



OPEN  ACCESS



EDUCATIONE



2024

ISSN:2979-9678

VOLUME:3 / ISSUE:2

PUBLISHER: AKDENİZ UNIVERSITY

Concession Holder

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Language Editor

Asst. Prof. Dr. Adile YILMAZ

Foreign Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES

Assistant Editors

Res. Asst. Dr. İpek ÖNAL

Res. Asst. Dr. İmran Nazike AVCI

Res. Asst. Dr. Fatma Şeyma KOÇ

Editorial Board

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Assoc. Prof. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ

Assoc. Prof. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Assoc. Prof. Dr. İsmail Gökhan DENİZ

Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER

Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ

Assoc. Prof. Dr. Yasin ÖZKARA

Dr. Atchara SRIPHAN

Dr. Peter Barry GRAY

Dr. Kostas VIDAKIS

Dr. Spyros TSIFTSIS

Secretariat

Hüseyin BEDİR

Contact

info.educatione@gmail.com

EDUCATIONE is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

Index Copernicus, Eurasian Scientific Journal Index, CiteFactor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), ROOT Indexing, Academic Resource Index: Research Bible, ASOS İndeks, Google Scholar



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

A. TANTA

Değer Eğitiminde Edebi ürünlerin Kullanımı: Ateşten Gömlek

(Araştırma Makalesi)

The Use of Historical Literary Works in Value Education: Ateşten Gömlek

1-21

(Research Article)

İ. GÜLTEKİN & S. UYGUN

6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası Zorluklarla Baş Etmede Destekleyici Sınıf Oluşturma
Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri

(Araştırma Makalesi)

Classroom Teachers' Experiences on Creating a Supportive Classroom in Coping with Difficulties After the
February 6 Kahramanmaraş Earthquake

22-48

(Research Article)

M. A. SAĞLIK & K. ÖZAYDINLIK

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı 7. ve 8. Sınıf Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom
Taksonomisine Göre İncelenmesi

(İnceleme Makalesi)

Investigation of the Technology and Design Course Curriculum for 7th and 8th Grades Acquisitions
According to the Revised Bloom's Taxonomy

49-67

(Review Article)

E. NERGİZ & B. BAYRAM

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metinlerinin Deyim Varlığı Bakımından İncelenmesi

(İnceleme Makalesi)

Analysis of 7th Grade Turkish Textbook Reading Texts in terms of Idiom Existence

68-101

(Review Article)

M. AKMAN & A. AKIŞ

Müzedede Yaratıcı Drama Uygulamalarının Kültürel Mirasa Duyarlılık Üzerine Etkisi: Antalya Arkeoloji Müzesi Örneği

(Araştırma Makalesi)

The Effect of Creative Drama Practices in Museum on Sensitivity to Cultural Heritage: The Example of Antalya Archaeological Museum

102-132

(Research Article)

S. YILMAZ ALPASLAN

Annales Ekolü Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Tarih Konularının İncelenmesi

(Kitap İncelemesi)

Examination of History Subjects in Social Studies Course Books within the Framework of the Annales School

133-163

(Book Review)



EDUCATIONE


Değer Eğitiminde Tarihi Edebi Metinlerin Kullanımı: Ateşten Gömlek

The Use of Historical Literary Works in Value Education: Ateşten Gömlek



Yazar Bilgisi/ Author Information

Abdullah TANTA

 Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, atanta@mehmetakif.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi/Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 21.05.2024

Kabul Tarihi /Accepted : 17.10.2024

Yayın Tarihi/Published : 17.10.2024

Atıf / Cite

Tanta, A. (2024). Değer eğitiminde tarihi edebi metinlerin kullanımı: ateşten gömlek. *EDUCATIONE*, 3(2), 1-21.

Özet

Değerler, insan yaşamına etki eden önemli kavramlardır. Türkiye’de öğretim programlarına bakıldığında birçok dersin içeriğinde değer eğitiminin yer aldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler eğitimi de değer eğitimine katkı sağlayan derslerden biridir. Ders kapsamında gerçekleştirilen değer eğitiminde birçok yöntem, teknik ve materyalden yararlanılabilir. Değer eğitiminde kullanılacak materyallerden biri de edebi ürünlerdir. Değer eğitiminde edebi ürünlerin kullanımına ilişkin alanyazında çalışmalar mevcuttur. Özellikle Sosyal Bilgiler eğitimiyle hedeflenen etkin vatandaş yetiştirme sürecinde tarihi edebi metinlerin kullanımı, milli bir kimlik oluşturma sürecine doğrudan etki etmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğretimi desteklemek amacıyla öykü, masal, roman, şiir vb. edebi ürünlerin kullanımını önermektedir. Bu çalışmada tarihi bir edebi metin olan Halide Edip Adıvar’ın Ateşten Gömlek romanı değer eğitimi açısından incelenmiştir. Halide Edip Adıvar’ın romanının tercih edilme sebebi, Kurtuluş Mücadelesi’ ne ilişkin yazılmış ilk roman olmasıdır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olan temel nitel araştırma deseni ile yapılmış, veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmış, içerik analizi ile de analiz edilmiştir. Analiz sonuçları farklı bir uzman tarafından da değerlendirilmiş ve bulgular bu değerlendirme sonuçlarına göre yazılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, vatanseverlik, dayanışma, yardımseverlik, bağımsızlık ve sorumluluk değerlerine ulaşıldığı görülmektedir. Bu değerlerin tamamının 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerlerdir. Bu bakımdan Ateşten Gömlek romanının Sosyal Bilgiler eğitimi içerisinde değer eğitiminde kullanılabilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, Sosyal bilgiler, Ateşten Gömlek

Abstract

Values are important concepts that have an impact on human life. When looking at the educational programs in Turkey, it can be seen that many lessons include value education in their content. Social Studies education is also one of the lessons that contribute to value education. Many methods, techniques, and materials can be used in value education carried out within the scope of the lesson. One of the materials that can be used in value education is the use of literary products. There are studies in the literature on the use of literary products in value education. Especially, the use of historical literary texts in the process of raising effective citizens aimed at Social Studies education has a direct impact on the formation of a national identity. The 2018 Social Studies Curriculum recommends the use of literary products such as stories, fairy tales, novels, poems, etc. to support education. In this study, Halide Edip Adıvar's novel "Ateşten Gömlek" has been examined in terms of value education as a historical literary text. The reason for choosing Halide Edip Adıvar's novel is that it is the first novel written about the War of Independence. The study was conducted using the basic qualitative research design, and document analysis was used as the data collection tool. The analysis was also conducted using content analysis. The results of the analysis were evaluated by a different expert, and the findings were written according to these evaluation results. When the findings obtained from the study are examined, it can be seen that patriotism, solidarity, helpfulness, independence, and responsibility values were reached. All of these values are included in the 2018 Social Studies Curriculum. Therefore, it can be said that "Ateşten Gömlek" novel can be used in value education within Social Studies education.

Keywords: Value education, Social Studies, Ateşten Gömlek

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The education process, which starts within the family, develops rapidly with the inclusion of the school. Schools are important institutions that contribute to the development of human relations as well as academic education. At school, children develop themselves both academically and socially. However, there are many factors that can contribute to or negatively affect a child's human development, both at school and outside. Social Studies course contributes to the positive development of social life. This course is created by bringing together social and human sciences, aiming to raise effective citizens who can make informed decisions and solve problems in changing country and world conditions. While the Social Studies course provides the individual with academic knowledge and skills, it also contributes to the development of positive attitudes that are effective in his social life. For this purpose, positive attitudes are developed by making use of values in the Social Studies course. Values have an important place in the creation and the maintenance of social order.

The concept of value aims to determine the importance of something by defining it as an abstract measure. It can also be seen as a set of concepts that determine how individuals living in society should behave. Value is a concept that directs human behavior and the tendency to choose among the situations encountered. Values, as principles that affect human behavior, are a part of life. There are values that individuals must have in order to maintain a normal life course in society. These values are transferred to individuals through value education. Value education contributes to social development and helps individuals develop a sense of belonging to the community's culture.

The Social Studies Curriculum, published in 2018, attaches great importance to value education. Under the heading "Our Values", the values that are aimed to be gained by students are emphasized. Therefore, values education is included in all courses. Among the "root values" in the program are justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness (MEB, 2018 p.4).

The Social Studies Curriculum includes 18 values that are aimed to be acquired by children. These values include justice, giving importance to family unity, independence, peace, being scientific, industriousness, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, savings, patriotism, and benevolence.

The Social Studies Curriculum determines the values of justice, honesty, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence as root values. The 2018 Social Studies curriculum recommends the use of literary works to support teaching. This integrated use contributes to the development of the individual in many ways, such as developing his/her imagination, gaining different perspectives and empathy. By meeting the values in literary works, individuals can decide on the values that are suitable for them by passing them through their own mental filters. There are studies on the use of literary works within the scope of the Social Studies course, and in this study, it is aimed to examine the novel *Ateşten Gömlek* in terms of the values in the Social Studies Curriculum.

Ateşten Gömlek is considered to be the first novel written about the War of Independence. The novel, which was first published in the *İkdam* Newspaper in 1922, was dedicated to the "Sakarya Army" by Halide Edip Adıvar. The plot of the novel consists of the memories of Peyami, one of the main

characters, that he wrote in the hospital while waiting for an operation due to a bullet lodged in his brain. The events of the novel are told through characters such as Ayşe, Peyami, İhsan, Cemal, Kezban and Mehmet Çavuş.

In the literature, various studies have been conducted on the novel Ateşten Gömlek (Argunşah , 2015; Colonel, 2020; Dündar, 2021; Mutlu, 2018; Özkök, 2014; Şahin, 2019; Zeka, 2020). These studies generally focus on issues such as literature, nationalism, and the role of women in the struggle for liberation. However, there is no study in the literature exploring the values represented in the novel Ateşten Gömlek. For this reason, the aim of this research is to determine the values in Ateşten Gömlek novel and to examine how the novel can be used in terms of Social Studies education.

Method

This study was conducted using the basic qualitative research design with the aim of identifying the values in Halide Edip Adıvar's novel, "Ateşten Gömlek. The qualitative research approach is an approach that examines how individuals construct, interpret, and have a conceptual structure based on their experiences in their own worlds (Merriam & Tisdell, 2016). Qualitative research designs help researchers to carry out their studies in a way that is appropriate to their objectives (Yıldırım & Şimşek, 2018). Punch (2011) defines qualitative research as an umbrella term and qualitative research is divided into different designs such as cultural analysis, phenomenology, theory building, case study, action research (Yıldırım & Şimşek, 2018) and basic qualitative research (Merriam & Tisdell, 2016).

In this study, the basic qualitative research approach was used. The basic qualitative research approach is carried out by using qualitative data collection tools such as observation, interviews, and document analysis. This approach can be defined as a research approach in which perceptions and events are realistically and holistically presented in their natural environments and a qualitative process is followed (Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, the content analysis method was used by the researcher to analyze the data of the novel Ateşten Gömlek. Content analysis is the writing and interpretation of similar data under certain themes in a way that the reader can understand. This method helps researchers make complex data more understandable and meaningful.

The novel Ateşten Gömlek was carefully read by the researcher and codes for various values were created. These codes were then combined under themes and the findings were written. This method allowed the determination and understanding of the values in different parts of the novel.

As a result, the content analysis method was used as a method for the analysis of the data of the novel Ateşten Gömlek. Thanks to this method, the researcher helped the readers to understand the values and messages in the novel in a more understandable way.

Findings

The novel "Ateşten Gömlek" encompasses the values of patriotism, solidarity, altruism, independence, and responsibility. The value of patriotism can be defined as the name given to the love, respect and devotion of a person or community to their country. The value of solidarity is that people support each other, act together, and come together for a purpose. Members of a community demonstrate solidarity by coming together around common goals and values. The helpfulness value is a concept that expresses an individual's attitude towards helping other people. This value reflects how willing individuals are to understand and help other people's needs. The independence value is a concept that expresses an

individual's attitude towards freedom, independence and self-sufficiency. This value reflects an individual's willingness to make their own decisions, take on responsibilities, and live on their own. Responsibility value, on the other hand, is about a person's decision to complete a task assigned to themselves or others and to do their duty to the end without making any excuses while carrying out the act.

Results and Discussion

In the book, it was seen that especially patriotism value was given more place. All of these values are included in the 2018 Social Studies Curriculum. There are studies showing that literary works have a significant impact on values education. There are also different studies in the literature on the use of literary works in Social Studies courses. The use of historical literary products in education has an impact on gaining national historical awareness. It can be said that the book Ateşten Gömlek is a resource that can be used especially in gaining the values of patriotism, solidarity and independence.

In this regard, the following recommendations can be made:

The book Ateşten Gömlek can be used to gain values such as patriotism, solidarity, and independence.

Action research or different experimental studies can be done regarding the contribution of the use of the book Ateşten Gömlek to values education.

In the Social Studies course, a values education component can be designed by making use of historical literary products in the process of creating a national identity.

GİRİŞ

İlk olarak aile ile başlayan eğitim, okulun da sürece katılmasıyla hızlı bir şekilde gelişme göstermektedir. Okullar akademik eğitimlerin yapıldığı yer olmasının yanı sıra aynı zamanda bireyin insan ilişkilerinin de gelişmesine katkı sağlayan kurumlardır. Çocuk, okulda akademik olarak kendini geliştirmekte ve bunun yanında da sosyalleşmektedir. Çocuğun okul içerisinde ve dışarısında insani olarak gelişimine destek olabilecek veya olumsuz katkıda bulunabilecek birçok faktör bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de sosyal yaşamın olumlu yönde gelişim göstermesine etki etmektedir. Öztürk'ün (2012) belirttiğine göre, Sosyal Bilgiler dersi, sosyal ve beşeri bilimlerin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur ve değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı kararlar alabilen, problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ile bireye birtakım akademik bilgi ve beceriler kazandırılırken, aynı zamanda bireyin sosyal yaşamında hayatına etki eden birtakım olumlu tutumlar geliştirmesini de katkı sağlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde olumlu tutumları geliştirmek için değerlerden yararlanılır. Toplumsal yapıların düzenli bir şekilde oluşturulması ve sürdürülmesinde değerlerin önemi oldukça büyüktür (Kan, 2010 s.138).

Değer kavramı, "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Akbaş (2008 s.10) toplumda bireylerin nasıl yaşaması gerektiğini gösteren kavramların bütününe değer olarak tanımlanmaktadır. Erdem'e (2003) göre ise değer, herhangi bir şekilde karşı karşıya kalınan iki durum arasından birini tercih etme eğilimi ve insan davranışlarına yol gösteren kavramdır. Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında değer, "Yaşam içerisinde insan davranışlarına etki eden ilkeler" şeklinde tanımlanabilir. Toplum içerisinde yaşamı olağan bir şekilde sürdürebilmek için insanların sahip olması gereken değerler bulunmaktadır. Bu değerlerin bireye aktarılması ise değer eğitimi ile gerçekleşmektedir. Değer eğitimi ile sosyalleşmeye katkı sağlandığı gibi aynı zamanda da bireylerin yaşadıkları toplumun kültürüne yönelik aidiyet duygusu geliştirmesi de sağlanır (Ulusoy ve Arslan, 2014 s.7).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değer eğitimine ilişkin olarak "Değerlerimiz" başlığı altında bilgiler mevcuttur. Eğitim sistemi içerisinde değerlerin önemli olduğu ve bu değerlerin bireye kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bundan kaynaklı olarak da değerler eğitimi tek bir dersin öğretim programında yer almamakta, tüm derslerin öğretim programlarında yer almaktadır. Tüm öğretim programlarında yer alan "kök değerler"; adalet, dostluk, dürüstlük,

özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik şeklindedir (MEB, 2018 s.4). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında çocuğa kazandırılması hedeflenen 18 değer yer almaktadır. Bu değerler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Değer Adları		
Adalet	Aile Birliğine Önem Verme	Bağımsızlık
Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık
Dayanışma	Duyarlılık	Dürüstlük
Estetik	Eşitlik	Özgürlük
Saygı	Sevgi	Sorumluluk
Tasarruf	Vatanseverlik	Yardımseverlik

Tablo 1’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri gösterilmiştir. Öğretim programında kök değer olarak belirtilen adalet, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri Sosyal Bilgiler Öğretim Programında doğrudan yer almaktadır.

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında öğretimi desteklemek amacıyla masal, öykü, roman vb. edebi ürünlerin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018 s.10). Edebi ürünlerin eğitime entegre bir şekilde kullanılması; bireyin hayal dünyasını geliştirme, farklı bakış açıları kazanma, empati yapma vb. birçok yönden gelişimini sağlamaktadır. Aynı zamanda birey, edebi ürünler içerisinde yer alan değerlerle de tanışarak bu değerleri kendi zihinsel süzgecinden geçirip kendisi için uygun olan değerlere karar verebilir (Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018 s.68). Literatüre bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında edebi ürünlerin kullanımına ilişkin olarak çalışmalar mevcuttur (Öztürk, Keskin ve Otluoğlu, 2002; Gülüm ve Ulusoy, 2008; Kaymakçı, 2013; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015; Ünlü, 2016; İbret, Avcı ve Karabıyık, 2017; Kolaç ve Özer, 2018; Değirmenci Toraman, 2018; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Kapan, 2019). Bu çalışmada da edebi ürünler içerisinde yer alan Ateşten Gömlek romanının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Kurtuluş Savaşı üzerine yazılmış olan ilk roman Ateşten Gömlek’tir. Halide Edip Adıvar’ın “Sakarya Ordusuna” ithaf ettiği bu roman 1922 yılında İkdam Gazetesi’nde

yayımlanmaya başlamıştır (Şahin, 2019, s.157). Romanın konusu, romanın kahramanlarından biri olan Peyami'nin beynine saplanmış bir kurşun nedeniyle ameliyat olmayı beklerken hastanede yazdığı anılara dayanmaktadır. Bu anılarda yer alan Ayşe, Peyami, İhsan, Cemal, Kezban ve Mehmet Çavuş üzerinden olaylar anlatılmaktadır.

Literatüre bakıldığında Ateşten Gömlek romanına ilişkin olarak yapılmış olan çalışmalar mevcuttur (Argunşah, 2015; Şahin, 2019; Mutlu, 2018; Özkök, 2014; Albay, 2020; Zeka, 2020; Dündar, 2021). Bu çalışmalarda daha çok edebiyat, milliyetçilik, kadının kurtuluş mücadelesindeki rolü konularında incelemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, Ateşten Gömlek romanı sadece bir edebi eser olmanın ötesinde, Sosyal Bilgiler dersinde öğretilen değerlerin somut bir yansımaları sunmaktadır. Roman, özgürlük mücadelesi ve toplumsal dayanışma gibi önemli değerleri işleyerek, öğrencilerin bu değerlere yönelik farkındalıklarını artırmayı hedefleyen bir araç olarak kullanılabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada Ateşten Gömlek romanında yer alan değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin Sosyal Bilgiler eğitimi açısından nasıl kullanılabileceğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Literatürde Ateşten Gömlek romanına dair birçok çalışma bulunmasına rağmen, bu eserin özellikle Sosyal Bilgiler dersinde nasıl kullanılabileceğine yönelik bir araştırma henüz yapılmamıştır. Bu çalışmada, romanın içeriğinde yer alan değerler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve bu değerlerin, Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlerle nasıl örtüştüğü tartışılmıştır. Böylece, romanın eğitim-öğretim sürecinde kullanılabilirliği üzerine kapsamlı bir değerlendirme sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada Halide Edip Adıvar'ın Ateşten Gömlek romanında yer alan değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseniyle yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı, bireylerin kendi dünyalarında gerçekleri nasıl yapılandırdıklarını, yorumladıklarını ve deneyimlerine dayanarak nasıl bir fikir yapısına sahip olduklarını inceleyen bir yaklaşımdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel araştırma desenleri, araştırmacıların çalışmalarını amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Punch (2011), nitel araştırmayı şemsiye bir terim olarak tanımlamaktadır ve nitel araştırma kendi içinde

farklı desenlere ayrılmaktadır, örneğin kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması, eylem araştırması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve temel nitel araştırma (Merriam ve Tisdell, 2016). Nitel bir çalışma yürüten araştırmacılar her zaman olgubilim, gömülü teori, kuram oluşturma veya etnografik araştırma gibi desenleri kullanamayabilirler. Bu durumlarda, araştırmacılar temel nitel araştırmayı kullanarak çalışmalarını gerçekleştirebilirler (Merriam, 2023). Bu çalışmada da temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Temel nitel araştırma yaklaşımı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Bu yaklaşım, algıların ve olayların kendi doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulduğu ve nitel bir süreç izlendiği araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmanın bu esnek yapısı, araştırmacının romanın içeriğinde yer alan değerleri bütüncül bir bakış açısıyla incelemesine imkan tanımaktadır. Araştırma sürecinde belirli bir teorik çerçeveye bağlı kalmadan, romanın içeriği doğal bağlamı içinde değerlendirilmiş ve ortaya çıkan veriler ışığında özgün temalar oluşturulmuştur. Bu yaklaşım, araştırmacının veriler üzerinde daha derinlemesine ve kapsamlı bir analiz yapabilmesini sağlamaktadır (Punch, 2011).

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda, araştırmanın amacına ulaşmasında en önemli adımlardan biri verilerin toplanmasıdır. Kaliteli ve sağlam veriler, araştırmanın değerini artırır (Güler, Halıcioğlu ve Taşgın, 2015). Nitel araştırmalarda, genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak veriler toplanır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin analizini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Wach ve Ward (2013) ise doküman incelemesi kullanımında, incelenecek belgelerin içeriğinin sistematik bir şekilde her ayrıntısına dikkat edilerek yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Doküman incelemesi, araştırmacının belirli bir konuyla ilgili mevcut yazılı materyalleri sistematik bir şekilde incelemesini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Bu çalışmada Halide Edip Adıvar'ın Ateşten Gömlek romanı incelenmiş ve bu eser, dönemin sosyal, kültürel ve politik yapısını temsil etmesi ve çalışmanın amacına uygun içeriği barındırması nedeniyle seçilmiştir. Romanın seçimi, araştırma amacıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir ve eserin, Türk toplumunun Kurtuluş Savaşı dönemindeki değer yargılarını ve toplumsal değişimi yansıtmaya kapasitesi göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar altında toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yazılıp yorumlanmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 242). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar kullanılarak metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Romanın içeriği, araştırmanın belirlediği temalar doğrultusunda incelenmiştir. Bu temalar, araştırma amacına yanıt verecek şekilde yapılandırılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle işlenmiş; her bir temanın altında yatan değerler, belirli kategorilere ayrılmıştır. Bu süreçte kullanılan içerik analizi, metnin bağlamını koruyarak derinlemesine bir inceleme yapılmasına olanak tanımıştır (Krippendorff, 2018). Böylece, romanın içindeki değerler, metnin genel anlamı bozulmadan ortaya çıkarılmıştır.

Bu sürecin sonunda elde edilen temalar, romanın içeriğiyle doğrudan ilişkilendirilmiş ve araştırmanın amaçlarına uygun olarak analiz edilmiştir. Bu yöntem sayesinde, metin içerisindeki örtük ve açık değerler sistematik bir şekilde ortaya konulmuş ve bu değerlerin araştırmanın genel çerçevesi içindeki yeri belirlenmiştir.

Analiz sürecinde yapılandırılmış bir form kullanılmamış, metnin içerisinde yer alan değerlere uygun olarak kodlama yapılmıştır. Metin yorumlanarak kodlara, kodlardan temalara, temalardan da bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da Ateşten Gömlek romanı araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde okunarak değerlere ilişkin çeşitli kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar daha sonra temalar altında birleştirilerek bulgular yazılmıştır. Kodlama sürecinde, her bir değer için roman içerisindeki yerini ve anlamını açıkça ortaya koyan metin parçaları belirlenmiş ve bu parçalar, ilgili değerlerle ilişkilendirilmiştir. Örneğin, vatanseverlik değeri, karakterlerin Kurtuluş Savaşı'na olan bağlılıkları ve ülkenin bağımsızlığı için verdikleri mücadelelerle ilişkilendirilmiştir. Benzer şekilde, yardımseverlik değeri, karakterlerin birbirlerine olan destekleri ve zorluklar karşısında gösterdikleri dayanışma örnekleriyle kodlanmıştır.

Geçerlik açısından, analiz edilen bulguların doğruluğunu sağlamak için elde edilen temalar, araştırma amacına ne ölçüde cevap verdiği bağlamında değerlendirilmiştir. Bulgular, araştırma amacı ile uyumlu olup olmadığını belirlemek amacıyla uzman değerlendirmesi sürecine tabi tutulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Bu kapsamda, araştırma sonuçları, değerler eğitimi alanında uzman olan bir uzman tarafından gözden geçirilmiş ve değerlere ilişkin kodlamaların ve temaların doğruluğu teyit

edilmiştir. Böylece bulguların subjektif yorumlardan arındırılarak daha nesnel bir sonuca ulaşılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2014).

BULGULAR

Bu bölümde Ateşten Gömlek romanında yer alan değerlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Şekil 1.

Ateşten Gömlek Romanında Yer Alan Değerler



Ateşten Gömlek romanında şekil 1’de de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) yer alan beş değer yer almaktadır. Bu değerler vatanserverlik, yardımseverlik, dayanışma, bağımsızlık ve sorumluluk şeklindedir. Bu değerlere ilişkin kitapta bulunan bulgular aşağıda verilmiştir:

Vatanserverlik Değerine İlişkin Bulgular

Vatanserverlik, bir bireyin, bir toplumun veya bir ülkenin sevgisi, sadakati ve korunması için gerektiğinde fedakarlık yapma isteği veya eylemi olarak tanımlanabilir. Vatanserverlik değeri, bir kişinin vatanına karşı olan bağlılığı ve sorumluluğu üzerine inşa edilir ve bu kişinin toplumunun ve ülkesinin iyiliği için çalışma isteği ve kararlılığına yansır.

Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalamasının ardından Peyami, Cemal ve İhsan Babıalı’de yürüdükleri sırada etraflarında bulunan insanların üzgün bir halde olduklarını fark etmişlerdir. Peyami, halkın üzgün olmasının sebebini yapılan ateşkesin ülkeye vereceği zararı düşünmelerinden kaynaklı olduğunu düşünmektedir.

Ne iyi hatırlarım. Mütarekeden birkaç gün sonra üçümüz Babıalı’den beraber indik. Sokaklar o kadar sessiz, herkesin yüzünde kendini ta içine çekmiş öyle somurtkan, öyle ketum bir şey var ki! Halk o kadar harpten bıkmıştı. Niçin şimdi sevinmiyor? Harpte akan beyhude kanları mı, yoksa mütarekenin İstanbul’da karıştıracağı, saçacağı dahili çirkedi, deşilecek eski, kokmuş yaraların akıtacağı cerahati mi düşünüyor? (s. 27).

Yine Peyami, Cemal ve İhsan Babıalı'de yürüdükleri sırada boğazdan geçen düşman gemilerini görmüşlerdi. Bunun üzerine Cemal *"Çanakkale'de bunlar girmesin diye saatte on bin Türk'ün şehit düştüğü harpler yaptık, dedi. İhsan barid ve sakın bir sesle "yine girdiler... dedi. Marifet biz kapıları beklerken girmektir. Şimdi nideyim..."ifadesini kullanarak vatanseverlik değerine vurgu yapmıştır. (s. 28).*

Kitabın ilerleyen bölümlerinde Peyami hastane odasındaiken şehit olmuş olan arkadaşları Cemal ve İhsan'ı düşünmektedir. Onlara bir yakarış içerisindedir. O sırada yardımcısı ile arasında geçen diyalog kitapta şu şekilde yer almıştır:

Cemal! İhsan! Bak benim de iki bacağım koptu, kafam parçalandı. Bana karşı muhabbetinizde aşağı eğilen bir şey vardı. Niçin bunları görmeden öldünüz? Ben de bu ezeli şeyler için, bayrak için, namus için parçalandım!" "Neferim başıma kolonya sürüyor, gözleri nemli, "Beyim, beyim, onlar şehit oldu. Nem mutlu, ağlama." diyor. (s. 29).

Ayşe, Peyami ve Seyfi İstanbul'dan Anadolu'ya kurtuluşa ilişkin bir mücadele başlatmak için giderken geçtikleri köylerde derin sessizlikle karşı karşıya kalmıştır. Anadolu'nun isyan haberleri köylere gelmişti. Burada Ayşe, Peyami ve Seyfi İngilizlere karşı mücadeleye girişmiş olan Türk gençleriyle karşılaşır.

Köylerde mütereddit bir sükût vardı. Anadolu'dan isyan haberleri geliyor, İngilizlerin halifesiyle milletin asi çocuklarının dövüştükleri söyleniyordu. Biz ancak üçüncü gün onlara tesadüf ettik ve bu yeni ihtilal örneğini görebildik. Hepsinin boğazından beline kadar fişekleri vari kuşaklarında tabanca tabanca ve bıçak asılı. Hepsi ayaklarının altında zemberek varmış gibi yere dokunur dokunmaz ayakları sıcıyor, tüfeklerini bazen omuzlarında, bazen başlarında sallayarak gidiyorlar. Hepsinin gözleri ateşli fakat geldikleri sınıflar ayrıydı. Bunlar arasında Rumeli dağlarında Bulgar eşkiyasıyla senelerce vuruşmuş, pişmiş çetelerle zabıt üniformasını ihtilal kisvesine çevirmiş İstanbul gençleri vardı. (s. 77)

Kitabın ilerleyen bölümlerinde Ayşe, İhsan Beyin kuvvetlerine katılmak istemektedir. Fakat İhsan Bey böyle bir şeyi kabul etmemektedir. Ayşe Peyami ile konuşmuştur. Peyami Ayşe'nin bu vatan aşkını *"Ayşe'nin gözleri fırtına bulutları altındaki güneşe benziyordu. Bir an ateşli, bir an simsiyah. Anladım ki ilk defa kadınlık izzetinefsine memleket aşkı mağlup oluyor."* sözleriyle dile getirmektedir (s. 94).

Ayşe daha sonraları İhsan ve Peyami'nin yanından ayrılarak Eskişehir'de bir hastanede askerleri tedavi etmek için hemşire olarak çalışmaktadır. Ayşe'nin Eskişehir'de askerleri tedavi eden bir hastanede çalıştığını anlattığı mektubunda

(Mektup Peyami'ye yazılmış) yaralı Türk askerlerinin vatan sevdasına ilişkin şunları söylemektedir:

Hastanenin önünden taburlar geçerken kımıldanabilen her asker pencereye koşuyor. Sabahleyin iki asker kalbimi tamamen aldı. Taburların ilk sıralarındaydılar. Esasen ilk dizi en boylu, en güzel, en sağlamlarından seçiliyor. Bir tane sarışın, uzun, haşın yüzlü bir Rumelili vardı. Şarkıya o başlıyor, ötekiler aldıyor: "Yürüyelim ileriye, girelim Rumeli'ye!" Kim bilir Rumeli'de kalbinin neresini gömdü? Öteki gibi; Anadolu uşağı ve tablo gibi bir sıra neferin arasında. Baş bütünü taburdan bir karış uzun ay yıldızlı kahverengi kalpağı var, gözleri bu ay yıldızdan daha büyük ve daha ateşin kestane renginde. Öyle güzel, öyle güzel ki, ancak insan bunu bir romanda, belki de bir dramda temsil eder. Azası kavi, kolları kırmızı bayrağın direğine sarılmış ve su içinde yürüyen bir sancaktar: "Senin için ey sancağımız, ölürüz de vermeyiz..." Arkamdan bütün koğuş gürleyerek devam etti: "Senin için ey sancağımız, güle güle kurban oluruz. (s. 139).

Peyami'nin bacaklarının kopmuş olması ve beynine saplanan kurşundan kaynaklı olarak hastanede yatmasının anlatıldığı bölümde Miralay Haşmet Bey'in Peyami'nin yanına gelmesiyle aralarında geçen diyalog "Senin bacaklarını Gökçepınar Mezarlığına gömdüreyim," dedi. Ben acı acı güldüm ve dedim ki: "benim hayatım böyle şairane şeylere hiç de müsait değil, İzmir yolunda çekilen mihnetin korkunç yekunu arasında benim bacaklarım hatta kafam kaç para eder?" şeklindedir (s. 149).

Binbaşı İhsan hemşire Ayşe'ye çok aşıktır. İhsan bir gün düşmanla mücadele sırasında yaralanmıştır. Ayşe'nin görevli olduğu hastaneye kaldırılan İhsan kanlar içinde yatmakta ve Ayşe'de onu tedavi etmektedir. İhsan burada Ayşe'ye onunla evlenmek istediğini söyler. Fakat Ayşe İzmir kurtulmadan evlenmeyeceğini, İhsan'ın bütün ilgisini İzmir'e vermesi gerektiğini söylemiştir. Çünkü Ayşe için vatanın kurtuluşu her şeyden daha önemlidir. Ayşe'nin kitabın bu bölümündeki ifadesi "İhsan, dedi, 'İzmir'e girdikten ve Akdeniz'in kıyılarında yeşil İzmir için akan kanları tesit ettikten sonra istediğin zaman seninle evlenirim. O ana kadar yemin et, kalbinin bütün ateşi sade İzmir'e gitmek için yanacak..." şeklindedir (s. 167)

Peyami'nin annesi Salime Hanım bir İngiliz muhabir ile görüşüğünü, muhabire İttihatçıların artık kalmadığını, herkesin İngiliz dostu olduğunu ve İzmir'de kocası, çocuğu öldürülen Ayşe'nin de evde bulunduğunu söyleyerek muhabire bilgi toplaması için evinde röportaj yapabileceğini söylemiştir (Salime Hanım İngiliz manda ve himayesini desteklemektedir). Fakat Ayşe herhangi bir şekilde röportaj yapmak istemediğini söylemesine rağmen Salime Hanım'ın görüşmüş olduğu İngiliz

muhabir gelir. Muhabir doğrudan Türkleri suçlayan cümleleriyle İngilizleri masum, Türkleri katil olmakla suçlamaktadır. Salime Hanım'da İngilizlere kendimizi affettireceğimizi söyleyince Ayşe daha fazla milletin suçlanmasına sessiz kalmayıp şu ifadeleri kullanmıştır:

İngilizler aflarını talep edenlere versinler mösyö, affi zalimler değil, mazlumlar verir. Çanakkale'de dövüşürken ne asi ne de esirdik. Namuslu bir millet gibi dövüştük, öldük, öldürüldük. Ne zamandan beri ve hangi milletle harp edilir de mağlup olduğu zaman ona ona katil denilir?... Siz bizden af talep ediniz. Dün mütareke yaptınız, dün silahlarımızı bize bıraktırdınız. Bugün memleketimize hırsızları, katilleri gönderiyorsunuz ve katilleri, hırsızları, tarihi bir şerefi olan büyük donanmanız himaye etti. Yeşil İzmir'i kan ve alev içinde bıraktınız. Bakınız sokaklarına, üniformalı hırsızlar, katiller silahsız ahaliyi kurşunla, dipçikle öldürüyor. (s. 49)

Peyami İngiliz muhabirin evden gitmesinin ardından Ayşe'ye dönerek şu ifadeleri kullanmıştır:

Her azam kopuncaya kadar Ayşe! Sen duymadın, bilmedin, yeşil gözlerinde yaş kurudu. Bana merhametle baktın. Hala bilimiyorsun. Bak iki bacağıma koymuştun fakat dövüşmek için iki kolum daha var... Ben de, ben de senin için, İzmir için her azam kopuncaya kadar vuruşacağım. (s. 51)

Dayanışma Değerine İlişkin Bulgular

Dayanışma, insanların birbirlerine karşı yardım etme, destek olma ve birlikte çalışma isteği veya eylemidir. Dayanışma değeri, bir toplumda veya bir grup insan arasında güçlü bir bağ oluşturarak insanların birbirleriyle daha iyi iletişim kurmalarına ve birbirlerine karşı daha saygılı olmalarına yardımcı olur. Dayanışma değeri, insanların birbirlerine karşı gösterdikleri empati, sadakat ve hoşgörüyü dayanır. Bu değer, insanların farklılıklarını kabul edip bir arada yaşama isteği ile birlikte toplumsal sorunlara karşı ortak çözümler bulmak için çalışma isteğini de içerir. Dayanışma değeri, insanların birbirleriyle yardımlaşarak toplumsal refahı artırmak için çalıştığı bir kültürün oluşmasına yardımcı olur ve bu kültür, toplumsal bütünleşmeyi ve barışı güçlendirir.

Peyami, Cemal, İhsan ve Ayşe İzmir'in işgali sonrası Sultan Ahmet Meydanı'nda yapılacak olan mitinge katıldı. Meydan çok kalabalıktı. Ülkenin işgal edilmesine ses çıkarmak isteyen herkes 7'den 70'e orada bir dayanışma içinde işgale tepki göstermekteydi.

O gün asıl Türkiye'yi ben ilk defa öyle gördüm. Karanlık bir sır olan İstanbul'un arkası, asıl mahalleleri ağzını açmış, sükkanını dökmüştü. Birçok ihtiyar kadın, birçok ihtiyar erkek gördüm... Arkalarında hangi zamana ait olduğu, bilinmeyen garip setreler, redingotlar içinden hafif, buruşuk boyunları yükseliyor, gözlükleri altından yaşlar beyaz sakallarına alenen akarak ağıyorlar. İpekli bol çarşafı içinde buruşuk yanaklarına yaşlar akarak nineler geliyor... Yemenilerinin oyalı görünen küme küme, gözleri kırmızı, yüzleri Fransız İhtilali'nde Versailles'a hücum eden kadınlar alayının tablosu gibi o kadar çok kadın var ki...Hamal ile genç münevverin, Karagümrüklü işçi, İstanbul'lu kadınla yüksek ökçeli süslü kadının, omuz omza, yüz yüze geldiği bir gündü. (s. 39).

İlerleyen bölümlerde Ayşe, Binbaşı İhsan'ın kuvvetlerine katılmak istemektedir, fakat İhsan Bey bunu istememektedir. Bir kadın için kuvvetleri katılmanın fazla tehlikeli olacağını düşünmektedir. Oysa Ayşe ne olursa olsun kuvvetlerin içerisinde yer almayı istemektedir.

...Ben İzmir için ne tüfeng atabilirim ne de İzmir'in düşmanlarını at üstünde kovalayabilirim. Fakat İzmir yolunda gömleksiz, tütünsüz, hatta ekmezsiz, kimsesiz ölenlerin hayatında biraz teselli olabilirim. Hastalıklarına bakarım, ölürlerken bir kardeş gibi gözlerini kaparım. Biraz da onların meşakkatini, yükünü ben taşıyım. İhsan beni bundan neden men ediyor?... Zavallı Ahmet Rıfkı her çarpışmaya gittiği gün, her tehlike günü bana hemşire gömleğini atıp beraber gelmemi teklif ederdi... Kezban bile tüfeng istiyor, haykırıyor. Bana yara sarmayı çok görüyorsunuz. (s. 94)

Yardımseverlik Değerine İlişkin Bulgular

Yardımseverlik değeri, insanların başkalarına yardım etme istek ve eylemlerini ifade eden bir kavramdır. Yardımseverlik, insanların maddi veya manevi olarak başkalarına yardım etmelerini ifade edebilir. Bu yardım, hastalık, yoksulluk, doğal afetler veya başka bir kriz durumu gibi nedenlerle gerekebilir. Yardımseverlik değeri, insanların kendi bireysel çıkarlarından öte, başkalarının ihtiyaçlarını düşünerek hareket etmelerine teşvik eder.

Peyami, Cemal ve İhsan Harbiye Nezareti yakınlarında yürüdükleri sırada İngiliz savaş uçaklarının sesini duyarlar ve bombardıman başlar. Bombardıman sırasında orada bulunan birçok insan yaralanmıştır. Cemal ve İhsan ise oradan uzaklaşmak yerine, yaralı birine yardım etmektedir.

Yerde ev, dükkân enkazı, kol, bacak, insan büyümesi vardı. Ta karşıda, yokuşun başında çocuğunun elinden tutup acele giden kadını ayakta, elleriyle başını döver buldum. Yerde küçük bir kan yığını, boğuk bir çocuk hırıltısı vardı. Beyaz saçlı, siyah esvaplı, bir

ihtiyar, Ermeni kadını yarısı yaya kaldırımın, yarısı şosenin üstünde, gözleri dönmüş, yatıyordu. Açık, kıllı esmer göğsü kan içinde. Yerler kan içinde. Yine midem bulanıyor. Kan ta o zamandan başlıyor. Cemal ile İhsan sakin. Biri kadının çocuğunun yanında diz çökmüş, öteki sıhhiye sedyesine yaralı hamalı koydurmak için yardım ediyordu. (s. 24)

Bağımsızlık Değerine İlişkin Bulgular

Bağımsızlık değeri, bir ulusun veya bireyin siyasi, ekonomik ve kültürel açıdan özgür olmasını ifade eder. Bir ulusun bağımsızlığı, kendi toprakları üzerinde tam kontrol sahibi olması, dış müdahalelerden ve baskılardan etkilenmeden kendi kararlarını alabilmesi ve uygulayabilmesi anlamına gelir.

Sultan Ahmet mitingi sırasında İngiliz uçakları geçmekte, fakat meydanda bulunan herkes korkmadan derin bir sessizlik içinde mitingi dinlemekteydi.

Bir aralık kürsünün kenarında denizin dibinden gelir gibi sesler hasıl oldu; havada öyle derin bir sükun vardı ki bu gulguleyi canımız kulaklarımıza toplanmış gibi dinledik ve ak gökte bir vızıltı duyduk. Minarelerin üstünde iki siyah tayyare dolaşıyordu. Fakat halkın duyduğu şey ölümden kuvvetliydi. Kimse ne başını kaldırdı ne alakadar oldu. (s. 42)

Peyami, anılarında Anadolu halkının düşmana karşı ilk başta herhangi bir girişimde bulunmadığını, halkın daha sonradan vatan toprağı için girişmiş olduğu mücadeleyi “...Zavallı toprağında henüz düşman görmemiş olan Anadolu bu felakete aksülamel yapmadan biraz durdu; fakat nihayet o da uyandı ve nasıl uyandı...” (s. 104) sözleriyle aktarmaktadır.

Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular

Sorumluluk duygusu, kişinin üstlendiği veya verilen bir görevi tamamlama konusunda kararlılığı ve gerekli olduğunda hesap verebilme becerisidir (Başaran, 1974). Bu duygu, bir kişinin kendisine veya başkalarına verilen bir görevi tamamlama kararı alması ve bunu yaparken herhangi bir bahane sunmadan görevini sonuna kadar yerine getirmesiyle ilgilidir. Cüceloğlu (1996) göre, sorumluluk erken çocukluk dönemlerinden başlayarak, çocuğun yaşına, cinsiyetine ve gelişim düzeyine uygun görevlerini yerine getirmesiyle tanımlanır.

Hemşire Ayşe Eskişehir’de hastanede çalışmaktadır. Hasta olmasına rağmen görevinin sorumluluğunda olduğunu Peyami ye yazdığı mektubunda belirtmiştir.

-Merdiven başında doktoru gördüm. Beyaz gömleği, hatta beyaz takkesi kan içinde, alnından ter taneleri akıp duruyor, beni görünce haykırdı:

-Hemşire Ayşe, ne iyi zamanda geldiniz, hemen yukarıya çıkınız, size o kadar ihtiyacım var ki...

-Merdivenlere dayana dayana çıktım. Bayılmamaya, içimdeki zaafa mağlup olmamaya karar verdim. Ben de bir meşe ormanı ortasında değil miyim? Onlar gibi eğilmemeye, mağlup olmamaya mecburum. (S. 143)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde Ateşten Gömlek romanında vatanseverlik, dayanışma, yardımseverlik, bağımsızlık ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı görülmektedir. Kitabın konusunun Kurtuluş Mücadelesi olması bu değerlerin ön plana çıkmasına etki etmiştir. Kitapta özellikle vatanseverlik değerine ilişkin bulgulara, diğer değer bulgularından daha çok yer verildiği görülmektedir. Ayrıca ulaşılan bu değerlerin tamamı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da yer almaktadır (MEB, 2018 s. 9). Adıvar'ın Kurtuluş Mücadelesinde doğrudan yer alması da vatanseverlik, dayanışma ve bağımsızlık değerlerinin ön plana çıkmasına etki etmiştir. Şahin'in (2019) Ateşten Gömlek romanını incelemiş olduğu çalışmasında da milli kimlik oluşturması amacıyla vatanseverlik, dayanışma, bağımsızlık değerlerine dolaylı olarak değindiği görülmektedir.

Edebi ürünlerin kullanımının değer eğitiminde önemli etkilere sahip olduğunu gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Adler ve Foster, 1997; Tökel, 2008). Değerlerin kazandırılması sürecinde sosyal bilgiler derslerinde de edebi eserlerin kullanımına yönelik literatürde ayrıca farklı çalışmalar bulunmaktadır (Kim Suh ve Traiger, 1999; Özer, 2016).

Tarihi edebi ürünlerin eğitimde kullanılması, ulusal tarih bilinci kazandırmaya da etki etmektedir (Şimşek, 2006). Ogur (2011) yaptığı çalışmasında tarih konulu eserlerin tarih bilinci oluşturmasını sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler derslerinde özellikle kültür ve miras öğrenme alanlarının öğretiminde tarihi edebi ürünlerin kullanılması vatanseverlik, bağımsızlık, dayanışma, sorumluluk vb. birçok değerlerin içselleştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca literatür incelendiğinde edebi ürünlerin Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılmasının gerekliliğine ilişkin çalışmaların da yer alması bu çalışmayı desteklemektedir (Bacak, 2008; Demir, 2011). Bu bakımdan Ateşten Gömlek kitabının özellikle vatanseverlik, dayanışma ve bağımsızlık değerlerinin çocuğa kazandırılmasında kullanılabilir bir kaynak olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde değer eğitime ilişkin şu öneriler verilebilir:

-Ateşten Gömlek kitabı vatanseverlik, dayanışma ve bağımsızlık değerlerinin kazandırılmasında kullanılabilir.

-Ateşten Gömlek kitabının kullanımının değer eğitime yapmış olduğu katkıya ilişkin olarak eylem araştırması veya farklı deneysel çalışmalar yapılabilir.

-Sosyal Bilgiler dersinde milli bir kimlik oluşturma sürecinde tarihsel edebi ürünlerden yararlanılarak bir değer eğitimi öğretimi tasarlanabilir.

-Öğretmenler, Ateşten Gömlek romanındaki belirlenen değerleri derslerde tartışma konusu yapabilirler. Öğrencilerin roman karakterlerinin yaşadığı durumları analiz etmeleri ve bu karakterlerin sergilediği davranışların hangi değerlere karşılık geldiğini tartışmaları teşvik edilebilir. Bu sayede, öğrencilerin değerleri somut olaylar üzerinden anlamlandırmaları sağlanabilir.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, E.S. ve Foster, P. (1997). A literature-based approach to teaching values to adolescents: Does it work? *Adolescence*, 32(126), 275-287
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Albay, N. (2020). Halide Edib Adıvar'ın Ateşten Gömlek adlı romanında kadının milliyetçiliği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 473-483. <https://doi.org/10.21733/ibad.800875>
- Argunşah, H. (2015). Halide Edip'te değişen kadının romandaki izdüşümleri: Seviyye Talip'ten Ateşten Gömlek'e. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (37), 27-52. doi:10.17133/tba.30563.
- Bacak, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öykü tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin akademik başarı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (1974). *Eğitim psikolojisi* (3. Baskı). Yargıçoğlu.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi/10.3316/qrj0902027>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cüceloğlu, D. (1996) *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Değirmenci Toraman, K. (2018). *Sözlü ve yazılı edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programına göre tasarlanmış hikâyelerin etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi.
- Dündar, F. (2021). Halide Edib Adıvar'ın Ateşten Gömlek adlı romanında "biz" ve "ötekiler". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5, 344-353. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.976578>
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72..
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-7.
- Gülüm, K., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler dersinde göç konusunun işlenişinde halk türkülerinin kullanılması (örnek bir çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 112-127.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M., ve Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 9, 104-124.
- Güler, A., Halıcıoğlu M. B. ve Taşgın, S. (2015), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.

- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kapan, A. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebi ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi).
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Kim Suh, B. ve Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*. 119(4), 723-728.
- Kolaç, E., ve Özer H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, F. Koçak Canbaz, M. Öz, E. Karadağ, D. Yılmaz, H. Özen, M. Yalçın, S. İşçi, Ö. Öztekin, E. Dinç, ve S. Yüksel, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı,. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mutlu, B. (2018). Tek ateşten gömlek, iki ayrı coğrafya: Ateşten Gömlek ve Zeynep romanlarında vatanın temsili olarak kadın. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 684-694. <https://doi.org/10.15869/itobiad.390593>
- Özer, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Özkök, S. (2014). Ateşten Gömlek: sentimental mi romans mı?. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 887-896. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6823>
- Öztürk, C., Keskin, S. C., ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-31).Pegem A. Yayıncılık
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Aslan ve Z. Akyüz, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Şahin, A. M. (2019). Millî Mücadele'den millî kimlik inşasına: Ateşten Gömlek. *Türkiyat Mecmuası*, 29, 151-168.
- Şimşek, A. (2006). Tarihsel romanın eğitimsel işlevi. *Bilig*, 37, 65-80.

- Tökel, İ. (2008). *Gökhan Akçiçek'in çocuk şiirlerinin değer aktarımı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu, (2024). Değer. sozluk.gov.tr *Güncel Türkçe Sözlük* içinde 15.03.2024 tarihinde sozluk.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 2-12). Pegem Akademi.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Cilt 7(22), 120-136.
- Wach, E. Ve R. Ward. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*, 13, 1-8.
- Yeşilbursa, C., ve Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 19-33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zeka, S. (2020). Ateşten Gömlek'te batı edebiyatı. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (68), 103-120. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4230>



EDUCATIONE

6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası Zorluklarla Baş Etmede Destekleyici Sınıf Oluşturma Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Deneyimleri

Classroom Teachers' Experiences on Creating a Supportive Classroom in Coping with Difficulties After the February 6 Kahramanmaraş Earthquake



Yazar Bilgisi/ Author Information

İlknur GÜLTEKİN

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta/Türkiye, ilknurileri14@gmail.com

Selçuk UYGUN

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, selcukuygun@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi/Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 08.06.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 15.11.2024
Yayın Tarihi/Published : 15.11.2024

Atıf / Cite

Gültekin, İ. & Uygun, S. (2024). 6 şubat Kahramanmaraş depremi sonrasında zorluklarla baş etmede destekleyici sınıf oluşturma konusunda sınıf öğretmenlerinin deneyimleri. *EDUCATIONE*, 3(2), 22-48.

Özet

Bu araştırmanın amacı 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli deprem sonrası zorluklarla baş etmede destekleyici sınıf ortamı oluşturma adına sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini öğrenmek ve öğretmenlerin uygulamalarını incelemektir. Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Isparta ilinin Eğirdir ilçesinde kadrolu olarak çalışmakta olan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir, ayrıca ölçüt örnekleme yöntemine göre sınıfta depremzede öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır, verilerin analizinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deprem doğal afeti sonrası sınıf ortamının depremzede öğrencinin uyumu için oldukça önemli olduğu anlaşılmıştır, bu konuda sınıf öğretmenlerinin daha profesyonel bir eğitime ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir. Depremzede öğrencilerin sınıfta geçirdikleri süre boyunca maddi-manevi ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışıldığı görülmüştür. Depremzede öğrencileri sınıfa adapte ederken sınıf öğretmenlerinin her zaman kullandıkları yöntemlerin dışında çok farklı çalışmalar yapmadıkları, öğrencilere normal şekilde davranarak rutin eğitimlerine devam ettikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Doğal Afet, Deprem, Kriz, Destekleyici Sınıf Ortamı*

Abstract

The aim of this research is to learn the experiences of the classroom teachers and to examine the practices of the teachers in order to create a supportive classroom environment in coping with the difficulties after the 6 February Kahramanmaraş-centered earthquake. This study is a phenomenological study adopting qualitative research tools. The participants of the research are 10 primary school teachers working as permanent staff in Eğirdir district of Isparta province. The participants of the study were determined according to the sampling method, which can be easily found among the purposive sampling methods, and also, according to the criterion sampling method, classroom teachers who had earthquake victim students in their class were selected. Semi-structured interview forms were used as data collection tool in the research, and content analysis was used in the analysis of the data. As a result of this study, it has been seen that the classroom environment after a natural disaster such as an earthquake is very important for the adaptation of the earthquake victim students. It has also been determined that the classroom teachers need more professional training in this regard. Moreover, it has been observed that the material and moral needs of the earthquake survivors were tried to be met during the time they spent in the classroom. It has been revealed that while adapting the earthquake survivors to the classroom, the classroom teachers apply the usual methods they use, and continue their teaching by treating the students in their normal routines.

Keywords: *Natural Disaster, Earthquake, Crisis, Supportive Classroom Environment*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Natural events that affect our world are normal occurrences of nature. In the definition of the Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD), the term "disaster" is a disaster that causes injuries or loss of life for the whole or a certain segment of the society, leads to economic and social losses, disrupts or completely stops normal life and human activities, and disrupts the existing facilities of the affected society. It is defined as nature, technology or human-induced events for which the capacity to cope is insufficient (AFAD, 2014). In the definition made by the United Nations, it is stated that disasters not only cause physical injuries, and loss of life or property, but also make it difficult to cope with events that affect the social life of societies and cause psychological distress for individuals. Earthquakes are among the leading disasters in terms of the damage they cause and the magnitude of their impact.

In the February 6 earthquake centered in Kahramanmaraş Pazarcık, great destruction, and losses were experienced in Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kilis, Malatya, Osmaniye and Şanlıurfa, apart from Kahramanmaraş. Many economic sectors, from education to economy, from transportation to agriculture, from health to trade, were heavily affected by this disaster.

The people who will have primary communication with earthquake-affected students in schools are teachers. Some social, psychological, and behavioral disorders seen in students after the earthquake affect both the classroom climate and the motivation of teachers and students. Therefore, teachers and their psychological resilience are of vital importance in the classroom environment after a crisis such as an earthquake. Those who witness crises in the school environment the most are teachers.

Purpose Of The Research

The aim is to learn the experiences of classroom teachers in creating a supportive classroom environment in coping with the difficulties after the February 6 Kahramanmaraş earthquake. The aim is to obtain the opinions of teachers who had the opportunity to observe students affected by the earthquake one-on-one, the situations they experienced throughout the process, the activities they carried out in the classroom or at school in order to normalize the students, and their positive or negative experiences about the process.

Method

A qualitative research method was employed in this research. Among the qualitative research methods, the phenomenology design was adopted. The study group was determined by the criterion sampling method. The criterion of this study group was that there was at least one student in the class who was an earthquake victim and came from an earthquake zone. The participants of this study were ten classroom teachers working as permanent staff at primary school levels in Eğirdir district of Isparta province. Participants were selected from teachers who were geographically close, easy to reach, and willing to participate in the research voluntarily. The number of students who came to Eğirdir district of Isparta province from 11 provinces affected by the earthquake and were registered at the time of the study at the primary school level was 89. These data were the official figures announced by the Eğirdir District National Education Directorate in May 2023 (Eğirdir District MEM, 2023). While selecting the participants, factors such as gender, age, and different socioeconomic neighborhoods of the schools

teachers worked in. The aim was to interview teachers from as many diverse schools with different socioeconomic backgrounds as possible. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Before the interview, the purpose of the research was explained to the participants, and the interview was recorded with the participants' permission. A content analysis technique was used to analyze the data. The interview recordings were transcribed and coded. While coding, the in-vivo coding technique, or in other words natural coding, was used. After the codes in the participants' statements were extracted, various themes were created from these codes.

Findings

Seven open-ended questions were asked to the classroom teachers who were teaching students affected by the earthquake in their classrooms. It was aimed to find out what role they played in helping the students cope with the difficulties through the classroom environment they built. When the opinions of the classroom teachers were examined, their observations about the earthquake-affected students when they came to the classroom were generally that the students were quiet, shy, stagnant and had difficulty in communicating. While 60% of the teachers stated that it was like this, only 10% stated that the earthquake victim students showed aggressive behavior, and 10% stated that they constantly hugged the teacher and showed affection. In this study, some teachers stated that earthquake victims should not be asked questions, especially about their experiences of the earthquake. Classroom teachers were also asked what they did during the adaptation process in the classroom and what practices they implemented. It was observed that teachers continued their regular routines in order not to make the earthquake-affected students feel that they were being treated differently as they were earthquake victims (50%). Most teachers (60%) paid attention not to discuss the earthquake phenomenon directly with the students in order not to remind the students of the earthquake. Teachers tried to understand students by establishing positive one-on-one communication with them, and sometimes, they acted flexibly and applied more flexible rules during the adaptation process to the classroom (50%). This study focused on the difficulties experienced by classroom teachers in alleviating the adaptation process of the earthquake-affected students to the classroom, and it was observed that teachers generally believed that they were able to deal with the problems of these students and help with their adaptation process. Priority was given to meeting the financial needs of earthquake-affected students upon their arrival or before their arrival. When classroom teachers evaluated the changes regarding the adaptation endeavors of earthquake-affected students, all teachers stated that there were positive changes brought about in the students.

Results and Discussion

As a result of this study, it was discovered that classroom teachers mostly improvised the interventions they implemented in the classroom after the earthquake and mostly implemented the regular classroom activities, interventions, etc. as they have been used in their classrooms habitually. It has also been observed that teachers do not receive serious training for students who experience trauma after a natural disaster such as an earthquake.

Moreover, it was found that teachers believed they did not have many problems in observing earthquake-affected students or meeting their financial needs. However, more studies needs to be carried out to improve the classroom environment in this respect. The activities implemented during this period were activities that teachers carried out in the classroom during their regular teaching.

Including earthquake victims in these activities helped them adapt, but it could have been the case that it was not done very consciously. It was also seen that the school administration was not very active in this case, and most of the work was carried out by classroom teachers.

On the other hand, students who were affected by the earthquake suffered from short-term stress disorders, also known as trauma, after the disaster. The fact that there were no counselors in ninety percent of the schools interviewed triggered classroom teachers to do something about this issue themselves. The fact that some teachers consulted special education teachers at school showed the need for classroom teachers to receive guidance. Therefore, the emotional confusion, introversion, behavioral problems, and sleep problems experienced by children after this and similar natural disasters inevitably affected their educational lives. Thus, it could be deduced that classroom teachers played a very critical role in this context. Therefore, it is very important to organize the classroom environment, which is the environment where the student spends the most time after the family, in a way that will help them cope with the difficulties. Thus, the classroom atmosphere is very important because it affects how the students adapt to this new phase in their lives also through the support of their classroom teachers. Considering the high effects of stressful events in childhood and the importance of children's mental health in natural disasters such as earthquakes, there is a greater need for psychological interventions and the provision of psychological services for children and families.

As a result, classroom teachers showed great effort for the students who came to their classes after the February 6 Kahramanmaraş-centered earthquake. Although they had shortcomings in terms of professional intervention, they provided full support, especially in meeting financial needs. As a result of the joint work of classroom teachers with parents and the school administration, students were able to adapt to the classroom, school, and environment.

GİRİŞ

Dünyamızı etkileyen doğa olayları doğanın olağan bir oluşumudur. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının (AFAD) tanımında “afet” terimi toplumun tamamı veya belirli bir kesimi için yaralanmalara veya can kayıplarına neden olan, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insani faaliyetleri kesintiye uğratarak aksatan veya tamamen durduran, etkilenen toplumun mevcut imkanları ile baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaylar şeklinde tanımlanmıştır (AFAD, 2014). Birleşmiş Milletler tarafından yapılan tanımda ise afetlerin sadece fiziksel yaralanmalara, can ve mal kayıplarına sebep olmadığı, bunun yanında toplumların sosyal yaşamını etkileyen, bireyleri psikolojik anlamda sıkıntıya sokan, baş etmesi güç olaylar olduğu belirtilmiştir. Yol açtığı hasar ve etki büyüklüğü bakımından depremler afetlerin içinde en başta yer almaktadır. Yaşanan afetlerin temelde neden oldukları en önemli zarar can kayıpları olsa da ülkelerin ekonomilerine ciddi birer darbedir (Sawada ve Takasaki, 2017). Depremin etkileri;

1. Afeti yaşayan bireylerde meydana gelen yaralanmalar, zararlar, hayatını kaybetme gibi fiziksel etkiler,

2. Bireylerin sosyal ve toplumsal yaşamını etkileyen ulaşım, binalarda, konutlarda, altyapıda, tarım sistemlerinde vb. meydana gelen hasarlardan oluşan fiziksel etkiler,

3. Yaşanan zararın doğurduğu ekonomik etkiler,

4. Afetlerden kurtulan bireylerin sonrasında yaşadığı fiziksel, ruhsal ve sosyal travmaların oluşturduğu sosyolojik etkiler olarak gruplanabilmektedir (OECD,1994).

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Pazarcık merkezli yaşanan depremde Kahramanmaraş dışında Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, Kilis, Malatya, Osmaniye ve Şanlıurfa'da da büyük yıkım ve kayıplar yaşanmıştır. Eğitim alanından ekonomiye, ulaşımdan tarıma, sağlıktan ticarete kadar birçok ekonomik sektör bu afetten ağır etkilenmiştir. Deprem etkisi hala devam ederken bu durumdan en fazla etkilenenlerin başında çocuklar gelmektedir. Çocukluk çağında yaşanan doğal afetlerin çocuklarda uyku problemleri, kas iskelet sistemi sorunları, damar ve sinir yapılarının bozulması gibi fiziksel etkileri; tekrar bir afete maruz kalma korkusu yaşama, göç etme, eğitim hayatının sekteye uğraması gibi sosyal etkileri; çevreye uyum sorunları, şaşkınlık, güvensizlik, panik hali, kekemelik, içe kapanma, itaatsizlik, depresyon, zararlı madde kullanımında artış gibi davranışsal etkileri ile travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete, yas tutma gibi psikolojik etkileri görülmektedir. Bu şiddette bir afet sonucu ülke genelinde eğitim öğretime ara verilmiş, depremden zarar gören illerdeki 166.238 öğrenci istedikleri illere nakil işlemi gerçekleştirmiştir (SBB DSD Raporu, 2023). İlerleyen süreçte deprem bölgelerinde yapılan iyileştirmeler sonucu MEB verilerine göre 58.597 öğrenci deprem bölgelerine nakil isteyip geri dönmüştür (MEB, 2023). Dönen öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen, halihazırda birçok öğrenci farklı il ve ilçelerde sınıflarda eğitim öğretime devam etmektedir.

Okullarda depremde öğrencilerle birinci dereceden iletişim kuracak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Deprem sonrası öğrencilerde görülen bazı sosyal, psikolojik, davranışsal bozukluklar hem sınıf iklimini hem de öğretmenin ve öğrencilerin motivasyonunu etkilemektedir. McNeil ve Popham, öğretmeni, öğrencilerde değişme meydana getirmek amacıyla bir ve daha fazla öğrenciyle etkileşim davranışları gösteren kişi olarak tanımlamaktadırlar (McNeil&Popham, 1973, s. 940). Dolayısıyla deprem gibi bir kriz sonrası süreçte sınıf ortamında öğretmenler ve onların psikolojik sağlamlığı hayati önem taşımaktadır.

Caplan'a göre kriz, bireyin çözülemeyen bir durumla karşı karşıya kalmasıyla meydana gelen geçici bir psikolojik dengesizlik durumudur (akt. Yaşar Yılmaz & Eldeleklioğlu, 2019). Özellikle bir grupta ya da toplumda meydana gelen kriz,

toplumun bütün üyelerinde strese, belirsizliğe ve karmaşaya neden olmaktadır. Bu nedenle iyi bir kriz yönetimi, hızlı ve doğru karar vermeyi gerektirmektedir (Erdur-Baker & Doğan, 2016). Okul ortamındaki kriz durumlarına en fazla tanıklık edenler ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin deprem sonrası süreçte yaşadıkları, bir başka afet sonrası kriz yönetimi sürecine yardımcı olabilir. Deneyimlerin paylaşılması öğretmenlerin aynı zamanda kendi öz yönetim süreçlerine ışık tutarak kendi kendilerini de eleştirmelerine yardımcı olacaktır.

Alan yazında yapılmış çalışmalarda güncel bir çalışma olarak Aydoğdu & Fofana (2023) Deprem Küçük Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Programları isimli makalelerinde Kahramanmaraş merkezli depremin çocuklar üzerindeki psikolojik, sosyolojik etkilerinden bahsetmiş, dünyada uygulanan müdahale programlarından örnekler vermişlerdir. Çocuklara yaklaşımlarda daha çok eğitim alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Tunca (2023), Afet Döneminde Eğitim isimli yayınladığı bilgi notunda deprem sonrası değerlendirmelerle birlikte çocuklar ve eğitime dair paylaşımlarda bulunmuştur. Eğitim Reformu Girişimi platformu aracılığıyla çeşitli raporlar paylaşılmıştır. Yaşar Yılmaz ve Eldeleklioğlu (2019)'nun yapmış oldukları Okul Ortamında Krize Müdahale ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi isimli çalışmada sadece doğal afetler sonrası oluşan krizler değil, okullarda öğrencilerin yarattığı davranış problemleri sonrası oluşan ve ciddi müdahale gerektiren durumlar konu alınmış, nicel yöntemle tarama deseninde yürütülen araştırmada hayatlarında ne az bir defa kriz durumu ile karşılaşan %70 oranındaki öğretmenlerden, %69'unun rehber öğretmene başvurdukları, %53'ünün ise krize müdahale etmenin rehber öğretmenin görevi olduğunu düşündükleri bir sonuç çıkmıştır. Sarman (2012) Elâzığ depremi sonrasında depremi yaşayan ilkokul çocuklarının kaygı düzeylerini, depresyon belirtilerini ve bunu etkileyen faktörleri araştırdığı tezinde, 701 öğrencinin deprem sonrası travma stres bozukluğu belirtileri gösterdiğini tespit etmiş, kaygı düzeyinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun için rehabilitasyon çalışmalarının önemine özellikle vurgu yapmıştır. 2001 yılında Bakioğlu ve Savaş tarafından yürütülen Deprem Okulda Neden Olduğu Krizin Yönetimi isimli bir ön araştırmada Afet Yönetmeliğinden bahsedilerek okuldaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin birçoğunun kriz sonrası kaygı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Krize müdahale ederken öğretmenlerin sağlığına vurgu yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

6 Şubat Kahramanmaraş merkezli deprem çok yakın bir geçmişte meydana gelmesi sebebiyle bu konuda henüz çok fazla çalışma yürütülemediği görülmüştür. Bu araştırma

öğretmenlerin, afet sonrası sınıf atmosferi ve destekleyici çalışmalarına yönelik süreçlerini anlatması açısından ilk olacak, alana katkı sağlayacaktır. Bu araştırma bulguları öğretmenlerin deprem sonrası yaşadıkları öğrencilerle ilgili deneyimleriyle krize yönelik nasıl bir sınıf ortamı yarattıklarına ışık tutacaktır. Öğretmenler için bir öz eleştiri fırsatı sayılabilecek bu çalışma herhangi başka bir afet sonrası durumda ya da kriz durumunda yetkinliklerini geliştirebilmeleri için onlara yol gösterici olabilir. Sınıfında hâlen depremzede öğrencisi bulunan, ailesini ya da yakınlarını kaybetmiş öğrencisi olan birçok öğretmen bulunmaktadır. Çocuklarda deprem sonrasında görülen etkilerin en aza indirilmesinde ebeveynler kadar öğretmenlerin de rolü büyüktür. Çıkan bulgular sonucunda öğretmenlere bu gibi deprem sonrası eğitim öğretim süreçlerini daha etkin ve kolay yönetebilecekleri önerilerde bulunularak bu çalışmanın öğretmenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilecek bulguların sınıf öğretmenlerinin kriz ile baş etmesinde öğretmenlere öneriler sunmak, kriz sonrası sınıf yönetimini kolaylaştırmak ve öğretmenlerin bu yönde bakış açılarını geliştirmek açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında elde edilen bulguların literatüre katkı sağlaması ve sonraki araştırmalar için veri oluşturması bakımından da önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası zorluklarla baş etmede destekleyici sınıf ortamı oluşturma konusunda sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini öğrenmektir. Depremzede öğrencileri birebir gözlemleme imkânı bulan öğretmenlerin süreç boyunca yaşadıkları durumlar, öğrencilerin normalleşmeleri adına sınıfta ya da okulda yaptıkları etkinlikler ve süreçle ilgili olumlu-olumsuz deneyimlerine başvurmak üzere görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda alt problem soruları şu şekildedir:

1. Sınıfında depremzede öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin okula ve sınıfa adaptasyonu sürecinde neler yaşamıştır?
2. Sınıf öğretmenleri depremzede öğrenciler henüz sınıflarına gelmemişken öğrenciler ya da sınıf ile ilgili herhangi bir çalışma yapmışlar mıdır?
3. Sınıf öğretmenleri, depremzede öğrencilerin buldukları zor durumla baş etmelerinde ne gibi roller üstlenmiştir?
4. Sınıf öğretmenlerinin adaptasyon sürecinde öğrencilerin psikososyal durumlarına yönelik olumlu ya da olumsuz gözlemleri ve görüşleri nelerdir?

5. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin zorluklarla baş etmesinde destekleyici sınıf ortamı oluşturma adına ne gibi çalışmalar yapmışlardır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma “sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem içerisinde insanların algılamalarının, deneyimlerinin ve tutumlarının derin bir şekilde incelenmesi yatmaktadır.” (Güler Halıcıoğlu & Taşgın, 2014, s. 39). Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim araştırması, insan olgusu üzerine yoğunlaşan ve deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal betimleyici bir araştırma türüdür (Saban & Ersoy, 2016). Bu desende araştırmacı, bireylerin bir kavrama ya da olguya ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yürütmektedir (Creswell, 2007). 6 Şubat depremi sonrası sınıfında depremde öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimlere dair görüşlerini almak amacıyla bu desen benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden oluşturulmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışma grubunun ölçütü, sınıfında en az bir tane deprem bölgesinden gelen depremde bir öğrencinin bulunmasıdır. Araştırmanın katılımcıları Isparta ili Eğirdir ilçesinde kadrolu olarak görev yapan ilkököl kademelerinde çalışan 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı isteyen öğretmenlerden seçilmiştir. Depremden etkilenen 11 ilden Isparta ili Eğirdir ilçesine gelen ve halen ilkököl kademesinde kayıtlı öğrenci sayısı 89’dur (Eğirdir İlçe MEM, 2023). Katılımcılar seçilirken cinsiyet, yaş, çalıştıkları okulların sosyoekonomik anlamda farklı mahallelerde olan okullar olması gibi durumlara dikkat edilmiştir. Olabildiğince farklı okullardaki öğretmenlerle görüşmeler amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerle en fazla vakit geçiren öğretmenlerin ilkököl kademesindeki sınıf öğretmenleri olması sebebiyle, ortaokul ve lise kademelerindeki sınıf rehber öğretmenlerinin deneyimlerine başvurulmamıştır. Daha sonra yapılacak olan başka çalışmalarda çalışma grubunun örnekleme genişletilerek

araştırmalar yürütülebilir. Araştırmanın az sayıda öğretmenle yapılması ve sadece ilkökul kademesinde çalışan sınıf öğretmenlerini kapsamaması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Araştırmanın çalışma grubuna dair demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Sınıfında Depremzede Öğrencisi Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem	Öğrenim Durumu	Okutulan Sınıf Seviyesi	Sınıftaki Depremzede Öğrenci Sayısı
Ö1	E	58	Sınıf Ö.	37	Ön lisans	1	2
Ö2	E	51	Sınıf Ö.	29	Lisans	2	1
Ö3	K	39	Sınıf Ö.	16	Lisans	2	2
Ö4	K	53	Sınıf Ö.	28	Lisans	3	1
Ö5	K	43	Sınıf Ö.	19	Lisans	4	2
Ö6	K	50	Sınıf Ö.	25	Lisans	1	1
Ö7	K	36	Sınıf Ö.	13	Lisans	2	1
Ö8	K	36	Sınıf Ö.	15	Yüksek Lisans	2	1
Ö9	K	48	Sınıf Ö.	25	Lisans	3	1
Ö10	K	38	Sınıf Ö.	17	Lisans	1	1

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmeler fenomenolojik araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Sart, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların genel özelliklerini belirlemek amacıyla demografik sorular ve deneyimlerini belirlemek amacıyla, iki uzman görüşü de alınarak, yedi açık uçlu soru hazırlanıp katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme, yapılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcıların da izni alınarak kayıt altına

alınmıştır. Katılımcıların hepsi kayıt içi izin vermiştir. Görüşme sorularının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına alan yazın taraması yapılarak geliştirilen açık uçlu sorular alanında uzman kişilere sunulmuş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sorular son olarak bir uzman psikoloğa gösterilerek son hali oluşturulmuştur. Soruların görüşme yapılan öğretmenin anlayacağı şekilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların dışındaki iki farklı öğretmene sorular okutularak anlaşılır olup olmadığı teyit edilmiştir. Bir öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme formu aşağıdaki açık uçlu sorulardan oluşmaktadır:

1. Depremzede öğrenciler sınıfa geldiklerinde öğrencilere dair gözlemlerinizi neydi?
2. Depremzede öğrenciler henüz sınıfınıza gelmemişken öğrenciler ya da sınıf ile ilgili herhangi bir çalışma yaptınız mı? Yaptıysanız ne tür çalışmalardı?
3. Depremzede öğrencilerin zorluklarla baş etmesinde destekleyici sınıf ortamı oluşturma adına ne gibi çalışmalar yaptınız? Sizin rolünüz neydi? Sürece etkisini açıklar mısınız?
4. Depremzede öğrencileri sınıfa adapte ederken ne gibi zorluklarla karşılaştınız?
5. Depremzede öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir şey yaptınız mı?
6. Destekleyici sınıf ortamı oluşturma veya depremdede öğrencilere bu yönde uygulanacak müdahaleler hakkında sizlere bir eğitim sunuldu mu?
7. Sınıfta destekleme adına yaptığınız uygulamalar öğrencinizde olumlu ya da olumsuz nasıl değişimler meydana getirdi?

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu gerekli izinler alındıktan sonra Isparta ili Eğirdir ilçesinde kadrolu olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerine 16-31/05/2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Görüşme saatleri öğretmenlerin eğitim öğretimini aksatmayacak şekilde uygun oldukları ya da okul sonrası zamanlarda yapılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere “neden, nasıl, örnek verebilir misiniz?” şeklinde sorular ile ayrıntılandırmaya yönelik sorular da sorulmuştur. Öğretmenler ortalama 10-20 dakikada görüşme sorularını cevaplamışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizini Berg (2001), kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre içerik analizi yapmaktaki amaç, verileri tanımlayarak, açılım yapmak ve verilerde saklı olabilecek bulgulara

ulaşmaktadır. Görüşme formundaki soruları cevaplayan öğretmenlerin kayıtları yazıya dökülmüş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken doğal kodlama olarak bilinen *in-vivo* kodlama tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların ifadelerindeki kodlar çıkarıldıktan sonra bu kodlardan çeşitli temalar oluşturulmuştur. Veri analizini kolaylaştırmak adına katılımcıların hepsine birer sembolik harf ve numara verilmiştir. (Ö1, Ö2 gibi) Veri analiz tablolarında bir katılımcının birden fazla cevabı bulunabilmektedir. Kodlara dair frekans ve yüzdeler belirtilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sıralanmıştır. Sınıfında depremzede öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenciler sınıflarına geldikten sonra onların zorluklarla baş etmesinde nasıl bir rol üstlendiklerini öğrenme amacıyla öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplar tablo olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İlk olarak Tablo 2’de öğretmenlerin depremzede öğrencilerin sınıfa geldiklerindeki durumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2

Depremzede Öğrencilerin Sınıfa Geldiklerindeki Durumu

Kategori	Kodlar	f	%
Depremzede Öğrencilerin Sınıfa Geldiklerindeki Durumu	Sessiz-Durgun	6	60
	Çekingen	5	50
	İletişim Kurmada Sıkıntı Yaşayan	3	30
	Huzursuz	2	20
	Kurallara Uymada Sıkıntı Yaşayan	2	20
	Sürekli Ağlayan	1	10
	Saldırgan Davranışlar Gösteren	1	10
	Öğretmene Aşırı Yakınlık Gösteren	1	10
	Herhangi Olumsuz Bir Davranış Gözlemlenmeyen	1	10

Tablo 2’deki bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde depremzede öğrenciler sınıfa geldiklerinde onlara dair gözlemleri genel olarak öğrencilerin sessiz, çekingen, durgun ve iletişim kurma konusunda sıkıntı yaşamış olmalarıdır. Öğretmenlerin %60’ı bu şekilde olduğunu söylerken sadece %10’u depremzede öğrencinin saldırgan davranışlar gösterdiğini, %10’u da

öğretmene sürekli sarılarak yakınlık gösterdiğini belirtmiştir. Saldırgan davranışlar gösteren öğrencinin de aslında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) olan bir öğrenci olması bu davranışını açıklar niteliktedir. Sadece bir sınıf öğretmeni depremzede öğrencinin çok normal davrandığını, uyum konusunda hiçbir sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Bu kategoriye ait bazı örnek görüşler şu şekildedir:

“İlk günden itibaren hep bana sarılarak ayrıldı, öğle arası yemeğe giderken bile iyi günler öğretmenim deyip sarılırdı.” (Ö3)

“Çok ağlıyordu, istemiyordu sınıfta kalmayı, kurallara uymakta sıkıntı çaktı, mesela sırasında oturmuyordu.” (Ö8)

“İlk önce çok çekingenlerdi, daha çok benim onayımı bekleyen davranışları vardı.” (Ö9)

Tablo 3’te depremzede öğrencilerin sınıflarına gelmeden önce öğretmenlerin bu öğrenciler için ne tür çalışma yaptıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Depremzede Öğrenciler Sınıfa Gelmeden Yapılan Çalışmalar

Kategori	Kodlar	f	%
Depremzede Öğrenciler Sınıfa Gelmeden Yapılan Çalışmalar	Sınıfın öğrencilerin hassas davranmaları konusunda uyarılması	8	80
	Depremzede öğrencilere depremle ilgili soru sorulmasının engellenmesi	4	40
	Deprem afeti hakkında sınıfı bilgilendirme	3	30
	Okul idaresi ile görüşme	3	30
	Empati kurma	3	30
	Kırtasiye malzemeleri temini	3	30
	Velilerle görüşme	2	20
	Eksik kitap temini	2	20
	Sınıfta depremi hatırlatan malzemelerin kaldırılması	1	10

Tablo 3'teki bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin, depremzede öğrenciler henüz sınıfa gelmeden yaptıkları çalışmalarda %80'inin kendi öğrencilerini, depremzede öğrencilere karşı anlayışlı, hassas, duyarlı davranmaları konusunda uyardıkları görülmektedir. Özellikle deprem ve çocukların yaşadıkları ile ilgili depremzede öğrencilere soru sorulmaması gerektiğini belirten öğretmenler bulunmaktadır. Depremzede öğrencilerin bu afeti yaşadıklarında neler hissetmiş olabileceklerine dair sınıftaki öğrencilerden empati kurmalarını isteyen sınıf öğretmenleri toplamın %30'unu oluşturmaktadır. Öğrenciler sadece okulda değil evde de deprem olgusundan bahsedebilecekleri için sınıf öğretmeni olarak velilerle görüşme sağlayan öğretmenlerin oranı %20'dir. Bunun yanında depremzede öğrencilerin kitap ve kırtasiye malzemelerinin de giderildiği görülmektedir.

Bir öğretmen herhangi bir hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Bunun dışında deprem doğal afetinin aslında doğal bir oluşum olduğu da anlatılarak öğrencilere bu durumun olağan bir durum olduğu gösteren sınıf öğretmenleri de öğrencilere bir açıklama yapılmıştır. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili okul idaresi ile görüşüp öğrencilerin nereden geldikleri, ilçede nereye yerleştikleri, durumları konusunda bilgi aldıkları da görülmektedir. Öğretmenlerin %10'u sınıflarında doğrudan deprem kelimesinin geçtiği bir kitabı da depremzede öğrencinin etkilenmemesi için sınıftakilerle birlikte öğrenci gelmeden değiştirdiğini belirtmiştir. Bunun yanında özellikle sınıfta yüksek sesle konuşulmaması, sert hareketler gerektiren oyunların bir süre oynanmaması gerektiğini öğrencilerine söyleyen sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin depremzede öğrenciler gelmeden öğrencileri uyarma adına çalışmalar yaptığı görülmektedir. Aşağıda örnek ifadeler yer verilmiştir:

"...kendisi anlatmadıkça ona depremle ilgili sorular sormamaları gerektiğini anlattım." (Ö10)

"...çocuklar bu konuda kesinlikle soru sormayacaklardı, önceden bilgilendirdim...çocuklar bu konuda bilinçliydi, okul idaresi ile de önceden çok güzel bir çanta hazırladık, kalem kutusundan defterine, beslenme çantasına varana kadar hepsini hazırladık." (Ö4)

"Bizim sınıfta bir proje var, kitap projesi, onun içinde "Depremden Korkmuyorum" isimli bir kitap vardı, onu "Korkmuyorum" şeklinde değiştirdik kağıtla kapatarak..." (Ö8)

"Evet önce deprem konusunda bilgi verdim, depremin nasıl bir olay olduğunu, aslında depremin doğal bir olay olduğunu anlattım daha sonra velilerle görüştüm..." (Ö6)

"Depremzede öğrencinin deprem darbı aldığını, psikolojisinin iyi olmayabileceğini depremden bahsedilmesinin iyi olmayacağını ve ona iyi davranılması gerektiğini söyledim." (Ö2)

Tablo 4’te depremzede öğrencilerin zorluklarla baş etmesinde destekleyici sınıf ortamı oluşturma adına süreç içerisinde yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

Depremzede Öğrencilerin Zorluklarla Baş Etmesinde Destekleyici Sınıf Ortamı Oluşturma Adına Yapılan Çalışmalar

Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	f	%	
Destekleyici Sınıf Ortamı Oluşturma Adına Sınıfta Yapılan Çalışmalar	Diğer Uygulamalar	Depremden Bahsetmeme	6	60	
		Düzenli Rutinlere Devam Etme	5	50	
		Esnek Davranma	5	50	
		Aile ile Görüşme	5	50	
		Birebir Olumlu İletişim Kurma	4	40	
		Empati Kurma	3	30	
		Öğrencilerin Güçlü Yanlarını Belirleme	2	20	
		Diğer Öğretmenler ile İş Birliği	2	20	
		Sınıftaki Diğer Öğrencilerle Konuşma	2	20	
		Profesyonel Yardıma Yönlendirme	1	10	
		Öğrencinin Önceki Öğretmeni ile İletişime Geçme	1	10	
		Olumlu Geri Bildirim	1	10	
		Sınıf İçi Uygulamalar	Grup Çalışmalarına Katma	3	30
			Çocuk Oyunlarında Görev Verme	2	20
Drama Çalışması	1		10		
Canlandırma Çalışması	1		10		
Sanat Etkinliklerine Katılım	1		10		

Tablo 4'te, sınıf öğretmenlerine sınıfta adaptasyon sürecinde neler yaptıkları, hangi uygulamaları yürüttükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin depremzede öğrencilere farklı bir durumda olduklarını özellikle hissettirmemek adına düzenli rutinlerine devam ettikleri görülmüştür (%50). Deprem olgusunun öğrenci ile birebir konuşulmamasına, öğrencilere depremi tekrar hatırlatmamak adına çoğu öğretmen tarafından dikkat edilmiştir (%60). Öğretmenler öğrenciler ile birebir olumlu iletişim kurarak onları anlama yoluna gitmiş bazen esnek davranarak sınıfa adaptasyon sürecinde kurallar esnetilmiştir (%50). Sınıfta özellikle öğrencinin aktif katılımını sağlamak adına öğrencilerle iş birliği içeren etkinlikler, grup çalışmaları, öğrencinin lider olduğu etkinlikler ya da sanat çalışmaları planlayan sınıf öğretmenleri bulunmaktadır. Okulunda rehber öğretmen bulunmaması sebebiyle sınıf öğretmenlerinden %10'u öğrencisini psikoloğa göndermiştir, öğretmenlerin %20'si ise okullarındaki özel eğitim öğretmeni ile iletişime geçmiştir. Depremzede öğrencinin sınıfa uyumu ile ilgili, ihtiyaçlarını giderme amacı dışında aile ile iletişime geçen sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır (%50). Yine sınıftaki diğer öğrencilerle konuşan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır (%20). Bu bağlamda yapılan görüşmelerden örnek anlatılar şöyledir:

"...sınıf rutinlerimiz devam etti farklı bir çabaya girmeme gerek kalmadı fazlasıyla uyum sağladı." (Ö10)

"Rehberlik servisine değil de bir tane öğrencimi psikoloğa yönlendirdik ara ara görüşüyor." (Ö5)

"Daha çok derslerde drama yöntemini kullandım, onları daha çok canlandırma etkinliklerine teşvik ettim, oyun etkinlikleri düzenledim böylelikle aktif katılım sağladım." (Ö3)

"Lider rolünü üstlenmesini sağladım ...güçlü yanlarını bulmaya çalıştım, güçlü yanlarında matematik yönünde güçlü olduğunu aslında kendine güveni geldiğinde daha başarılı bir öğrenci olduğunu gördüm." (Ö6)

Tablo 5'te depremzede öğrencilerin yeni sınıflarına adaptasyonları noktasında yaşamış oldukları zorluklara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5*Depremzede Öğrencilerin Sınıfa Adaptasyonu ile İlgili Yaşanan Zorluklar*

Kategori	Kodlar	f	%
Depremzede Öğrencilerin Sınıfa Adaptasyonu ile İlgili Yaşanan Zorluklar	Okuma Güçlüğü	2	20
	Ödev yapmama	1	10
	Ailenin öğretmene müdahalesi	1	10
	Kısa Süreli Sınıfa Adaptasyon Sağlayamama	1	10
	Kurallara Uymada Zorluk	1	10

Sınıf öğretmenleri depremzede öğrencileri sınıfa adapte ederken yaşadığı zorluklara ilişkin görüşlerinde genel olarak bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5'teki verilere göre öğrencilerin sınıfa adaptasyonunda kısa süreli sıkıntılar yaşayan sadece bir öğretmen vardır. Bunun dışında öğrencilerin aileleriyle ilgili de herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir, sadece bir öğretmen depremzede öğrencisinin ailesinin kendisine çok fazla müdahale ettiğini kendi yaşadıkları sıkıntılara öğretmene yansıttığını belirtmiştir. Sınıfa ilk geldiklerinde az da olsa karşılaşılan okuma güçlüğü, ödev yapmama, kurallara uymakta zorlanma gibi problemlerin zaman içinde çözüldüğüne vurgu yapmışlardır.

“Açıkçası çocuklarla alakalı hiçbir zorluk yaşamadım; sadece bir tane depremzede öğrencinin velisi biraz daha hassastı, kendi etkilendiği şeyleri çocuk etkileniyormuş gibi çocuk üzerinden yansıtmaya çalıştı. (...) Ailenin duygularının karışık olduğunu fark ettim” (Ö3)

Tablo 6'da depremzede öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik yapılanlara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Depremzede öğrenciler geldiklerinde ya da gelmeden önce maddi ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik verilmiştir. Bunların yanında depremzede öğrencinin ve ailesinin ihtiyaçlarını kendilerinin gidermesi için veliler ya da gönüllülerden toplanan nakdi yardımlar ailelere ulaştırılmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, İki aileye yakacak yardımı yapılmış, 3 öğrenciye öğle yemekleri ücretsiz olarak verilmiştir.

Tablo 6*Depremzede Öğrencilerin İhtiyaçlarını Gidermeye Yönelik Yapılanlar*

Kategori	Kodlar	f	%
Depremzede Öğrencilerin İhtiyaçlarını Gidermeye Yönelik Yapılanlar	Kıyafet	7	70
	Nakdi yardım	5	50
	Kitap	4	40
	Kırtasiye	4	40
	Ücretsiz Yemek	3	30
	Yakacak	2	20
	Ücretsiz Ulaşım	1	10

Yapılan yardımlar maddi ağırlıkta olsa da depremzede öğrencileri sınıfa adapte ederken yapılan çalışmalar başlığı altında sınıf öğretmenleri psikolojik desteklerden de söz etmişlerdir. Öğrencilere yapılan desteklerle ilgili bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Velilerimiz kaynak alımında destek oldu, kırtasiyemize başvurduk, kırtasiye malzemelerini aldık, diğer okullardan eksik kitaplarını giderdik, tanıdık esnaflardan formasını aldık aramızda hallettik.” (Ö2)

“Evi göçük altında kalan diğer depremzede öğrencimin forması yoktu okul forması aldım ona çok mutlu oldu.” (Ö3)

Tablo 7*Sınıf Öğretmenlerinin Müdahaleye Yönelik Eğitim Alma Durumu*

Kategori	Kodlar	f	%
Sınıf Öğretmenlerinin Müdahaleye Yönelik Eğitim Alma Durumu	Uzaktan Eğitim (ÖBA)	3	30
	Kişisel Araştırma	2	20
	Uzman görüşüne başvurma	1	10
	Rehberlik servisi tarafından	1	10

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin müdahaleye yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 7’ye göre sınıf öğretmenlerinden %30’u müdahale konusunda herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alan öğretmenlerden üç tanesi ise bunu uzaktan eğitim şeklinde Öğretmen Bilişim Ağı platformu üzerinden izlediğini belirtmiştir. %10’u ise rehberlik servisinden bilgi aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece bir tanesinin okulunda rehber öğretmen olduğu görülmüştür. Bu eğitimlerin dışında kendi çabası ile bilgi edinmiş olan sadece iki öğretmendir. Eğitim almayan öğretmenler bunu “eğitim sunulmadı” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu da, eğitimin bir kurum ya da bakanlık tarafından verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Okul rehberlik servisi sundu tüm öğretmenlere, deprem nedir, nasıldır hangi duygular oluşur, nasıl müdahaleler yapılır gibi.” (Ö3)

“Öğretmenlere ÖBA üzerinden eğitim verilmişti ama onun öncesinde ben psikolog arkadaşlarım vardı ne yapabileceğime dair onlarla görüşmüştüm.” (Ö6)

Tablo 8’de sınıfta destekleme uygulamalarının depremzede öğrencilerinde meydana getirdiği değişimler hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Sınıfta Destekleme Uygulamalarının Öğrencide Meydana Getirdiği Değişimler

Kategori	Kodlar	f	%
Öğrencide Meydana Getirdiği Değişimler	Sosyal uyum sağladı.	8	80
	Genel ders başarısı arttı.	6	60
	Okuma hızı arttı.	3	30
	Yazma becerisi gelişti.	1	10
	Davranış problemleri azaldı.	1	10

Tablo 8’e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri depremzede öğrencilerin sınıfa uyumu ile ilgili yaptıkları çalışmaların öğrencide meydana getirdiği olumlu veya olumsuz değişimler, değerlendirdiklerinde bütün öğretmenler olumlu değişimler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %80’i öğrencilerinin kısa bir zaman dilimi içinde okula, sınıfa, öğretmene ve arkadaşlarına uyum sağladıklarını, çekingen davranışlarının azaldığını, etkinliklere daha istekli katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanında öğretmenlerin %60'ı genel ders başarısının, geldikleri ilk zamana göre arttığını belirtmiştir. Bir öğretmen öğrencisinin davranış problemlerinin azaldığını ancak hala tamamen geçmediğini belirtmiştir. Depremzede öğrencilerin eğitim-öğretime ara vermeleri ve gittikleri diğer şehirlerde okula başlama süreleri değişiklik gösterdiği için bazı öğrencilerde okuma ve yazma becerisinin zayıf olduğunu söyleyen sınıf öğretmenlerinin de sınıfta geçirdikleri süre sonunda bu becerilerin olumlu anlamda değiştiğini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak şu anlatılar paylaşılabilir:

“Özellikle kız öğrenci yazmada, anlamada sınıfın en alt düzeyindeki öğrencileri geçti, çok güzel bir ilerleme sağladık.” (Ö1)

“İçe kapanık dedikleri öğrencimde hafif kekemelik de vardı konuşmak istemiyordu ilk zamanlar, hatta bazı soruları başını sallayarak cevap veriyordu. (...) Biz işi sohbet etmeye kadar ilerlettik.” (Ö1)

“Bazı sıkıntıları aştık mesela agresif bir öğrencimin konuşması birazcık daha değişti, yani o bakımdan davranış olarak düzeldiklerini düşünüyorum. İki öğrencimin de başarısı yükseldi, şöyle ki bir öğrencim hiç yazı yazmıyordu, şu an yazı yazıyor derse katılıyor.” (Ö5)

TARTIŞMA

Depremın küçük çocuklar üzerindeki etkisi ve müdahale çalışmalarına ilişkin araştırma yapma ihtiyacı doğmuştur. Alan yazın tarandığında genellikle yapılan çalışmaların nicel araştırma yöntemleri şeklinde olduğu ve çalışma grubunun ilkökul öğrencileri, ortaokul öğrencileri ya da lise öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise, yine nicel araştırma yöntemi şeklinde yapıldığı görülmüştür, pek derinlemesine bir araştırma yürütülmemiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin deprem gibi benzer doğal afetler sonrası sınıf ortamlarına yönelik kendilerinde bir farkındalık oluşturmak, deprem öncesinde gerekli önlemler alınmasına teşvik etmek, deprem sonrasında ise bu travmatik olayın etkisiyle daha kolay baş edebilmeleri için olayın farkına varmalarını sağlamak ve benzer durumlar için öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan depremzede öğrencilere yönelik yaptıkları müdahaleler veya sınıf içi etkinlikler ve bu süreçte yaşadıkları her türlü olumlu ve olumsuz deneyimleri ile ilgili görüşleri bulgularda açık bir şekilde betimlenmiştir. Bu tartışma kısmında ise bulgular ilgili literatür ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Bulgularda ilk olarak sınıf öğretmenlerine depremzede öğrenciler sınıfa geldiklerinde durumlarını nasıl olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla gelen

öğrencilerin sessiz durgun ve çekingen yapıda olduklarını, kendilerine huzursuz hissettiklerini, iletişim kurmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında az da olsa saldırgan davranışlar gösteren öğrenci ve öğretmene normalden fazla yakınlık gösterme eğiliminde olan öğrenci de bulunmaktadır. Bir öğretmen ise öğrencisinin herhangi bir endişe taşımadığını, diğer öğrencilerden farklı davranmadığını belirtmiştir. Genel çoğunluğa baktığımızda ise öğrencilerin yaşanan doğal afet sonrası kısa süreli bir travma yaşadıklarını değerlendirebiliriz. Yaşadıkları felaketin büyüklüğü onların bir süre uyum sorunu yaşamalarına sebep olmuştur. Aydoğdu ve Fofana (2023), “Depremi Küçük Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Programları” adlı çalışmalarında da benzer bulgulardan bahsedilmektedir. Çalışmada afet türü ne olursa olsun, çocukların yıkım sahnelerine tanık olduklarında veya yaşam tehdidi yaşadıklarında artan travma sonrası stres bozuklukları sergilediklerini belirtmiştir. Uluslararası alanda yapılan bir çalışmada çocuklarla oynanan kum oyunlarının psikolojik gerilimi azalttığı görülmüştür (Aydoğdu & Fofana, 2023). Bu gibi stres azaltan etkinliklerin öğretmenler tarafından da uygulanması yaşanan travmayı atlatma ve sınıfa adaptasyon anlamında öğretmene yardımcı olacaktır.

Sınıf öğretmenleri genel olarak öğrenciler sınıfa gelmeden kendi öğrencilerini deprem ile ilgili konuşmalarını konusunda uyarmıştır, öğretmenler depremzede öğrencilere yakın davranmalarını istemiştir, o öğrencilere karşı empati kurmalarını, anlayışlı olmalarını, böyle bir felaketi kendilerinin de yaşayabileceğini, bu konuda onlara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında evde de bu konunun hassasiyetini sağlamak adına velilerle görüşen sınıf öğretmeni de bulunmaktadır. Birebir görüşme yapmasalar bile velilere bilgilendirme mesajı atan sınıf öğretmenleri de vardır. Depremzede öğrencilerin herhangi istenmeyen bir durumla karşılaşmaması için sınıftaki öğrenciler depremzede öğrencilere soru sorulmaması konusunda özellikle uyarılmıştır. Bunun yanında sadece bir öğretmen herhangi bir hazırlık yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenler sınıftaki öğrencilerine doğrudan deprem doğal afeti hakkında bilgilendirme yapmıştır; bu afetin her insanın başına gelebileceğini, depremin nasıl oluştuğunu, bu döngünün her zaman olabileceğini, doğanın bunu nasıl meydana getirdiğini öğrencilere açıklamış ve anlamlandırmaları adına yardımcı olmuştur. Bazı sınıf öğretmenleri öğrenciler gelmeden onların kitap, kırtasiye eksiklerini tamamlamış okul idaresi ile hareket ettiğini söylemiştir. Kriz sonrası öğrencilerin sınıfa adaptasyonunda diğer öğrencileri hazırlamak ve onları hassas davranmaya yönlendirmek depremzede öğrencilerin uyumu için çok önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda çok hassas ve anlayışlı davrandıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin depremzede öğrencilerin zorluklarla baş etmesinde destekleyici sınıf ortamı oluşturma noktasında %80'i öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak sınıf uyum sürecini hızlandırdıklarını belirtmiştir. Öğretmenler aktif katılımı sağlarken depremzede öğrencilerini özellikle grup çalışmalarına katma, diğer öğrenciler gibi onlara da görev verme, çocuk oyunlarında görevlendirme, canlandırma çalışmalarında rol verme veya drama çalışmalarına katma şeklinde etkinlikler düzenlemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %50'si düzenli rutinlere devam ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla depremzede öğrencilerin farklı olmadıklarını hissettirerek onların sosyal uyumunu desteklemeye çalışmışlardır, bazı öğrencilerin ilk geldikleri zaman daha kolay uyum sağlaması adına "esnek davranma", "onların güçlü yanlarını belirleme" öğrencilere karşı "empati kurma" ve onlara özellikle depremden bahsetmemeye dikkat etmişlerdir, öğretmenlerin yüzde %10'u diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrencisini profesyonel yardıma yönlendirmiştir ve bu süreci olabildiğince yönetmeye çalışmıştır. Bu süreçte veli ile iş birliğinin çok önemli olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri, aile ile iletişimi koparmamış öğrencinin sınıfa uyumu açısından veli ile sürekli iletişim halinde kalmıştır.

Depremzede öğrencilerin sınıfa adaptasyonu ile ilgili sınıf öğretmenleri yaşanan sorunların ciddi boyutlarda olmadığını, zaman içerisinde bunların olumlu anlamda değiştiğini dile getirmişlerdir. Bu sorunlara örnek olarak iki öğretmen okuma güçlüğü yaşayan öğrencisinin ve bir öğretmen ödev yapmada sıkıntı olduğunu; bir öğretmen ise kurallara uymadığı bir öğrencinin zorluk yaşadığını belirtmiştir. Velilerle ilgili %90'ının sıkıntı yaşamadığını belirten sınıf öğretmenleri genel olarak bu süreci ufak tefek sorunlar ile atlattığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin depremzede öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bulgularda öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri anlamaya ve bu krizi çözmeye yönelik yaptıkları manevi desteklerin yanında öğrencilerin maddi eksiklerini de tamamladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri gerek kendileri gerekse çevrelerindeki kişilerin de katkılarıyla öğrencilerin kıyafet, kırtasiye, kitap, ulaşım gibi ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yarısı, kendisi ve çevresinden gelen nakdi yardımları depremzede ailelere ve öğrencilere ulaştırmışlardır, bunun yanında bir öğrenciye ücretsiz ulaşım, yakacak, ücretsiz yemek sağlanmıştır. Öğretmenlerin maddi ve manevi olarak depremzede öğrenciye ve ailesine destek oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yarısı doğal afet sonrasında krize müdahaleleri konusunda genel olarak bir eğitim aldıklarını; yarısı ise herhangi bir eğitim almadıklarını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısının herhangi bir eğitim almadığı krize müdahale konusunda geliştirilecek eğitimlerle ilgili önemli bir bulgudur. Yurt dışında deprem öncesi bilinçlendirme amacıyla bu konuda bazı programlar tasarlanmıştır. Ülkemizde de deprem tatbikatları, okullara bilgilendirici afişler vb. uygulamalar bulunmaktadır. Sapriyanti, 5-6 yaş arası çocukların başarı düzeyi standartlarına uygun bir deprem afeti azaltma öğrenme programı tasarlamıştır. Araştırma Batı Sumatra, Padang Şehri, Padang Sarai Köyü, Teratai Indah Anaokulundaki çocuklar üzerinde yürütüldüğünde deprem afeti azaltma öğrenme programının çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkileri olduğu saptanmıştır (Aydoğdu & Fofani,2023). Yine Japonya’da “Yeniden Yapılanma Haritalama Programı” olarak adlandırılan programla afetin yeniden inşası aşamasında afet eğitimine bir şehir izleme ve harita yapma yaklaşımı uygulanmıştır. Ülkemizde de bu gibi faaliyetler öğretmenlere ve idarecilere fayda sağlayacaktır. Bakioğlu & Savaş (2001)’in çalışması da öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği sonucunu destekler nitelikte bir çalışmadır. Okulda krize müdahaleye yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğretmenlerin %65,41’i krize müdahale etme konusunda kendini yeterli görmediklerini, %59,39’u konuyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın bulguları da afetler gibi kriz durumlarında eğitim almanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenleri yaptıkları uygulamaların sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin depremde de öğrencilerin okula ve sınıfı adaptasyonu sürecinde olumlu değişimler meydana getirdiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin %80’i öğrencilerin sosyal uyum sağladığını; zaman içerisinde daha normal davranışlar sergilediklerini belirtmiştir. Okul başarısı anlamında %30’u okuma hızının arttığını; %10’u yazma becerisinin geliştiğini ve %60’ı ise genel ders başarısının ilk zamana göre arttığını belirtmiştir. Depremzede öğrencisinin davranış problemi gösterdiğini ve bunun ilerleyen zamanlarda olumlu olarak azaldığını belirten öğretmenlerin oranı %10’dur. Öğrencilerin geldikleri zamana göre olumlu değişimler göstermesi yapılan müdahalelerin ve uygulamaların önemini bir kere daha göstermiştir.

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası sınıfta uyguladıkları müdahalelerde çoğunlukla doğaçlama davrandıkları ve sınıfta diğer öğrencilere uyguladıkları gibi sınıf etkinlikleri, müdahaleler uyguladıkları görülmüştür. Deprem gibi bir doğal afet sonrası travma yaşayan öğrencilere yönelik öğretmenlerin de ciddi bir eğitim almadıkları görülmüştür. Hatta bir öğretmenin ‘hiçbir eğitim almadım ve

hiçbir farklılık olmadı' şeklinde ifadeleri depremzede öğrenciyi anlamaya yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin depremzede öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede herhangi bir sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler aslında öğretmenlerin daha çok sınıfta normal zamanlarda yaptıkları etkinliklerdir. Depremzede öğrencileri de bu etkinliklere katmaları aslında onların uyum sağlamasını sağlamıştır ancak çok da bilinçli şekilde yapılmadığını görülmektedir. Okul idaresinin bu durumda çok aktif olmadığı, çoğu iş veya işlemin sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir.

Depremzede öğrenciler, yaşadıkları afet sonrası kısa süreli stres bozuklukları diğer adıyla travma geçirmişlerdir. Görüşme yapılan okulların %90'ında rehber öğretmen bulunmamaktadır. Bazı öğretmenlerin okuldaki özel eğitim öğretmenlerine danışmaları, sınıf öğretmenlerinin rehberlik alma ihtiyacını göstermektedir. Dolayısıyla bu ve benzeri doğal afetler sonrası çocukların yaşadıkları duygu karmaşası, içe kapanıklık, davranış problemleri, uyku problemleri ister istemez çocukların eğitim hayatını da etkilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu bağlamda çok kritik bir görev aldıkları ortadadır. Dolayısıyla aileden sonra öğrencinin en çok vakit geçirdiği ortam olan sınıf ortamının zorluklarla baş etmesine yardımcı olacak bir şekilde düzenlenmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin de bu deneyimi sınıf öğretmenleri gibi yaşamalarından dolayı, sınıf atmosferi de oldukça önemlidir. Çocukluk çağındaki stresli olayların etkilerinin yüksek olması ve deprem gibi doğal afetlerde çocukların ruh sağlığının önemi göz önüne alındığında, psikolojik müdahalelere, çocuklara ve ailelere yönelik psikolojik hizmetlerin sunulmasına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekteki araştırmaların, çocukları deprem öncesi depremle ilgili farkındalıklarını artırmaya yönelik tasarlanması, deprem sonrasında ise depremin travmatik etkisini azaltmaya ve yeni yaşam koşullarına uyum sağlamalarına yönelik planlaması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu araştırma aynı zamanda göstermektedir ki bazı eğitimlerin uygulamalı veya yüz yüze verilmediği takdirde kalıcı olmaması ve dahası etkili olmada zayıf kalmasıdır. Öğretmenler kriz durumlarında en iyi bildikleri şeyi yapmaya meyillidirler: rutin eğitim-öğretim.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin doğal afetlere maruz kalmış öğrencilerin eğitimi konusunda daha profesyonel destek almaları sağlanabilir. Bu eğitimler yüz yüze ve mümkünse uygulamalı yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin bu gibi afetlerle mücadele etmelerinde

en azından okullarda bir rehber öğretmenin bulunması ve danışma vermesi önemli olduğundan, ilkokullara mutlaka rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

Deprem gibi doğal afet durumlarından çocukların ve eğitimlerinin olumsuz etkilenmemesi ve etkinin en aza indirgenmesi için okul-aile iş birliğinin profesyonelce planlanması gerekmektedir.

Bu araştırma, belli bir bölgede sınırlı sayıda öğretmenlerle yapılmıştır, daha genel ve fazla fenomen ile yeni araştırmalar yapılabilir.

KISALTMALAR

SBB DSD: Strateji ve Bütçe Başkanlığı Deprem Sonrası Değerlendirme Raporu

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Ajansı

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacının çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akcanbaş M., (2009). *Çocuklarda ve Gençlerde Afet Psikososyolojisi El Kitabı (I)*,
<http://mertakcanbas.blogcu.com/cocuklar-ve-genclerde-afet-psikososyolojisi-el-kitabi-i/6232106>
- Aktaş Salman, U., Arık, B. M., Gencer, E. G., Tunca E., Kesbiç, K., Korlu, Ö. ve Akay, S. S. (2023, 14 Mart). 6 şubat 2023 tarihli Kahramanmaraş merkezli depremlerin eğitime etkileri bilgi notu - 1. *Eğitim Reformu Girişimi*.
- AFAD. (2014). *Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü*, T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Aydoğdu, F. & Fofana, A. (2023). Depremin Küçük Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Programları. *1st International Conference on Trends in Advanced Research*.
- Bakioğlu, A., & Savaş, C. (2001). Okulda depremin neden olduğu krizin yönetimi. *Öneri Dergisi*, 4(15), 25-30.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28.
- Bayyurt, Y., & Seggie, F. N. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic books.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications
- Çifçili, V. (2010). Sınıf içi disiplinde otorite. *HAYEF Journal of Education* , 6 (1) , 91-103 .
<https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8780/109725>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşgın, S. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gürbüz, F. & Koyuncu, N.E. (2023, Mart). Çocuklar ve Deprem. *2nd International Conference on Scientific and Academic Research*, Konya, Türkiye.
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5 (2), 368-376.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.
- Kurt, E., & Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 957-972.
- MEB,2023. Bakan Özer Osmaniye’de Afet Koordinasyon Toplantısına Katıldı.
<https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-osmaniye-de-afet-koordinasyon-toplantisina-katildi/haber/29566/tr> haber 29.04.2023 tarihinde elde edilmiştir.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık
- Sapriyanti, T. (2020). Development of earthquake disaster mitigation learning program for early childhood. *KOLOKIUM Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 8(1), 37-45.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F.N. Seggie ve F.
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 125-136.
- Tunca, E. (2023). Afet Döneminde Eğitim 7-8-9 Bilgi Notu. Eğitim Reformu Girişimi.
- OECD (1994) Guidelines on Disaster Mitigation, [Çevrimiçi],
<http://www.oecd.org/dac/environmentdevelopment/1887740.pdf>.

- Öğretmenleriçin.com. Bakan Mahmut Özer Geri Dönen Öğrenci Sayısını Açıkladı. <https://www.ogretmenlericin.com/meb-haber/mahmut-ozer-deprem-bolgesine-geri-donen-ogrenci-sayisini-acikladi-51552h> adresinden 29.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, M. & Kırcı M., (2023). *Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası için akademik öneriler*. Özgür Publications.
- Yavuz A. & Dikmen S., (2015). Doğal afetlerin zararlarının finansmanında kullanılan afet öncesi finansal araçlar. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 3(2), 303-322.
- 6 Şubat Depremi Sonrası Eğitim-Öğretim İle İlgili Alınan Kararlar (6 Şubat-27 Mart). Milli Eğitim Bakanlığında 29.04.2023 tarihinde elde edilmiştir. <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/gorus-depremin-ardindan-ogretmenler-nelere-dikkat-etmeli/2826440#> 30.04.2023 tarihinde elde edilmiştir.
- Yaşar Yılmaz, K. ve Eldeleklioğlu, J. (2019), Okul Ortamında Krize Müdahale ile ilgili Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi* 2(1), 29-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.baskı)*. Seçkin Yayıncılık. <https://www.oba.gov.tr/egitim/oyinatma/afet-sonrasi-ilkokul-ogretmenlerinin-psikososyal-destek-becerilerinin-gelistirilmesi-seminer-750/11591>



EDUCATIONE

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı 7. ve 8. Sınıf Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*



Investigation of the Technology and Design Course Curriculum for 7th and 8th
Grades Acquisitions According to the Revised Bloom's Taxonomy *

Yazar Bilgisi/ Author Information

Mehmet Aydın SAĞLIK

Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya/Türkiye, mehmetsaglik1979@gmail.com

Kevser ÖZAYDINLIK

Doç. Dr., Eğitim Fakültesi/ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla/Türkiye, baykara@mu.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article

Geliş Tarihi/ Received : 24.09.2024

Kabul Tarihi /Accepted : 11.12.2024

Yayın Tarihi/Published : 11.12.2024

Atıf / Cite

Sağlık, M. A. ve Özaydınlık, K. (2024). Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı 7. Ve 8. Sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *EDUCATIONE*, 3(2), 49-67.

* Bu çalışma 11. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Özet

Bu çalışmanın amacı Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (7 ve 8. Sınıf) kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre analiz edilmesidir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi tekniğine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmada YBT'nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları çerçevesinde 51 yedinci sınıf, 42 sekizinci sınıf düzeyinde olmak üzere toplam 93 kazanım ifadesi incelenmiştir. Veriler TTDÖP (7 ve 8. Sınıf) kapsamında elde edilmiş, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında kazanımların YBT'nin "bilgi boyutu" açısından sınıf düzeyine göre, "olgusal bilgi" kategorisinde, sekizinci sınıflarda ise "olgusal bilgi" ve "kavramsal bilgi" kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kazanımların "bilişsel süreç boyutu" açısından her iki sınıf düzeyinde de "anlama" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca yedinci sınıf düzeyinde sekizinci sınıfa göre "uygulama boyutunda"; sekizinci sınıflarda ise "değerlendirme" ve "yaratma" boyutlarında kazanımların sayısının arttığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki sınıf düzeyinde de kazanımların dengeli dağılım gösterdiği fakat "üst bilişsel bilgi boyutunda" yeterince kazanımın yer almadığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Teknoloji ve tasarım dersi, Öğretim programı, Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Kazanımlar*

Abstract

The aim of this study is to analyze the Technology and Design Course Curriculum (7th and 8th Grade) acquisitions according to the Revised Bloom's Taxonomy. The study was carried out according to the document analysis technique, one of the qualitative research methods. In the study, within the framework of knowledge and cognitive process dimensions of the Renewed Bloom's Taxonomy, a total of 93 acquisition sentences, 51 at the seventh grade and 42 at the eighth grade level, were examined. The data were obtained from the Technology and Design Course Curriculum (7th and 8th Grades) and analyzed using the descriptive analysis method. In the research findings, it is observed that the gains in the Renewed Bloom Taxonomy are concentrated in the "factual knowledge" category according to the grade level in terms of the "knowledge" and in the eighth grades they are heavily distributed in the "factual knowledge" and "conceptual knowledge" categories. It is seen that the gains are concentrated in the "Understand" category at both grade levels in terms of the "Cognitive process". In addition, in the "apply" at the seventh grade level compared to the eighth grade; In the eighth grades, it is seen that the number of gains in the dimensions of "evaluate" and "create" increased. According to the results of the research, it can be said that the achievements at both grade levels show a balanced distribution, but there are not enough acquisitions in the "metacognitive knowledge dimension".

Keywords: *Technology and Design Course, Curriculum, Revised Bloom Taxonomy, Acquisitions*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In general, curricula consist of objectives, learning outcomes and content based on them, learning and teaching process, and assessment and evaluation activities. Taxonomies, which were developed in the 20th century in terms of providing a determinative systematic in determining the objectives and outcomes in curricula, still maintain their effectiveness and remain an important tool. In this context, Bloom's taxonomy (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956), one of the cognitive domain taxonomies developed by Bloom and colleagues, comes to the fore. The original Bloom's taxonomy consists of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation steps (Huitt, 2011). With the developments in the education system and the need for updating, Bloom's taxonomy was reorganised by Anderson et al. The aim here was stated as developing the renewed taxonomy in two dimensions and conveying more in-depth information about the objectives (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, & Wittrock, 2001). In the revised Bloom's Taxonomy (RBT), the original number of six steps was preserved but significant changes were made. Among these six steps; the ones whose names remained the same were converted into verb form [apply, analyse and evaluate], three steps were renamed (knowledge-remember, comprehension-understand, synthesis-create) and the order of two steps (synthesis and evaluation) were switched with each other. In addition, RBT is organised into two dimensions: cognitive process dimension on the horizontal axis and knowledge dimension on the vertical axis (Anderson et al., 2001; Krathwohl, 2002). In the literature review, it was seen that the outcomes in the curricula according to RBT were examined in various levels and courses, but the curriculum outcomes according to RBT in Technology and Design (TT) course were not examined. In this study, it was aimed to examine the learning outcomes in the 2018 TT course curriculum according to the Revised Bloom's Taxonomy (RBT).

Method

In this study, since it is aimed to examine the acquisitions in the TT course curriculum according to RBT, document analysis was carried out within the framework of the interpretive paradigm with a qualitative approach. Document analysis involves the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena targeted to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2016). Document analysis can be used in conditions where interview and observation are not possible or in combination with another method, or it can be used as a stand-alone method (Bowen, 2009). The Technology and Design Course Curriculum (Middle School 7th and 8th grades), which was published and accepted by the Ministry of National Education in 2018, was used to collect data in the study. 'Descriptive analysis' technique was used in the data analysis of the study. In the descriptive analysis technique, the data obtained are summarised and interpreted according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2016). Descriptive analysis was carried out in four stages in this study. In the first step, a scope for descriptive analysis was tried to be created and themes and sub-themes were determined. In the second stage, data were obtained and organised by examining the achievements according to the determined thematic framework. In the third stage, it was decided to define the organised data and to form the findings obtained from these data with direct quotations. In the last stage, the findings were explained, associated and interpreted.

Findings

In order to analyse the learning outcomes of TT course according to RBT, firstly, the 7th and 8th grade learning outcomes were grouped according to cognitive, affective and behavioural domains. After this grouping, further analyses were carried out by taking into account the acquisition statements in the cognitive domain.

It was determined that 24 of the 42 cognitive outcomes in the seventh grade curriculum of TT course were factual knowledge, 7 of them were conceptual knowledge, 9 of them were procedural knowledge and 2 of them were metacognitive knowledge.

It was determined that 12 of the 36 cognitive outcomes in the eighth grade curriculum of TT course were in the factual knowledge, 14 in the conceptual knowledge, 8 in the procedural knowledge and 2 in the metacognitive knowledge dimension.

Results and Discussion

According to the findings obtained in the study, it was determined that the curriculum of the TT course at the seventh grade level was concentrated at the factual knowledge level in the knowledge dimension and more than half of the acquisitions (57.13%) were at this level. In the cognitive process dimension of the seventh grade outcomes, it is seen that they are concentrated in the comprehension dimension and 42.85% of them are in this dimension. This result coincides with some studies conducted in different courses in the literature (Karagöl, 2020; Cangüven & Avcı, 2022).

At the eighth grade level, it is seen that it is concentrated at the conceptual knowledge level in the knowledge dimension and takes place at a rate of 38,88% among all acquisitions. At the eighth grade level, it is seen that the cognitive process dimension is concentrated at the comprehension level with a rate of 30,55%. This situation shows that the curriculum of TT course has acquisitions at the lower level of knowledge and cognitive process steps classified according to RBT. This result overlaps with some studies conducted in other courses in the literature (Aslan Efe & Efe, 2019; Aktan, 2020) but contradicts some studies (Gezer et al., 2014; Bekdemir & Selim, 2008; Durmuş, 2017; İlhan & Gülersoy, 2019).

According to the findings obtained, when the seventh and eighth grade achievements are compared, it is seen that the number of achievements at the factual knowledge level decreased from the seventh to the eighth grade, while the number of achievements at the conceptual knowledge and, to a lesser extent, procedural knowledge level increased. Although this situation shows a consistency in terms of the increase in the grade level and the development of the students, the decrease in metacognitive acquisitions can be considered as a contradiction.

GİRİŞ

Öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir etkiye sahip olan ve öğretimin öğeleri arasındaki ilişkileri örgütlemeyi sağlayan öğretim programları aynı zamanda etkinliklerin düzenlenmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesini de kapsamaktadır (Senemoğlu, 2009). Öğretim programları amaçlarla uyumlu bir şekilde belirlenen kazanımlar, kazanımlar çerçevesinde düzenlenen içerik ve öğrenme öğretme süreci ayrıca ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Öğretim programlarında hedef ve kazanımların belirlenmesinde yol gösterici bir sistematığı ortaya koyması bakımından 20.yy'ın ortalarından itibaren geliştirilen taksonomiler günümüzde de etkililiğini koruyarak önemli bir araç olma perspektifini sürdürmektedir. Bu bağlamda Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği bilişsel alan taksonomilerinden biri olan ve Bloom taksonomisi (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956) olarak anılan sınıflandırma ön plana çıkmaktadır.

Bloom taksonomisi ilk çalışmaları 1948 yılında başlayan; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarını kapsayan bir sınıflandırma yapmayı amaçlayan, 1950'li yıllarda bilişsel alandan bir sınıflandırma ile tamamlanan ve yaygın olarak kullanılmaya başlanan bir taksonomidir. Bu taksonominin ana mantığını öğrencilere kazandırılması düşünülen eğitim hedeflerinin basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi oluşturmaktadır ve burada bir üst seviyeye geçmeden önce daha alt seviyedeki bilginin öğrenilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. 1956 yılında tamamlanan orijinal Bloom taksonomisi; bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Huitt, 2011). Eğitim sistemindeki gelişmeler ve güncelleme gerekliliği ile Bloom taksonomisi Anderson ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenmiştir. Buradaki amaç yenilenen taksonomiye iki boyutlu olarak geliştirip hedeflerle ilgili daha derinlemesine bilgi aktarmak olarak belirtilmiştir (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, ve Wittrock, 2001). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde altı olan orijinal basamak sayısı korunmuş fakat önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu altı basamaktan; isimleri aynı kalanlar kazanımlarda kullandıkları şekle uygun olarak fiil biçimine dönüştürmüş [uygula(mak), çözümler(mek) ve değerlendir(mek)], üç basamak yeniden adlandırılmış (bilgi-hatırlamak, kavrama-anlamak, sentez-yaratmak) ve iki basamağın (sentez ve değerlendirme) sırası birbirini ile yer değiştirilmiştir. Ayrıca YBT yatay ekseninde bilişsel süreç boyutu ve düşey ekseninde bilgi boyutu olmak üzere iki boyut şeklinde düzenlenmiştir (Anderson vd., 2001; Krathwohl, 2002). Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin boyut ve basamakları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1*Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Boyutları*

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu			
	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üst Bilişsel Bilgi
Hatırlamak				
Anlamak				
Uygulamak				
Çözümllemek				
Değerlendirmek				
Yaratmak				

Kaynak: (Krathwohl, 2002)

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (TTDÖP) 2018 yılında yenilenmiştir. Yenilenen programda dersin öğretim programının iki temel amacı olduğu belirtilmiştir. Bu amaçlar; hayat boyu öğrenen, öğrendiğini uygulayabilen, teknoloji ve tasarım süreçlerini kendisi ve toplum yararına kullanabilen bireyler yetiştirmek, ayrıca tasarım ve teknoloji sürecini anlayabilen, yorumlayabilen, yönetebilen ve değerlendirebilen teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Belirtilen amaçlara ulaşma noktasında, bir programda olması gereken dört temel öğeden biri olan kazanımlarda da bir önceki programa göre önemli farklılıklar yapılmıştır. Kazanımlar planlanmış yaşantılarla oluşturulmak istenen ve bireylerde gözlenebilen ve ölçülebilen özelliklerdir (Senemoğlu, 2009). Kazanımlar programın genel yapısı olan sarmal öğretim programı çerçevesinde yer alan öğrenme alanları ve ünitelere sarmal bir şekilde yerleştirilmiştir.

Alanyazın taramasında YBT'ye göre öğretim programlarında yer alan kazanımların çeşitli kademe ve derslerde incelendiği çalışmalara rastlanmıştır:

İlköğretim düzeyinde; 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Durmuş, 2017), İlkokul Türkçe (Aslan ve Atik, 2018; Balcı ve Baki, 2022), Görsel Sanatlar (Karip, 2019), Fen Bilimleri (Yolcu, 2019; Demiröz ve Ertem, 2022), İlkokul Matematik (Aktan, 2020), İlkokul Sosyal Bilgiler (Kardaş İşler, 2023) derslerinde,

Ortaokul düzeyinde; Fen Bilimleri (Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017; Cangüven ve Avcı, 2022), Ortaokul Matematik (Çelik,

Kul ve Çalık Uzun, 2018), Bilişim Teknolojileri (Öztürk, Karamete ve Çetin, 2020), Türkçe (Çerçi, 2018; Karagöl, 2020; Sur, 2022), Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor (Uğraş ve Aral, 2018), Sosyal Bilgiler (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Önlen, Tatan ve İbret, 2020), Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (Gezer, Şahin, Sünkür ve Meral, 2014), 8.Sınıf Türkçe (Karakaş Yıldırım, 2020), Çevre Eğitimi (Gülersoy ve Gülersoy, 2023) derslerinde,

Ortaöğretimde; Türk Dili ve Edebiyatı dersi (Özcan ve Yıldırım, 2022), Matematik (Çelen, 2023), Biyoloji (Taşçı, 2023), Kimya (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Yaşar ve Sadi Yılmaz, 2020), 10.Sınıf Coğrafya (İlhan ve Gülersoy, 2019), 9. Sınıf Coğrafya (Sözcü ve Aydınözü, 2019) ve Ortaöğretim Müzik (Doğanyığıt ve Afacan, 2020) derslerinde incelendiği görülmektedir.

Ortaokul düzeyinde ve Teknoloji ve Tasarım dersinde herhangi bir sınıf düzeyinde YBT'ye göre öğretim programı kazanımlarının incelenmediği görülmüştür. Çalışma kapsamında bu eksikliği gidermek ve Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) yer alan kazanımların YBT'ye göre analizinin yapılarak kazanımların, yeni taksonomiye göre nasıl bir eğilim gösterdiğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 2018 yılı TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 7. sınıf TT dersi öğretim programında yer alan kazanımlar YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. 8. sınıf TT dersi öğretim programında yer alan kazanımlar YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'ye göre incelenmesi amaçlandığından, yorumlayıcı paradigma çerçevesinde nitel bir yaklaşımla dokümanların incelenmesi söz konusudur. Bundan dolayı nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi görüşme ve gözlem

olanağının olmadığı koşullarda ya da başka bir yöntemle beraber kullanılabileceği gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009).

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için MEB tarafından 2018 yılında yayınlanarak kabul edilen Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 7. ve 8. sınıflar) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada TT dersi öğretim programının yedinci ve sekizinci sınıf kazanımlarının tamamı YBT' ye göre incelenmiştir. Kazanımların iki sınıf düzeyinde tamamının alınmasının nedeni, dersin ortaokullarda sadece bu iki sınıf düzeyinde olmasıdır. Çalışma kapsamında incelenen kazanım sayılarının dağılımları sınıf düzeyi, ünite adı ve öğrenme alanına göre aşağıda Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2

Teknoloji ve Tasarım Dersi Kazanım Sayılarının Dağılımları

Öğrenme Alanı	7.Sınıf		8. Sınıf	
	Ünite Adı	Kazanım Sayıları	Ünite Adı	Kazanım Sayıları
A. Teknoloji ve Tasarımın Temelleri	1. Teknoloji ve Tasarım Öğreniyorum	4	1.İnovatif Düşüncenin Geliştirilmesi ve Fikirlerin Korunması	6
	2. Temel Tasarım	5		
B. Tasarım Süreci ve Tanıtım	1. Tasarım Odaklı Süreç	14	1. Bilgisayar Destekli Tasarım ve Akıllı Ürünler	5
	2. Bilgisayar Destekli Tasarım	3	2. Tanıtım ve Pazarlama	2
C. Yapılı Çevre ve Ürün	1. Mimari Tasarım	4	1. Görsel İletişim Tasarımı	7
			2. Ürün Geliştirme	4
	2. Ürün Geliştirme	8	3. Mühendislik ve Tasarım	4
			4. Doğadan Tasarıma	3

Tablo 2 devam*Teknoloji ve Tasarım Dersi Kazanım Sayılarının Dağılımları*

Öğrenme Alanı	7.Sınıf		8. Sınıf	
	Ünite Adı	Kazanım Sayıları	Ünite Adı	Kazanım Sayıları
Ç. İhtiyaçlar ve Yenilikçilik	1. Enerjinin Dönüşümü ve Tasarım	3	1. Ulaşım Teknolojileri	3
	2. Engelsiz Hayat Teknolojileri	3		
D. Tasarım ve Teknolojik Çözüm	1. Özgün Ürünümü Tasarlıyorum	6	1. Özgün Ürünümü Tasarlıyorum	6
	2. Bunu Ben Yaptım	1	2. Bunu Ben Yaptım	2
Toplam		51		42

Kaynak: TTDÖP (MEB, 2018)

Tablo 2.'de de görüldüğü gibi TT dersi öğretim programında yedinci sınıf düzeyinde 51 kazanım ifadesi ve sekizinci sınıf düzeyinde 42 kazanım ifadesi olmak üzere toplamda 93 kazanım bulunmaktadır. Her iki sınıf düzeyinde sarmal öğretim programı mantığıyla beş öğrenme alanı çerçevesinde onar farklı ünite bulunmaktadır. Sadece "Tasarım ve Teknolojik Çözüm" öğrenme alanında ortak iki ünite bulunmakta, diğer öğrenme alanlarında yer alan üniteler ise farklılık göstermektedir.

Çalışmanın veri analizinde "betimsel analiz" tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz bu çalışmada dört aşamada gerçekleştirilmiştir. TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'ye göre incelenmesi amaçlandığından analizin ilk basamağında, betimsel analiz için bir kapsam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamın ana çerçevesi YBT olduğundan bu taksonomiye göre TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların; "bilgi boyutu" ve "bilişsel süreç boyutu" olmak üzere iki ana tema olarak analiz edilmesi kararlaştırılmıştır. Bilgi boyutu temasının alt temaları; olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üst bilişsel bilgi olarak ele alınmıştır. Bilişsel

süreç boyutu temasının alt temaları ise; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olarak ele alınmıştır. Analizin ikinci aşamasında kazanımların belirlenen tematik çerçeveye göre incelenerek verilerin elde edilmesi ve düzenlenmesi sağlanmıştır. Üçüncü aşamada ise; düzenlenen verilerin tanımlanması ve bu verilerden elde edilen bulguların doğrudan alıntılarla oluşturulmasına karar verilmiştir. Son aşamada ise; bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması söz konusudur.

Geçerlik ve Güvenirlik

TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT' ye göre hangi kategoride yer aldığını belirlemek amacıyla, ilk önce iki araştırmacı birlikte, yedi ve sekizinci sınıf kazanım ifadelerinin bir kısmını beraber inceleyerek görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Araştırmacılar daha sonra tüm kazanımları ayrı ayrı kodlamış ve bu kodları karşılaştırmışlardır. Tüm kazanımların kodlanarak hangi kategoride olduklarının belirlenmesinden sonra iki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Hesaplamadan sonra araştırmacılar uyum göstermeyen kodlar üzerinde görüşlerini ifade ederek, ortak bir karara varmışlar ve kazanımlardan oluşan kodlamaya son hali verilmeye çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra, kodlama listesi ayrıca bir üçüncü kişi olarak Eğitim Bilimleri alanında bir akademisyene verilerek uzman görüşü alınmıştır. Uzmana çalışmanın amacı hakkında bilgi verildikten sonra görüş ve önerileri alınarak kodlamalara son hali verilmiştir.

İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arası uyum katsayısının hesaplanmasında $P = \frac{Na}{Na+Nd} \times 100$ (Miles ve Huberman, 2015) formülünden yararlanılmıştır. Hesaplamaya göre; iki araştırmacı arasında yedinci sınıf kazanımları için, uyum yüzdesi %80,96, sekizinci sınıf kazanımları için ise %83,44 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan uyum miktarı Tablo 3.'de sunulmuştur.

Tablo 3

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Sınıf Düzeyi	Uyum Miktarı (Na)	Uyumsuzluk Miktarı (Nd)	Uyum Yüzdesi (P)
7. Sınıf Kazanımları	34	8	80.96
8. Sınıf Kazanımları	30	6	83.44

Kodlamaların güvenilirliği için %70 ve üzeri değerlerin yeterli olduğu belirtilmiştir (Miles ve Huberman, 2015). Elde edilen değerlerin belirtilen kodlamalar arası uyum yüzdesinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre iki araştırmacı arası kodlamaların güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Amacı TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'ye göre analiz edilmesi olan bu çalışmada elde edilen bulguların yer aldığı bu bölümde, kazanımlar taksonominin iki boyutu olan bilgi ve bilişsel süreç boyutu dikkate alınarak analiz edilip sunulmuştur. TT dersi kazanımlarının YBT'ye göre analiz edilebilmesi için ilk önce 7. ve 8. Sınıf kazanımları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmadan sonra bilişsel alanda yer alan kazanım ifadeleri dikkate alınarak daha sonraki analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4

TT dersi 7.ve 8. Sınıf Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Alanlara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bilişsel	42	82	36	85	78	84
Devinişsel	9	18	6	15	15	16
Duyuşsal	-	-	-	-	-	-

Yedinci sınıf TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflandırılmasının yer aldığı Tablo 5 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.'te de görüldüğü gibi, TT dersi yedinci sınıf öğretim programında yer alan 42 kazanımın 24'ünün olgusal bilgi, 7'sinin kavramsal bilgi, 9'unun işlemsel bilgi ve 2'sinin üst bilişsel bilgi boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi boyutu açısından olgusal bilgi basamağında yoğunluk olduğu, üst bilişsel bilgi boyutunda ise en az kazanımın bulunduğu, aynı zamanda tüm boyutlarda da kazanım ifadesi yer aldığı görülmektedir. Yedinci sınıf kazanımlarına bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında; hatırlama ve çözümlene düzeylerinde 3, anlama düzeyinde 18,

uygulama düzeyinde 9, değerlendirme düzeyinde 7 ve yaratma düzeyinde 2 kazanım ifadesi olduğu belirlenmiştir. En fazla kazanım ifadesinin anlama düzeyinde olduğu ve kazanım ifadelerinin tüm bilişsel süreç boyutlarına dağıldığı görülmektedir.

Tablo 5

Yedinci Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	3	7,14	-	-	-	-	-	-	3	7,14
Anlama	12	28,57	2	4,76	4	9,52	-	-	18	42,85
Uygulama	3	7,14	2	4,76	2	4,76	2	4,76	9	21,42
Çözümleme	2	4,76	1	2,38	-	-	-	-	3	7,14
Değerlendirme	3	7,14	2	4,76	2	4,76	-	-	7	16,66
Yaratma	1	2,38	-	-	1	2,38	-	-	2	4,76
Toplam	24	57,13	7	16,66	9	21,42	2	4,76	42	99,97

Sekizinci sınıf TT dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu açısından sınıflandırılması tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.'da da görüldüğü gibi, TT dersi sekizinci sınıf öğretim programında yer alan 36 bilişsel kazanımın 12'sinin olgusal bilgi, 14'ünün kavramsal bilgi, 8'inin işlemsel bilgi ve 2'sinin üst bilişsel bilgi boyutunda yer aldığı belirlenmiştir. Bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi basamağında yoğunluk olduğu, üst bilişsel bilgi boyunda en az kazanımın bulunduğu, aynı zamanda tüm boyutlarda da kazanım ifadesi yer aldığı görülmektedir. Üst bilişsel bilgi boyutu dışında dengeli bir dağılım olduğu söylenebilir. Sekizinci sınıf kazanımlarına bilişsel süreç boyutu açısından bakıldığında; hatırlama düzeyinde 4, anlama düzeyinde 11, uygulama düzeyinde 6, çözümleme düzeyinde 8, değerlendirme düzeyinde 5 ve yaratma düzeyinde 2 kazanım ifadesi olduğu belirlenmiştir. En fazla kazanım ifadesinin anlama düzeyinde

olduğu ve kazanım ifadelerinin tüm bilişsel süreç boyutlarına dengeli denebilecek şekilde dağıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

Sekizinci Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üst Bilişsel Bilgi		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hatırlama	2	5,55	2	5,55	-	-	-	-	4	11,12
Anlama	3	8,33	7	19,44	1	2,77	-	-	11	30,55
Uygulama	2	5,55	2	5,55	2	5,55	-	-	6	16,66
Çözümleme	3	8,33	2	5,55	2	5,55	1	2,77	8	22,22
Değerlendirme	1	2,77	1	2,38	2	5,55	1	2,77	5	13,88
Yaratma	1	2,77	-	4,76	1	2,77	-	-	2	5,55
Toplam	12	33,33	14	38,88	8	22,22	2	5,55	36	99,98

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programı (7 ve 8. sınıf) YBT' nin bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutları açısından incelenmiştir. Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programında yer alan yedinci ve sekizinci sınıf düzeyindeki kazanımların, YBT' ye göre nasıl dağılım gösterdiği ve hangi basamaklarda yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre TTDÖP' nin yedinci sınıf düzeyinde; bilgi boyutunda olgusal bilgi basamağında yoğunlaştığı ve kazanımların yarısından fazlasının (%57,13) bu düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Yedinci sınıf kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda ise anlama boyutunda yoğunlaştığı, bu boyutta %42,85 oranında yer aldığı görülmektedir. Çelik vd., (2018) tarafından yapılan çalışmada ortaokul Matematik dersinde, Cangüven ve Avcı (2022) tarafından yapılan çalışmada ve Zorluoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada Fen Bilgisi dersinde; Öztürk vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada Bilişim Teknolojileri dersinde; Önl

vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde; Karagöl (2020) tarafından çalışmada Türkçe dersinde kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlama düzeyinde yoğunlaştığı ve çalışmamızın sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde ise; bilgi boyutunda kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı ve tüm kazanımlar içerisinde %38,88 oranında yer aldığı görülmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde, bilişsel süreç boyutunda ise anlama düzeyinde yoğunlaştığı ve %30,55 oranında yer aldığı görülmektedir. Bu durum TT dersi öğretim programın YBT' ye göre sınıflandırılan daha alt düzeyde bilgi ve bilişsel süreç basamaklarında kazanımlara sahip olduğunu göstermektedir. Cangüven ve Avcı (2022) tarafından yapılan çalışmada da kazanımların alt düzey bilgi ve bilişsel süreç basamaklarında yoğunlaştığı belirtilmiştir. Programda her iki sınıf düzeyinde de üst bilişsel bilgi boyutunda daha az sayıda kazanım olduğu görülmektedir. Çalışmamızın bu sonucu alanyazında yer alan bazı çalışmalarla da örtüşmektedir (Zorluoğlu vd. 2016; Çelik vd. 2018; Aslan Efe ve Efe, 2019; Aktan, 2020; Öztürk vd. 2020). Önlen vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada da Sosyal bilgiler dersinde; 5.sınıf düzeyinde; Zorluoğlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada Matematik dersinde üst bilişsel bilgi boyutunda kazanımların az olduğu fakat üst sınıflara doğru giderek arttığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın aksine Uğraş ve Aral (2018) tarafından yapılan çalışmada ise Beden eğitimi dersinde kazanımların sınıf düzeylerine göre dengeli dağıldığı belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise üst bilişsel bilgi boyutunda kazanımın programda yer almadığı belirtilmektedir (Bekdemir ve Selim, 2008; Durmuş, 2017; İlhan ve Gülersoy, 2019). Gezer vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ise bu çalışmanın sonuçlarının aksine ortaokul düzeyindeki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan kazanımların YBT' ye göre bilişsel süreç boyutunda üst düzey bilişsel basamaklarında yer aldığı belirtilmiştir.

TT programında yer alan kazanımların olgusal ve kavramsal bilgi boyutunda ve anlama basamağında yer alması ve üst bilişsel bilgi boyutunda yeterince olmaması programın yapısı ve konuların özelliği, ayrıca öğretim kademesinden yani ortaokullarda eğitim gören öğrenci grubuna hitap etmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre yedinci sınıf ve sekizinci sınıf kazanımları karşılaştırıldığında, yedinci sınıftan sekizinci sınıfa geçildiğinde olgusal bilgi basamağında kazanım sayısının azaldığı, kavramsal bilgi ve az da olsa işlemsel bilgi boyutunda, yer alan kazanım sayılarının da arttığı görülmektedir. Bu durum sınıf

düzeyinin yükselmesi ve öğrencilerin gelişim göstermesi açısından bir tutarlılık sergilese de üst bilişsel kazanımların azalması bir çelişki olarak değerlendirilebilir.

ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programının kazanımları YBT dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.
- TTDÖP' de üst bilişsel becerileri kazandıracak kazanımlara daha fazla yer verilebilir.
- Teknoloji ve tasarım dersinde YBT dikkate alınarak oluşturulan kazanımların ölçülmesine yönelik ölçek geliştirilebilir.
- Öğretmenlerin kazanımları aktarmak için uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin YBT boyutlarına göre düzenlenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlere branşlarına göre öğretim programlarının YBT' ne göre analiz etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacının çalışmaya olan katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma ile ilgili herhangi bir çatışma ve çatışma potansiyeli beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. Doi: 10.9779/pauefd.523545
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged Edition). New York: Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>
- Aslan, M. & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Aslan-Efe, H. & Efe, R. (2019). Comparison of the learning outcomes in 12th grade biology curriculum according to the revised bloom taxonomy: 2013, 2017 and 2018 curriculums. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 464-479. DOI: 10.18009/jcer.591450 <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=AW4tZ1AdyZgeuuwfeDFQ>
- Balcı, A. & Baki, Y. (2022). Türkçe dersi ilkokul 4. sınıf kitabındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 32-57. DOI: 10.29000/rumelide.1104110.
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revised Bloom taxonomy and its application in algebra area. *Erzincan University Journal of Education Faculty (EUJEF)*, 10(2), 185-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5997/79903>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objective*. In S. Bloom, Benjamin (Ed.), *Taxonomy of Educational Objective*. Longman.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://pdfs.semanticscholar.org/0e25/32c31c992ac0930998561932f198b467572d.pdf>
- Büyükalın Filiz, S. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. & Avcı, G. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 2, pp. (62-80).
- Cangüven, H. D. & Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803732>
- Çelen, Y. (2023). 9. sınıf lise matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 837-848.

- Çelik, S., Kul, Ü. & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demiröz, B., & Ertem, İ.S. (2022). İlkokul fen bilimleri ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutu, soru türleri ve konu alanlarına göre incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 32-55. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1178806>
- Doğanyığıt, S., & Afacan, Ş. (2020). Müzik dersi öğretim programı kazanımlarının “yenilenen Bloom taksonomisine” göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 517-528.
- Durmuş, B. (2017). 4. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının Bloom ve revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre değerlendirilmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21,44-58.
- Gezer, M., Şahin, İ., Sünkür, M. Ö., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 433-455.
- Gülersoy, A. E., & Gülersoy, Ö. (2023). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği Dersi (6, 7 veya 8. Sınıflar) öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 16(Year: 16-Number: 97 (100. Yıl Özel Sayısı), 1-16.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>
- İlhan, A. & Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Karip, F. (2019). İlkokul görsel sanatlar dersi kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1929-1948.

- MEB. (2018). *Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı (Ortaokul 7. ve 8. sınıflar)*. Ankara <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018124112937511-TEKNOLOJ%C4%B0%20TASARIM%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%207-8.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: A Pegem Akademisi
- Önlen, M., Tatan, M., & İbret, B. Ü. (2020). 2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programı 5, 6 ve 7 sınıf kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-13.
- Özcan, S., & Yıldırım, S. (2022). 9. Sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(31), 189-205.
- Öztürk, G., Karamete, A., & Çetin, G. (2020). An analysis of learning outcomes in information technologies and software curriculum based on revised Bloom's taxonomy. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1061-1097.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019), 9. Sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi* 24 (42), 1-15.
- Sur, E. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi' ne göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 430-451. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/952572>
- Taşçı, G. (2023). Biyoloji öğretimi: Öğretim programları biyoloji kazanımlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2805-2828. DOI: 10.37669/milliegitim.1188048
- Uğraş, S. & Aral, H. (2018). Ortaokul beden eğitimi ders programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Journal of Global Sport and Education Research*, 1 (1):33-46.
- Yaşar, M. D. & Sadi Yılmaz, S. (2020). Analysis, evaluation, and comparison of the 2007, 2013 and 2018 chemistry curriculum learning outcomes based on the revised Bloom's taxonomy. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 264-278.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 10. Baskı. Seçkin Yayınları.
- Yolcu, H.H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 18(1), 253-262.
- Zorluoğlu, S.L., Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 260-279.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi/Analysis and

Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1.



EDUCATIONE

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metinlerinin Deyim Varlığı Bakımından
İncelenmesi

Analysis of 7th Grade Turkish Textbook Reading Texts in terms of Idiom Existence



Yazar Bilgisi/ Author Information

Eray NERGİZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya/Türkiye, energiz84@gmail.com

Bora BAYRAM

Doç. Dr., Eğitim Fakültesi/ Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya/Türkiye, bora.bayram@alanya.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article

Geliş Tarihi/ Received : 27.09.2024

Kabul Tarihi /Accepted : 12.12.2024

Yayın Tarihi/Published : 12.12.2024

Atıf / Cite

Nergiz, A. ve Bayram, B. (2024). 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin deyim varlığı bakımından incelenmesi. *EDUCATIONE*, 3(2), 68-101.

Özet

Türkçe dersinde öğrencilerin, okuduklarından ve dinledikleri/izlediklerinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ulaşmaları hedeflenmektedir. Hedef kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında, geliştirilmeye çalışılan söz varlığı unsurlarından biri de deyimlerdir. Bu çalışmada 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki okuma metinlerinde yer alan deyim varlığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 7. sınıflarda ders kitabı olarak okutulmak amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen Dörtel Yayıncılık'a ait kitap oluşturmaktadır. Bu çalışmada, betimsel nitelikteki tarama modeli tercih edilmiş olup çalışmanın verileri nitel veri toplama araçlarından olan doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmada, serbest okuma ve dinleme metinleri incelemenin kapsamı dışında tutulmuş olup okuma metinleri deyim varlığı açısından incelenmiş ve bu metinlerde bulunan deyimler; TDK Türkçe Deyimler Sözlüğü, Ali Püsküllüoğlu ve Ömer Asım Aksoy'un Deyimler Sözlüğü ile tespit edilmiştir. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma metinlerindeki deyimlerin temalara, metin türlerine göre dağılımı, öğretim stratejilerinin neler olduğu belirlenip tablolar ve şekiller hâlinde gösterilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde metin türleri bazında en fazla deyim hikâye edici metinlerde, en az deyim ise şiir türü metinlerde kullanıldığı; tema bakımından en fazla deyim Bilim ve Teknoloji Temasında, en az deyim ise Millî Kültürümüz Temasında kullanıldığı tespit edilmiştir. En fazla kullanılan deyim öğretim stratejisinin deyimleri araştırarak sınıfta paylaşma stratejisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda tespit edilen bulgular alan yazındaki diğer çalışmalar ile karşılaştırılıp değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe ders kitabı, okuma metinleri, deyim.

Abstract

In the Turkish lesson, it is aimed at students to reach the taste of language by enriching their vocabulary based on what they read and listen to/watch. In line with the target achievements, one of the vocabulary elements that are tried to be developed in an effort to enrich the vocabulary of the students is idioms. In this study, it was aimed to examine the existence of idioms in the reading texts in a 7th Grade Turkish Textbook. The object of the research is the book belonging to Dörtel Publishing, which was accepted by the Board of Education to be taught as a textbook in the 7th grade in the 2023-2024 academic year. In this study, the descriptive survey model was preferred and the data of the study were obtained by document analysis, which is one of the qualitative data collection tools. In the study, free reading and listening texts were excluded from the scope of the analysis. The reading texts were analyzed in terms of the existence of idioms and the idioms in these texts were determined by TDK Turkish Idioms Dictionary, Ali Püsküllüoğlu and Ömer Asım Aksoy's Idioms Dictionary. 7th Grade Turkish Textbook, the distribution of idioms in reading texts according to themes, text types, teaching strategies are determined and shown in tables and figures. As a result of the findings obtained from the study, the most idioms were used in narrative texts and the least idioms were used in poetry texts based on text types; in terms of theme, the most idioms were used in the theme of Science and Technology and the least idioms were used in the theme of Our National Culture. The most commonly used idiom teaching strategy is the strategy of researching idioms and sharing them in the classroom. The findings determined as a result of the research were compared with other studies in the literature and evaluated.

Keywords: Turkish language education, Turkish textbook, reading texts, idioms.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Depending on the development of the child, the vocabulary s/he uses increases with the differentiation of his/her environment and needs. The regular and systematic teaching of this increasing vocabulary begins with the mother tongue education given in schools. Turkish lessons have an important function in teaching skills that contribute to the development of the language and in providing mother tongue education. In addition to gaining these skills in the Turkish lesson, it is aimed to develop the vocabulary repertoire of the student. One of the means of achieving this goal is the texts in the textbooks and the vocabulary teaching and studies analysing their use in the texts. In this study, it was aimed to examine the existence of idioms in the reading texts in the 7th Grade Turkish Textbook. In this direction, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of idioms in 7th Grade Turkish Textbooks according to themes?
2. What is the distribution of idioms in 7th Grade Turkish Textbooks according to text types?
3. What are the teaching strategies related to idioms in 7th Grade Turkish Textbooks?

Method

The object of the research is the book belonging to Dörtel Publishing, which was accepted by the Board of Education to be taught as a textbook in the 7th grade in the 2023-2024 academic year. In this study, the descriptive survey model was preferred and the data of the study were obtained by document analysis, which is one of the qualitative data collection tools. In the study, free reading and listening texts were excluded from the scope of the analysis. The reading texts were analyzed in terms of the existence of idioms and the idioms in these texts were determined by TDK Turkish Idioms Dictionary, Ali Püsküllüoğlu and Ömer Asım Aksoy's Idioms Dictionary. 7th Grade Turkish Textbook, the distribution of idioms in reading texts according to themes, text types, teaching strategies are determined and shown in tables and figures.

Results, Conclusion and Discussion

A total of 239 idioms, 202 of which are different, were identified in the 7th Grade Turkish Textbook. Atalan & Ünal (2021) identified a total of 138 idioms in the 7th grade book of MEB (Ed. Emine Kırman) publications, 121 idioms in the book of Özgün publications, and 163 idioms in the book of MEB (Ed. Nurcihan Demirer) publications. Similarly, Türkben (2019) reached 170 idioms in the texts in the 7th Grade Turkish Textbook. Zafer (2013) determined the existence of 234 idioms in the 7th Grade Turkish textbook. When similar studies in the literature are examined, different numbers of idioms are obtained in textbooks at the same grade level published at different times. This situation is due to the lack of diversification of dictionaries, which are accepted as a criterion in the process of identifying idioms.

When the distribution of the numerical existence of the identified idioms according to the themes is examined, the theme with the highest number of idioms is the Science and Technology theme ($f=43$). The fact that there are no poetry texts in this theme can be considered as a reason why the number of idioms in this theme is higher. These were followed by the themes of National Struggle and Atatürk ($f=41$), Citizenship ($f=40$) Virtues ($f=31$), Nature and the Universe ($f=25$), Health and Sports ($f=22$), Art

($f=19$), and Our National Culture ($f=18$). It is noteworthy that the theme of Our National Culture ranks last in terms of the number of idioms used.

In the other step of the research, the distribution of idiom existence according to text types was examined. It is noteworthy that the existence of idioms in the narrative text genre is quite high compared to other genres. $f=113$ idioms were found in narrative texts, $f=108$ idioms in informative texts and $f=18$ idioms in poetry texts. In the narrative text genre, more idioms are included since it is presented to the reader in a certain flow with relatively longer sentences by describing the events with an informative and subjective narration according to the poetry type. In the 7th Grade Turkish Textbook, the least idiom is used in the poetry genre compared to other text types. Based on these findings, the idioms in the textbook do not have a balanced distribution among text types.

Another finding obtained as a result of the research is about idiom teaching strategies. The book in question differs in terms of idiom teaching strategies. Accordingly, a total of 20 idiom teaching strategies were found. The most commonly used strategy in idiom teaching strategies ($f=5$) is the strategy of researching idioms related to the subject and sharing them in the classroom. This strategy is followed by ($f=4$) enriching their writing by using idioms, ($f=3$) learning the meaning of the given idiom and determining its contribution to the text, ($f=2$) creating idioms from mixed words and using them in sentences, finding idioms with test type questions, ($f=1$) determining the contribution of idioms to the text by finding idioms in sentences, identifying idioms in sentences and making new sentences with these idioms, matching idioms and their meanings and solving idiom puzzles. A striking point about the events is that there are no directives on the use of a dictionary in the event descriptions. When we look at the studies on the teaching of idioms in the literature, it is seen that different strategies provide success. While Yaman and Gülcan (2009) presented the view that demonstration technique is useful in teaching idioms, Varışoğlu et al. (2014) stated that learning technique with cartoons; Akçay and Şimşek (2015) stated that drama and storytelling methods; Aydın and Ünal (2015) stated that songs are more effective and useful in idiom teaching than conventional strategies. Based on these studies, it is presented to the textbook authors as a suggestion that when choosing activities related to idioms in Turkish language textbooks, the activities in which the students take a more active role had better be designed. Moreover, group work activities via which learners can interact in the classroom should be emphasized.

GİRİŞ

Dil, bir milletin yaşam biçiminden, inançlarından, kurduğu sosyal, kültürel, siyasi hatta ticari ilişkilerinden izler barındıran en değerli olgudur. Bu anlamda dili anlamak bir milletin kimliğini anlamının da temel anahtarıdır, denilebilir (Karacan, 2023, s. 9). Bu anlamda ana dili öğretimi bireyin kimliğinin oluşmasında birincil derecede öneme sahiptir. Çocuk ana diline ilişkin ilk öğrenimini ailesinden ve yakın çevresinden edinir. Çocuğun gelişimine bağlı olarak çevresinin ve ihtiyaçlarının farklılaşmasıyla birlikte kullandığı söz dağarcığı da artar. Artan bu söz dağarcığının düzenli ve sistematik bir şekilde öğretilmesi okullarda verilen ana dil eğitimi ile başlar. Türkçe dersleri dilin gelişimine katkı sağlayan becerilerin öğretilmesinde ve ana dil eğitiminin kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir (Yiğit, 2011, s. 8). “Türkçe Dersi, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmalarını amaçlamaktadır” (TDÖP, 2019, s. 8). Türkçe dersinde bu becerilerin kazandırılmasının yanında, öğrencinin söz dağarcığının da gelişmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmanın bir aracı da ders kitaplarındaki metinler ve metinlere bağlı olarak gerçekleşen kelime öğretimi ve etkinlik çalışmalarıdır.

Öğrenciler ihtiyaç hâlinde başkalarıyla anlaşmak için günlük hayatta çevresinden ve kitle iletişim araçlarında duydukları kelimeleri söz dağarcığına katarlar. Akademik ve kültürel gelişimine etki edecek kelimelerle de okulda karşılaşır. Türkçe dersi, öğrencilerin kelime dağarcığının daha sistemli bir biçimde geliştirildiği ders olarak öne çıkmaktadır. Zira dilin gelişmesini ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan ders, Türkçe dersi (Yıldız vd., 2006, s. 315-316). Öğrencinin söz varlığını geliştirmede ders kitaplarından istifade edilmektedir. Ders kitabı Hesapçıoğlu'na (1994, s. 298) göre; ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmelerinde kullanılmak üzere, öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı bir metindir. Öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmasında, kazanılan becerilerin etkinlikler vasıtasıyla pekiştirilmesinde ve düzenli bir şekilde ortaya konulmasında Türkçe dersinde kullanılan ders kitaplarındaki metinler bir araç niteliği göstermektedir. Metin aracılığıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma ve bunların altında dil bilgisi öğretimi, kelime ve söz varlığı çalışmaları yapılmaktadır.

Öğrencilerin, ders kitabındaki metinler vasıtasıyla Türkçenin kurallarını sezmeleri ve bunu alışkanlık hâline getirerek günlük yaşamda kullanmaları sağlanır. Öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre “Türkçe ders kitabında; alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir” (TDÖP, 2019, s. 18). Sanatçının duygu ve düşüncelerini bir dil aracılığıyla dinleyiciye ya da okuyucuya aktardığı metinler (Erkul, 2004, s. 80), öğrencilerin dilin doğru, güzel kullanımını görmesine ve buna bağlı olarak dili en iyi biçimde öğrenmesine olanak tanır (Çeçen & Çiftçi, 2007, s. 40). Türkçe ders kitabındaki metinler, söz varlığı açısından zengin olmalıdır. Çünkü TDÖP’ye (2019, s. 8) göre; “öğrencilerin okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.”

“Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca, o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz” (Aksan, 2006, s. 8). Dünyayı anlamak ve algılamak için anlamın ifadecisi olan “söz”ün ötesini görmek, irdelemek gerekir. Necip Fazıl’ın “bu dünya bir kuyu havasız çömlek/daralıyorum! Kelime manayı boğan bir gömlek; paralıyorum!” dizelerinde aktardığı anlamın, sözün taşıdığı ses değerlerinin üzerinde ifadelerle karşımıza çıkmasıdır. Bu da anlamın, bir sözcüğün sözlükte bulunduğu karşılıklardan çok daha fazlasına işaret ettiğini ortaya koyar (Karacan, 2023a, s. 576). Karacan’ın ifade ettiği kelimenin sözlükte bulunanın ötesindeki anlam yani temel anlamın dışındaki anlamların ortaya çıktığı dil unsurlarından biri de deyimlerdir. Kültürel öğelerin taşınmasında önemli bir yer tutan söz varlığı öğelerinden biri olan deyim, “en az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır” (Çotuksöken, 1988, s. 7). Deyim, genellikle gerçek anlamının dışında kurulan ve birden çok sözcükten meydana gelen, anlatıma akıcılık ve çekicilik katan kalıplaşmış söz grubu olarak tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2003, s. 8). Hengirmen’e (1995, s. 5) göre deyimlerin ortaya çıkışıyla ilgili literatürde pek bir bilgiye rastlanmasa da deyimler, toplumumuzun ortak kültür ürünleridir. Deyimlerin kullanımı toplumu oluşturan bireylerin kültürel birlikteliğini sürdürebilmelerine olanak sağlamasının yanında kültürel ortaklığın da bir göstergesidir. Zaman içerisinde deyim kullanımının azalması o deyimlerin kaybolmasına dolayısıyla ortak kültür bağının zayıflamasına, anlatım zenginliğinin erimesine yol açacaktır (Bulut, 2013, s. 571). “Türkçe, deyimler

açısından çok gelişmiş bir dildir. Bu zenginlik de Türk insanının ifadedeki başarısının ve gücünün bir göstergesidir. Deyimlerin kısa ve mecaza dayalı anlatım ifadeleri oluşu, onların bir akıl ürünü olduğunu da açığa vurur” (Aksan, 2006, s. 17).

Günay (2007) deyimleri gerçek anlamının dışında, farklı bir anlamda kullanılan kalıplaşmış sözler olarak tanımlarken genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Deyimler kalıplaşmış sözlerdir ve en az iki sözcükten oluşurken, seyrek de olsa cümle hâlinde olabilirler: Eli maşalı, dostlar alışverişte görsün.
- Deyimler hikâye tarzındaki bir yapıda da bulunabilirler: Deveye “boynun eğri” demişler, “nerem doğru ki!” demiş.
- Deyimler ikilemelerden de meydana gelebilir: Abur cubur, paldır küldür, delik deşik.
- Atasözleri değişmez doğruyu yargı bildirerek yansıtıken, deyimler belli bir durumu aktarır. “Et tırnaktan ayrılmaz” bir atasözüyken, “etle tırnak gibi” bir deyimdir.
- Gerçek anlamından uzak bir anlamda kullanılan deyimlerin bir başka dile çevirisi yapılamaz.
- Deyimler, sözdizimsel özelliklerinden dolayı genellikle çekimsiz yapıdadır. Fakat fiil çekimine giren deyimlerin varlığından da söz edilmektedir: Dirsek çevirmek deyimi fiil çekim ekinde dirsek çevirdim şeklini alabilmektedir.

Anlatıcının birkaç kelimeyle ifade ettiği deyimleri, dinleyici yoğun bir anlamlandırma sürecinin sonunda kavrar. Böylece deyimler dinleyicinin sözlü ve yazılı anlatımına zenginlik katarak güçlenmesine de olanak sağlar. Bu nedenle öğrencilere söz varlığı edindirme etkinliklerinde deyimlerden istifade edilmesi kaçınılmazdır. Nitekim TDÖP’de (2019) 5., 6., 7. ve 8. sınıf seviyelerinde okuma ve yazma becerileri bölümünde “deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” ve “yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımlarının yer alması da bu öneme işaret etmektedir.

Bu araştırmada 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki okuma metinlerinde yer alan deyim varlığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimlerin temalara göre dağılımı nasıldır?
2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimlerin metin türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimler ile ilgili öğretim stratejileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki okuma metinlerinin deyim varlığı bakımından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, mevcut olan bir durum değiştirilmediği için betimsel özelliklere sahip tarama modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). “Nitел araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmanın inceleme materyali olarak, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı (ekli listenin 73'üncü sırasında) kurul kararı ile 2019- 2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen, Dörtel Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı kullanılmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama kaynağı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılırken veri toplama aracı olarak Dörtel Yayıncılık tarafından hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı kullanılmıştır. Kitaptaki dinleme metinlerinin ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmesinden, serbest okuma metinlerinin ana metin kapsamında olmamasından dolayı bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuş olup, okuma metinleri deyim varlığı açısından incelenmiştir. Toplamda 24 okuma metni incelenmiş ve bu metinlerde bulunan deyimler TDK Türkçe Deyimler Sözlüğü, Ali Püsküllüoğlu ve Ömer Asım Aksoy'un Deyimler Sözlüğü ile tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitabında yer alan deyim öğretimine yönelik stratejiler de tespit edilmiştir. Araştırmada yanıt aranan sorular doğrultusunda elde edilen veriler frekans ve yüzde kullanılarak tablolastırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt amaçları başlığı altında verilmiştir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 1

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuma Metnlerinde Yer Alan Deyimlerin Temalara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Tema	f	%
Erdemler	31	12,97
Millî Kültürümüz	18	7,53
Millî Mücadele ve Atatürk	41	17,15
Doğa ve Evren	25	10,46
Vatandaşlık	40	16,73
Sağlık ve Spor	22	9,20
Sanat	19	7,9
Bilim ve Teknoloji	43	17,99
Toplam	239	100

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında toplam 8 tema bulunmaktadır. Temaların her birinde üç okuma metni olmak üzere toplamda 24 okuma metni mevcuttur. Bu okuma metinleri temalar bazında deyim varlığı açısından incelendiğinde en fazla deyim bulunanın *Bilim ve Teknoloji* (%17,99) teması olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla *Millî Mücadele ve Atatürk* (%17,15), *Vatandaşlık* (16,73) *Erdemler* (%12,97), *Doğa ve Evren* (%10,46), *Sağlık ve Spor* (%9,20), *Sanat* (%7,9), *Millî Kültürümüz* (%7,53) temalarının izlediği tespit edilmiştir.

Tablo 1.1.

Erdemler Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular

Tema	Deyim	f	Deyimin geçtiği cümle
Erdemler	Aslan gibi	1	"Hatalara düşmüş dostlarımızın karşısına aslanlar gibi çıkıp "Dur!" demeliyiz."
	Bağrına basmak	1	"Gün gelir Veysel'i bağrına basar."
	Canı sıkılmak	1	"Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyordu ki..."
	Cehennemin bucağı	1	"Ne diye düştün bu cehennemin bucağına sen?"
	Çekip çevirmek	1	"Hâlbuki biz dostlarımızı, onların güncellemeleri pahasına çekip çevirmesini bilmeliydik."
	Dal budak salmak	1	"Hiçbir kötülük yeşerip dal budak salma imkânı bulamamış olacaktı."
	Fenalık etmek	1	"Zaman zaman dostlarımıza çok fenalık ediyoruz."
	Göğsü bağı açık	1	"Eskicinin saç sakalı dağınık, göğsü bağı açık, pantolonun dizleri yapmalıydı."
	Göz alabildiğine	1	"Göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı."

Tablo 1.1. devam*Erdemler Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyim	f	Deyimin geçtiği cümle
Erdemler	Göz yummak	1	"En sevdiğimiz insanların uçuruma yuvarlanmalarına göz yummuş oluruz."
	Halt karıştırmak	1	"Arkadaşlarımız bir halt karıştırırsa "Bizdendir!" diyerek sesimizi çıkarmıyoruz."
	Hava almak	1	"Havaya bakarsam hava alırım."
	İçinden çıkmak	1	"Dostumuzu içinden çıkamayacağı bataklıklara doğru sürmüş oluruz."
	Kabahat işlemek	1	Bir kabahat işledik de kaçtık.
	Karşısına çıkmak	1	"Çocuğumdur, istediği yere gitsin, ben karşısına çıkmayayım!"
	Katıla katıla ağlamak	1	"Bunu işiten çocuk hıçkıra hıçkıra, katıla katıla ağlamaktadır."
	Kendisini tutmak	2	"Önüne geçmeye çalıştı ama yapamadı, kendisini tutamadı."
	Nefes almak	1	"Tehlikeden korkarak deniz altında nefes almamaya çalışan bir adam gibi durdu."
	Önüne çıkmak	1	"Önüne geçmeye çalıştı ama kendisini tutamadı."
	Rast gelmek	1	"Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı."
	Sesini çıkarmamak	3	"Bu kadarını yapamazsak susmayı, sesimizi çıkarmamayı tercih ediyoruz." "Ama sesimi çıkarmam ki!" "Bizdendir! Diyerek sesimizi çıkaramıyoruz."
	Silip süpürmek	1	"Vicdan azapları içimizdeki lekeyi silip süpürmez."
	Üzerinde yürümek	1	"Hayatta bana bir iyilik etmiştir ki şimdi onun üzerinde yürümek bana düşmez."
	Vicdan azabı duymak	1	"Vicdan azapları içimizdeki lekeyi silip süpürmez."
	Yerinden oynamak	1	"Bağrının sarsıntılarıyla yerlerinden oynayarak, içlerinde güneşli mavi gök..."
	Yollarını gözlemek	1	"Kollarını açmış yollarını gözlüyor."
	Yüreği burkulmak	1	"Hasan, yüreği burkularak sordu."

Tablo1.1'e göre *Erdemler Temasında* tespit edilen toplam 31 deyim kullanım sıklığı bakımından en çok tekrar edilenlerin "sesini çıkarmamak" ($f=3$) ve "kendisini tutamamak" ($f=2$) deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki toplam 26 deyim kullanım sıklığının ($f=1$) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.2.*Millî Kültürümüz Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Millî Kültürümüz	(Bir şey) yüzü görmemek	1	"O, ilkokul yüzü bile görmemişti."
	Bir araya gelmek	1	"İşte bunlar bir araya gelince bu cam eserlere isim verilmiş."
	Can gelmek	1	"Doğa dirilip ruhlara can gelince."
	Dikkat etmek	1	"Asıl sen kendine dikkat et."
	Dili çözülmek	1	"Sonra dili çözülür."
	Elde etmek	1	"Bocaların tümü buradan elde edilirdi."
	Gönlü olmak	1	"Kızın gönlü başkasında."
	Gönül vermek	1	"Kızımsa fakir bir delikanlıya gönül vermiş."
	Göz alabildiğine	1	"Göz alabildiğine bozlaşan Anadolu'da..."
	Hayrete düşmek	1	"Biz çocukları hayrete düşüren şu bilgileri de vermişti."
	Hoşuna gitmek	1	"Bir vakıf kurmuş olduğunu söyledim. Hoşuna gitti."
	Örnek olmak	1	"Yiğitlikte Oğuz, anlayışta Mevlana örnek olunca."
	Özlem çekmek	1	"Yeşile, kırmızıya, maviye, turuncuya özlem çeken insanlar."
	Sahip çıkmak	1	"Kültürüm, nevrüza sahip çıkılınca."
	Su yürümek	1	"Yeşerir yaprak, ağaca su yürüyünce."
	Ter dökmek	1	"Öğleyin, bolca ter dökerek okuldan eve dönmüştüm."
	Yüreği sızlamak	1	"Yörük Beyi, çadırının önüne atılmış bir kilimi görünce yüreği sızlar."
	Yüze gülmek	1	"En küçük ayrıntıları ve göz alıcı renkleriyle kilimlerde yüze güler."

Tablo1.2'ye göre *Millî Kültürümüz Temasında* tespit edilen toplam 18 deyim kullanım sıklığının (f=1) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.3.*Millî Mücadele ve Atatürk Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Millî Mücadele ve Atatürk	Alaşağı etmek	1	"Göklerde yankılanan Allah-ü ekber nidaları, savaş uçaklarını alaşağı etti."
	Bir hoş olmak	1	"Bir hoş olur yüreğim."
	Boşa çıkmak	2	"Demokrasimize, millî egemenliğimize karşı yapılan savaş boşa çıktı." "Rica ve ısrarlarım yine boşa çıkmıştı."
	Ders almak	1	"Geleceğe yürürken geçmişten ders alarak ilerlemek gerekir."
	Ders vermek	1	"15 Temmuz günü sonsuza kadar unutamayacakları bir ders verildi."
	Destan yazmak	1	"Ülkesine sahip çıkanlar o gün bir destan yazdı."
	Ele geçirmek	1	"Demokrasi dışı yollarla milletin iktidarını ele geçirmek istediler."
	Göreceği gelmek	1	"Mustafa Kemal Paşa'yı ne kadar göreceğim geldi."

Tablo 1.3. devam*Millî Mücadele ve Atatürk Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Millî Mücadele ve Atatürk	Görmezden gelmek	1	"Halkın tercihlerini görmezden gelenlere."
	Göze almak	1	"İstanbul'dan ayrılmayı göze almayan payitahttaki devlet ricaline..."
	Gözleri dolu dolu olmak	1	"Hüseyin Rauf'un da gözleri dolu dolu olmuştu."
	Gözünü kırpmadan	1	"Ömer Halis Demir'i gözünü kırpmadan şahadete götürün."
	Gurur duymak	1	"Gurur duydum, kıvanç duydum."
	Hazır bulunmak	1	"O gün bu mülakata hazır bulunan Hüseyin Rafu'un..."
	Hiçe saymak	1	"Halkı hiçe sayanlara..."
	İsrar etmek	2	"Fakat ısrar etme ve artık bir şey sorma." "Bir kere de siz ısrar ediniz."
	İhtarda bulunmak	1	"Bugün gibi hatırlarım, kaşlarını çatarak şu ihtarda bulunmuştu."
	İleri sürmek	1	"Almanya'ya gönderilmesi fikrini ileri sürmüşlerdi."
	İtibar alınmak	1	"Milletin istiklali bahis mevzuu olurken aile endişesi nazarı itibara alınmaz." "Son bir defa daha müracaata karar verdim."
	Karar vermek	3	"Mustafa Kemal ile İstanbul'dan ayrılmaya karar vermişti." "Mustafa Kemal Paşa'nın emrini yerine getirmek için karar verdi."
	Karşı koymak	1	"İnsanların hayatı pahasına bu hain girişime karşı koymasını sağlayan."
	Kaşlarını çatmak	1	"Bugün gibi hatırlarım, kaşlarını çatarak şu ihtarda bulunmuştu."
	Kenara çekmek	1	"Mustafa Kemal, bir kabine toplantısından sonra beni bir kenara çekerek."
	Kıvanç duymak	1	"Gurur duydum, kıvanç duydum."
	Kök salmak	1	"Kök salmışım Anadolu topraklarına."
	Öncüsü olmak	1	"Mustafa Kemal, millî kurtuluş davasının öncüsü olmuş."
	Örnek olmak	1	"Devlet ricaline de bir fedakârlık örneği olmuştu."
	Sadık kalmak	1	"Onun İstanbul'da verdiği söze sadık kalarak..."
	(Bir işte) yer almak	1	"Millî mukavemet hareketlerinde bir fiil yer almış."
	Sahip çıkmak	1	"Kültürüm, nevrüza sahip çıkılınca."
	Tadına varmak	1	"Demokrasinin nimetlerinden yararlanmanın tadına varan halk..."
	Toprağa düşmek	1	"Demokrasi uğruna toprağa düşen şehitlerimizi anmak gerekir."
	Veda etmek	1	"Veda ederken: Biliyor musun Fuat, dedi."
	Yakından bilmek	1	"Bunu yakından biliyordum."
	Yanına almak	1	"Almanya'ya gitmesini, annemi de yanına almasını söyledim."
	Yerine getirmek	1	"Mustafa Kemal Paşa'nın emrini yerine getirmek için karar verdi."
	Zevk duymak	1	"Ankara'da oturmaktan büyük zevk duyuyorum."

Tablo1.3'e göre *Millî Mücadele ve Atatürk Temasında* tespit edilen toplam 42 deyim kullanım sıklığı bakımından en çok tekrar edilenlerin "karar vermek" ($f=3$) ve "boşa çıkmak", "ısrar etmek" ($f=2$) deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki toplam 35 deyim kullanım sıklığının ($f=1$) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.4.

Doğa ve Evren Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Doğa ve Evren	Bir hâl almak	1	"Yüzü öylesine bir hâl aldı ki bu şafağı görmeden edemezdim."
	Arkasına düşmek	1	"Alelacele giyinip arkasına düşüyorum."
	Dengesi bozulmak	2	"Doğadaki dengenin bozulduğunu bir düşünelim." "Kısacası doğadaki dengenin bozulması insanoğlu için büyük bir tehlikedir."
	Denize açılmak	1	"Tam sırasıdır. Denize açılalım."
	Dev gibi	1	"Derin, kocaman, dev bir kuyu gibi."
	Eline geçmek	1	"Ne geçtiyse elimize attık üzerine."
	Gözünü (gözlerini) (bir şeye) dikmek	1	"Küçük mavi birer düğme gibi gözlerini uzaklara, göle dikmişti."
	Haber vermek	1	"Tarlaya giderken kaldığım evin önünden geçip bana da haber veriyor."
	Kana boyamak	1	"Kocaman Güneş yalımı karlı dağları kana boyayarak çıkıp çıkıp batıyor."
	Katkıda bulunmak	1	"Her canlı varlığıyla başka canlıların yaşamına katkıda bulunur."
	Kurşun gibi	1	"Çime kurşun gibi ağır bir merak oturdu."
	Kuyu gibi	1	"Derin, kocaman, dev bir kuyu gibi."
	Önüne katmak	1	"Ay boynuzlu öküzlerini önüne katıp doğru tarlaya gidiyor."
	Örnek vermek	1	"Bir örnek vereyim." "Topraktan özür dileriz."
	Özür dilemek	3	"Sulardan özür dileriz." "Ay'dan da özür dileriz."
	Soyu soppu kalmamak	1	"Böyle giderse soyum soppum kalmayacak."
	Tepeden tırnağa	1	"Esrük Dağı'nın toprakları, kayaları tepeden tırnağa kıpkırmızıdır."
	Yok olmak	1	"Ailem dünyadan silinip yok olmak üzere."
	Yem olmak	1	"Tarla farelerinin çakallara, çakalların kurtlara yem olduğu gibi."
	Yol almak	1	"Biz motorla pat küt yol alırken doğudaki dağların başı ağarıverdi."
	Zarar vermek	2	"Biz Kelaynaklar ekinlere zarar veren çekirgelerle besleniriz." "Ekinlere zarar veren öteki böcekler olsun..."

Tablo1.4'e göre *Doğa ve Evren Temasında* tespit edilen toplam 25 deyim kullanım sıklığı bakımından en çok tekrar edilenlerin "özür dilemek" ($f=3$) ve "dengesi bozulmak", "zarar vermek" ($f=2$) deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki toplam 18 deyim kullanım sıklığının ($f=1$) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.5.*Vatandaşlık Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Vatandaşlık Teması	(Bir şeyde) gözü olmamak	1	"Kimsenin topraklarında gözü yoktur."
	(Bir şeyin) zamanı geçmek	1	"Artık arkadaşını kurtarmanın zamanı geçti."
	Allah'a şükür	1	"Karşı kıyıya geçince Allah'a şükrederek yürüyüşünü hızlandırmaya başladı."
	Aman dilemek	1	"Af ve aman dilemiyorum."
	Borç bilmek	1	"Herkes bu görevi önemli bir borç bilmeli."
	Can vermek	1	"Şu dakikada o can veriyor."
	Canını kurtarmak	1	"Hiç olmazsa kendi canını kurtar."
	Darağacına çekmek	1	"Şu anda onu darağacına çekiyorlar!"
	Dev gibi	1	"Yol boyunca dev gibi gölgelerle ağaç şekilleri işliyordu."
	Dikkat etmek	1	"Temiz insanlar olmalarına dikkat etmeliyiz."
	Dümen tutmak	1	"Kiminiz dümen tutar mavnalarda."
	Düzen kurmak	1	"Rahat ve huzur içinde yaşayabilmeleri için belli bir düzenin kurulması zorunludur."
	Emin olmak	1	"Yalnız kuvvetli milletler yaşamak hakkına sahip ve geleceklerinden emin olurlar."
	Geç kalmak	1	"Eğer biraz daha ufka yaklaşırsa arkadaşımı kurtarmak için çok geç kalacağım." "Vergi olarak ödenen paralar, bize hizmet ve iyilik olarak geri dönüyor, demektir."
	Geri dönmek	2	"Mühleti geçirmemek için mümkün olduğu kadar acele geri dönüyordu."
	Görev bilmek (saymak, addetmek)	2	"Ancak barış içinde yaşamak için her zaman savaşa hazır olmayı en büyük görev bilir." "Her Türk genci, askerlik görevini en kutsal görev bilir."
	Hayatını (birine) borçlu olmak	1	"Hayatımdan başka hiçbir şeyim yok. Onu da Kral'a ve kurtarmaya koştüğüm arkadaşım borçluyum."
	Hayret içinde kalmak	1	"Halk hayret içinde kaldı."
	Kana susamak	1	"Ormanın en sık yerinden kana susamış bir eşkıya sürüsü çıkarak üzerine atıldılar."
	Kötüye kullanmak	1	"Görevlerini yapamaz veya kötüye kullanırsa bunun sorumluluğu seçmenlere aittir."
	Kurban etmek	1	"Bir yerine iki kişiyi kurban ederek fazilete daha çok inansın."
	Müsaade etmek	1	"Sana üç gün müsaade ediyorum."
	Rahata kavuşmak	1	"Herkes böyle yaparsa halk rahata kavuşur ve devletimiz güçlü olur."
	Saygı göstermek	1	"Bir vatandaşın en büyük görevi kanunlara uymak ve saygı göstermektir.""
	Sesini çıkarmamak	1	"Arkadaşı hiç sesini çıkarmadan onu kucakladı."
	Şafak sökmek	1	"Üçüncü gün şafak sökmeden, kardeşi ile nişanlısını birleştirmiş."

Tablo 1.5. devam*Vatandaşlık Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Vatandaşlık Teması	Şıp diye	1	"Şıp diye geçer Köprü'nün altından."
	Şikâyet etmek	1	"Hem seçime katılmayan hem de memleket idaresinden şikâyet eden kimseler dürüst insan sayılmazlar."
	Ümitsizliğe düşmek	1	"Böyle bir engel karşısında ümitsizliğe düşerek kıyıda çırpınmaya başladı."
	Vakti gelmek	1	"Birisinden ödünç para alan kimsenin vakti geldiğinde borcunu vermesi ödevidir."
	Vergi kaçırmak	1	"Vergilerini zamanında vermeyen ve vergi kaçırانların bu hareketi hırsızlık gibidir."
	Yere sermek	1	"Üç haydudu vurarak yere serdi, ötekiler kaçtılar."
	Yerine geçmek	1	"Görünmediğin taktirde arkadaşın senin yerine geçecek ve seninle ödeşmiş olacağım."
	Yerine getirmek	1	"Memleket idaresinde sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz."
	Yetki vermek	1	"Millet, kendi işlerini belirli bir süre içinde yürütmek üzere bazı kimselere yetki verir."
	Yolunu kesmek	1	"Eşkıya sürüsü çıkararak üzerine atıldılar ve korkutucu topuzlarla yolunu kestiler."
	Zarar görmek	1	"Bundan herkes hatta uymayan kimseler bile zarar görürler."
	Zincire vurmak	1	"Koruyucular hemen kendisini yakalayarak zincire vurdular."

Tablo1.5'e göre *Vatandaşlık Temasında* tespit edilen toplam 40 deyim kullanım sıklığı bakımından en çok tekrar edilenlerin "geri dönmek" ve "görev bilmek" (f=2) deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki toplam 36 deyim kullanım sıklığının (f=1) olduğu gözlemlenmiştir.

Vatandaşlık Temasındaki "Kefil" metninin ikinci etkinliğinde deyim olarak yer alan "mâni olmak", "deniz gibi kabarmak", "kurban etmek", "aman dilemek." deyimlerine TDK Türkçe Deyimler Sözlüğü, Ali Püsküllüoğlu ve Ömer Asım Aksoy'un Deyimler Sözlüğünde rastlanmamıştır.

Tablo 1.6.*Sağlık ve Spor Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Sağlık ve Spor	Acı çekmek	1	"Bunu yaparken de acı çektiği belliymiş."
	Açığa vurmak	1	"Kadın üzüntüsünü açığa vuran bir sesle..."
	Ağız yapmak	1	"Bunları demenin saçmalamak, ağız yapmak gibi bir şey olacağını da biliyordu."
	Bakış atmak	1	"Yine öyle kaçamak, ölçer bir bakış attı hastaya."
	Bel bağlamak	1	"Bırak beni, gençsin, güzelsin, bana bel bağlama."
	Dil dökmek	1	"Ben, dedi tekrar, bilirsin dil dökmem!"
	Gözleri parıldamak	1	"Gözleri önce parıldadı."
	Gözleri yaşarmak	1	"Meret hastalık! Biraz duygulanmasın insan, gözleri öyle çabuk yaşıyor ki..."

Tablo 1.6. devam*Sağlık ve Spor Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Sağlık ve Spor	Gözlerinin içi gülmek	1	"Kadının gözlerinin içi güldü."
	Hasta etmek	1	"Mikroplardan sakın da, Seni hasta etmesin."
	İçinde bir şeyler kopmak	1	"İçinde sıcak, soluğunu daraltan bir şeyler koptuğunu duydu." ""
	İçinden çıkmak	1	"Soluğunu daraltan o sıkıntı sanki içinden çıktı."
	Karşı çıkmak	1	"Kadın telaşsız bir sesle karşı çıktı."
	Merak etmek	1	"Ben iyiyim, diye yineledi, merak edilecek bir yanım yok."
	Omuz silkmek	1	"Nasıl olacağım ben? Omuzlarını silkti; öyleyim işte."
	Ölüsünü öpmek	1	"Yapma n'olursun, dedi. Ölümü öp yapma!"
	Razı olmak	1	"Kendisini üzebileceğini söyleyince annesi de razı olmuş."
	Topaç gibi	1	"Kendisini üzebileceğini söyleyince annesi de razı olmuş."
	Umurunda olmamak	1	"Onu üzerler diye çekinmekteymiş ama bu Nelli'nin umurunda bile değilmiş."
	Yanında olmak	1	"O, Garrone'nin yanında olduğunu biliyordu."
	Yuvarlanıp gitmek	1	"Komşunun çocuklarıyla arası iyi. Bir arada yuvarlanıp gidiyorlar."
	Yüzü gülmek	1	"Erkeğin bütün yüzü güldü. Soluğunu daraltan o sıkıntı sanki içinden çıktı."

Tablo1.6'ya göre *Sağlık ve Spor Temasında* tespit edilen toplam 22 deyim kullanım sıklığının (f=1) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.7.*Sanat Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Sanat	Canı sıkılmak	1	"Canı sıkılmış gibi."
	Değer vermek	1	"Sanata değer vermeye".
	Elde etmek	1	"1500-1600 santigrat derecede eritilmesiyle elde edilen akışkan hamura hayat veriyor."
	Gölge düşmek	1	"Gölge düşmeden perdeye."
	Göz açıp kapayınca kadar	1	"Anlatılan bütün bu işlemler bütünü aslında göz açıp kapayana kadar geçen bir sürede tamamlanır."
	Göze çarpmak	1	"Saydam cam içinde döne döne yükselen beyaz ya da renkli helezonlarıyla hemen göze çarpan "çeşmibülbül" cam sanatının en özgün tekniklerinden biri."
	Hayat vermek	1	"Akışkan hamura hayat veriyor."
	Işık tutmak	1	"Onlar size doğruyu, iyiyi, güzeli göstermek için daima ışık tutacaklardır."
	Merak etmek	1	"Öyle düşünmüyorum ama kitabın sizi nasıl gezdirebildiğini merak ettim doğrusu."
	Ortaya çıkmak	1	"Akkor hâlde olan camın aldığı şekil ancak soğuduktan sonra ortaya çıkar."
	Sahip olmak	1	"Yüzyıllık ömre sahip olması gerekir."

Tablo 1.7. devam*Sanat Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Sanat	Sözünü kesmek	1	"Sözünü keser."
	Vücuda gelmesi	1	"Erimiş camın çşmibülbül olarak vücuda gelmesinin ilk evresi."
	Yanılıya düşmek	1	"Yaşam deneyimleri de az olduğundan anlamını da kavrayamaz, yanılıya düşer."
	Yol göstermek	1	"Bu konuda büyükleriniz, öğretmenleriniz size yol gösterebilirler."
	Zarar görmek	1	"Bazı hâllerde insan arkadaşından zarar görür ama kitabın insana zararı dokunmaz."

Tablo1.7'ye göre *Sanat Temasında* tespit edilen toplam 19 deyim kullanım sıklığının (f=1) olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 1.8.*Bilim ve Teknoloji Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Bilim ve Teknoloji	Anlamına gelmek	2	"Uzaktan yazma anlamına gelen telgraf adında bir sistem ortaya attı. "Kısa elektrik sinyali nokta anlamına geliyordu."
	Canavar gibi	1	"Rüzgâr başının üstünde bir canavar gibi uğulduyordu."
	Cennet gibi	1	"Arkadaşlarıyla cennet gibi bir yerde sürekli çalışmalar yapan Martı Jonathan."
	Çığır açmak	1	"Bu konuda çığır açan kişi..."
	Çılgın atmak	1	"Çok güçlü bir çılgın atarak gözleri kapalı..."
	Çılgına dönmek	1	"Diğer martılar başardığım şeyleri duyduklarında zevkten çılgına dönecekler" diye düşündü."
	Dalıp çıkmak	1	"Suya hızla dalıp çıkmayı ve böylece daha kolay avlanmayı öğreniyor."
	Destek olmak	1	"Bunun yanında ona destek olanlar da oluyor."
	Dönüp dolaşmak	2	"Yiyecek bulabilmek için dönüp dolaşan martı sürüsü ise belli belirsiz bir toz bulutu gibi görünüyordu." "Balıkçı teknelerinin etrafında o rutin, sıkıcı dönüp dolaşmadan başka nedenler de var yaşamak için."
	Elde etmek	1	"Yüksek aerodinamik verim elde edecek bir pozisyonda kullanmaya zorlayan bir tasarımdı."
	Fark etmek	1	"Yüksek bir hızda bile, kolaylıkla yumuşak bir kavis çizebileceğini fark etti."
	Fırıldak gibi	1	"Bir fıırıldak gibi dönebileceğini de öğrenmişti."
	Geç kalmak	1	"Bisiklet maceracılarının da ufuklarını genişletmekte geç kalmadı."
	Geriye dönmek	1	"Geriye dönüp çalışmalara başlıyor."
	Göz ardı etmek	1	"Martı parçacığına dönüşeceğini biliyor ve bunu göz ardı ediyordu."
	Hâline gelmek	1	"İmkânsızın denendiği makineler hâline geldi."
Haz almak	1	"O, korkuyu yenmenin gururuyla, haz alarak yaşıyordu."	
Huzur vermek	1	"Her şey dingin ve huzur vericiydi."	

Tablo 1.8. devam*Bilim ve Teknoloji Temasında Tespit Edilen Deyimlere İlişkin Bulgular*

Tema	Deyimler	f	Deyimin geçtiği cümle
Bilim ve Teknoloji	Karar vermek	1	"Bir martı olmaya karar vermek, kendini daha iyi hissetmesine neden olmuştu."
	Karşı karşıya gelmek	1	"Kanatları yetmiş milde olduğu gibi bir zorlanmayla karşı karşıya geldi."
	Kulaklarında çınlamak	1	"Derinden gelen ses, bir alarm gibi kulaklarında tekrar çınladı."
	Merak etmek	1	"İki yüz fit yerine beş yüz fitten daldığımda hızım ne olur, çok merak ediyorum."
	Meydan okumak	1	"Doğasına meydan okumayacak."
	Ortaya atmak	2	"Bir sistem ortaya attı." "Bilimsel gelişmeler sayesinde ortaya çıkan teknolojik buluşlar." "Sadece macera olsun diye üretilen teorilerin ardından ortaya çıkan bisiklet."
	Ortaya çıkmak	5	"Teknoloji geliştikçe ve yapılan buluşlar sayesinde daha hafif ama daha sağlam malzemeler ortaya çıktıkça..." "Bisikletin ilk ortaya çıktığı zamanla günümüz arasındaki şu..." "Son yıllarda özellikle fosil kaynaklı yakıtların çevre konusunda ortaya çıkardığı ekolojik sorunlar..." "Hız yapıldı ve dünya rekoru kırıldı."
	Rekor kırmak	3	"Çita ile dünya rekoru kırıldı." "Uzun çalışmalarının sonucunda hızlı uçuş rekoru kırıyor."
	Sahip olmak	1	"Kısa kanatlara ve uçuş haritalarına sahip olman gerek!"
	Sözden dönmek	1	"Verdiği sözden dönmek onu yine kendisi yapmıştı."
	Şansı yaver gitmek	1	"Neyse ki bu seferlik şansı yaver gitmişti. Olay kimsenin ölümüne yol açmamıştı."
	Tüy gibi	1	"Takla atarak inişe geçti ve bir tüy gibi süzülerek keyifle kumsala indi."
	Ufkunu genişletmek	1	"Bisiklet maceracılarının da ufuklarını genişletmekte geç kalmadı."
	Yerini almak	1	"Cooke ve Wheatstone'un makinesinde kullanılan yerini alan yeni bir telgraf kodu tasarladı."
	Yol açmamak	1	"Olay kimsenin ölümüne yol açmamıştı."

Tablo1.8'e göre *Bilim ve Teknoloji Temasında* tespit edilen toplam 43 deyim kullanım sıklığı bakımından en çok tekrar edilenlerin "ortaya çıkmak" ($f=5$), "rekor kırmak" ($f=3$) "anlamına gelmek", "dönüp dolaşmak" ve "ortaya atmak" ($f=2$), deyimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışındaki toplam 29 deyim kullanım sıklığının ($f=1$) olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 2.1.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Metin türü		f	%	f	%
Bilgilendirici metinler	Anı	24	10,04		
	Günlük	4	1,67		
	Makale	55	23,01	108	45,18
Hikâye edici metinler	Deneme	25	10,46		
	Hikâye	88	36,82		
	Roman	13	5,43	113	47,28
Şiir	Tiyatro	12	5,02		
	Şiir	15	6,27		
	Türkü	3	1,25	18	7,53
Toplam		239	100	239	100

Tablo 2'deki bulgulara göre 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimlerin varlığı ve metin türlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre tüm metin türleri bakımından ders kitabının tamamında toplamda 239 deyim rastlanmıştır. Metin türleri bağlamında bakıldığında hikâye edici metin türünde deyim varlığının diğer türlere göre oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. Hikâye edici metinlerde $f=113$ (%47,28), bilgilendirici metinlerde $f=108$ (%45,18) ve şiir türü metinlerde ise $f=18$ (%7,53) deyim tespit edilmiştir. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında diğer metin türlerine oranla en az deyiminin şiir türünde kullanıldığı görülmektedir.

Bilgilendirici metinlere bakıldığında en çok deyim ($f=55$) makale türünde (%23.01), en az deyim ise ($f=4$) günlük türünde (%1,67) kullanıldığı görülmektedir. Makale türünü sırasıyla deneme($f=25$) (%10,46) ve anı ($f=24$) (%10,04) türü takip etmiştir.

Hikâye edici metinler incelendiğinde en çok deyim($f=88$) hikâye türünde (%36,82), en az deyim ($f=12$) ise tiyatro türünde (%5,02) kullanıldığı görülmektedir. Hikâye türünü roman türünün takip ettiği($f=13$) (%5,43) tespit edilmiştir.

Şiir türü metinlere bakıldığında en çok deyim ($f=15$) şiir türünde (%6,27), en az deyim $f= (3)$ ise türkü türünde (%1,25) görüldüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kullanılan Deyim Öğretim Stratejileri Nelerdir?

Deyim Öğretim Stratejisi	f	%
Konuyla ilgili deyimleri araştırarak sınıfta paylaşma	5	25
Yazılarını deyim kullanarak zenginleştirme	4	20
Verilen deyim anlamını öğrenip metne olan katkısını belirleme	3	15
Karışık verilen kelimelerden deyim oluşturma ve bunları cümlede kullanma	2	10

Tablo 3.1. devam

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kullanılan Deyim Öğretim Stratejileri Nelerdir?

Deyim Öğretim Stratejisi	f	%
Test tipi sorularla deyim bulma	2	10
Cümle içindeki deyimleri bularak deyimlerin metne katkısını belirleme	1	5
Cümle içindeki deyimleri tespit ederek bu deyimlerle yeni cümleler kurma	1	5
Deyim ve anlamını eşleştirme	1	5
Deyim bulmacası çözme	1	5
Toplam	20	100

Tablo 3.1'deki bulgulara göre 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında kullanılan deyim öğretim stratejilerine ve sıklıklarına yer verilmiştir. Buna göre toplamda 20 deyim öğretim stratejisine rastlanmıştır. Deyim öğretim stratejilerinde en çok kullanılan strateji ($f=5$) %25'le konuyla ilgili deyimleri araştırarak sınıfta paylaşma stratejisidir. Bu stratejiyi sırasıyla, ($f=4$) %20'yle yazıların deyim kullanarak zenginleştirme ($f=3$) %15'le verilen deyim anlamını öğrenip metne olan katkısını belirleme, ($f=2$) %10'la karışık verilen kelimelerden deyim oluşturma ve bunları cümlede kullanma, test tipi sorularla deyim bulma, ($f=1$) %5'le cümle içindeki deyimleri bularak deyimlerin metne katkısını belirleme, cümle içindeki deyimleri tespit ederek bu deyimlerle yeni cümleler kurma, deyim ve anlamını eşleştirme ve deyim bulmacası çözme stratejileri takip etmektedir.

Şekil 1.

Konuyla İlgili Deyimleri Araştırarak Sınıfta Paylaşma

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

- Dostluk ve dostlukla ilgili atasözleri, deyim, özdeyişler derleyiniz.
- Sınıfta dostluk kavramını anlatan görseller getiriniz.

Etkinlik 1

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Sizce iyi bir dostta hangi özellikler olmalı? Açıklayınız.
2. Günümüz toplumundaki dostluk ve arkadaşlıklar nasıldır? Tartışınız.
3. Dostlukla ilgili bildiğiniz atasözleri, deyim ve özdeyişleri sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

Etkinlik 3

Hazırlık aşamasında bulduğunuz vatan ve dil sevgisi ile ilgili atasözleri, deyim veya özdeyişleri yazınız.

Atasözü

.....

Deyim

.....

Özdeyiş

.....

Etkinlik 5

SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

- Refik Halit Karay'ın "Gurbet Hikâyeleri" adlı kitabını sınıfta getiriniz.
- Vatan ve dil sevgisini anlatan atasözleri, özdeyiş ve deyimler tespit ediniz.
- Memleketimizin niçin değerli olduğunu araştırınız.

Etkinlik 2

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Doğup büyüdüğünüz yerden uzak kaldığınız oldu mu? Bu süreçte neleri özlediniz söyleyiniz.
2. Memleketimizin niçin değerli olduğunu sınıfta tartışınız.
3. Vatan ve dil sevgisini anlatan derlediğiniz atasözleri, özdeyiş ve deyimleri sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.
4. Getirdiğiniz "Gurbet Hikâyeleri" adlı kitaptan hikâyeler okuyunuz.

Etkinlik 4

Etkinlik 1 Türkçe ders kitabı sayfa 16'da, etkinlik 2 Türkçe ders kitabı sayfa 23'te yer almakta olup her iki etkinlik de sonraki derse hazırlık çalışması niteliğindedir

Söz konusu etkinlikler *Erdemler Temasındaki* “Dost Acı Söylemeli” ve “Eskici” adlı metinlerin hazırlık aşamasında verilmiştir. Etkinlik 1’de öğrencilerden dostluk ve dostlukla ilgili, etkinlik 2’de vatan ve dil sevgisiyle ilgili atasözü, özdeyiş ve deyimleri bir sonraki ders için araştırmaları istenmektedir.

Etkinlik 3 Türkçe ders kitabı sayfa 17’de, etkinlik 4 Türkçe ders kitabı sayfa 24’te yer almakta olup her iki etkinlik de sonraki derse hazırlık çalışması niteliğindedir.

Söz konusu etkinlikler *Erdemler Temasındaki* “Dost Acı Söylemeli” ve “Eskici” adlı metninin hazırlık çalışmalarında verilmiştir.

Etkinlik 3’te öğrencilerden dostluk ve dostlukla ilgili, etkinlik 4’te ise vatan ve dil sevgisiyle ilgili araştırıp buldukları atasözü, özdeyiş ve deyimleri sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir.

Etkinlik 5 Türkçe ders kitabı sayfa 33’te yer almakta ve konuyla ilgili araştırılan deyimlerin yazılmasını içermektedir.

Etkinlik 5 *Erdemler Temasındaki* “Eskici” adlı metinde yer almaktadır.

Söz konusu etkinlik öğrencilerin hazırlık aşamasındaki vatan ve dil sevgisiyle ilgili araştırıp buldukları atasözü, özdeyiş ve deyimleri yazmalarını istemektedir.

Şekil 2.

Yazılarını Deyim Kullanarak Zenginleştirme

Aşağıdaki kelime ve kavram havuzundan kelimeler seçerek hikâye edici bir metin yazınız. Yazınızda olay, kişiler, zaman ve mekân unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm, çözüm bölümlerini oluşturunuz. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz. Yazınızı zenginleştirmek için deyim, atasözü, özdeyişlerden yararlanınız. Yazınızın içeriğine uygun anlatım biçimlerini kullanmaya çalışınız.



Etkinlik 6

*15 Temmuz Demokrasi Zaferi’nin kazandığı gece ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bilgilendirici bir yazı yazınız. Yazınızı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyişlerden yararlanınız. Yazınızı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyişlerden yararlanınız. Uygun anlatım biçimlerini yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.

Etkinlik 8

“Toplum hayatında dostluğun önemi” konulu bilgilendirici bir yazı yazınız. Yazınızı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşacak şekilde planlayınız. Yazınıza uygun bir başlık yazmayı unutmayınız. Yazınızı zenginleştirmek için atasözü, deyim ve özdeyişlerden yararlanabilirsiniz. Yazınızı oluştururken açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme gibi anlatım biçimlerinden yararlanabilirsiniz.

Etkinlik 7

Çocuk yaşta çalışmak zorunda kalan bir tanıdığınızın hayatından örnekler alarak hikâye yazınız. (betimleme, öyküleme vb.) kullanınız. Yazınıza başlık koymayı unutmayınız.

Etkinlik 9

Etkinlik 6 Türkçe ders kitabı sayfa 82’de, etkinlik 7 Türkçe ders kitabı sayfa 23’te, etkinlik 8 Türkçe ders kitabı sayfa 75’te, etkinlik 9 Türkçe ders kitabı sayfa 143’te yer almakta olup her bir etkinlik yazılarını deyim kullanarak zenginleştirme niteliğindedir.

Etkinlik 6 *Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki* “Babam, Mustafa Kemal’i Kendi Evladı Gibi Severdi” adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 7 *Erdemler Temasındaki* “Dost Acı Söylemeli” adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 8 *Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki* “Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi” adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 9 *Vatandaşlık Temasındaki* “Kefil” adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 6, 7, 8 ve 9’da öğrencilerden metnin konusuyla ilgili yazılar yazmaları ve bu yazılarını atasözü, özdeyiş ve deyimle zenginleştirmeleri istenmektedir.

Şekil 3.

Verilen Deyimin Anlamlarını Öğrenip Metne Olan Katkısını Belirleme

Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki deyimlerin anlamlarını öğrenip yazınız. Bu deyimlerin metne katkısını belirleyiniz.

dal budak salmak:
içinden çıkamamak:
bataklığa sürüklenmek:
(birini) çekip çevirmek:
(birinin karşısına) aslanlar gibi çıkmak:
göz yummak:
uçuruma yuvarlamak:

Etkinlik 10

Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki deyimlerin anlamlarını metinden de yararlanarak yazınız.

gözlerinin içi gülmek:
(birine) bel bağlamak:
topaç gibi:
ağiz yapmak:
gözleri parıldamak:

Etkinlik 11

Aşağıda sağlıkla ilgili deyim ve atasözleri verilmiştir. Anlamlarını öğrenip yazınız. Bu deyim ve sözlerin, kullanıldığı metne katkısı ne olur? Söyleyiniz.

Deyimler
● benzi kanlanmak:
● turp gibi:
● kanlı canlı:
● nur topu gibi:

Etkinlik 12

Etkinlik 10 Türkçe ders kitabı sayfa 19'da etkinlik 11 Türkçe ders kitabı 174'te, etkinlik 12 Türkçe ders kitabı 165'te yer almakta olup her bir etkinlik deyimlerinin metne olan katkısını belirleme niteliğindedir.

Etkinlik 10 *Erdemler Temasındaki "Dost Acı Söylemeli"* adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 11 *Sağlık ve Spor Temasındaki "Görüşme"* adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 12 *Sağlık ve Spor Temasındaki "Sağlık"* adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 10'da öğrencilerden metinde geçen deyimlerin anlamlarını öğrenip bu anlamların metne olan katkısını değerlendirmeleri istenmektedir.

Etkinlik 11'de öğrencilerden metinde geçen deyimlerin anlamlarını metinden yararlanarak yazmaları istenmektedir.

Etkinlik 12'de öğrencilerden verilen deyimlerin anlamlarını öğrenip bu deyimlerin kullanıldığı metne olan katkısını söylemeleri istenmektedir.

Şekil 4.

Karışık Verilen Kelimelerden Deyim Oluşturma ve Bunları Cümlede Kullanma

Aşağıda karışık olarak verilen kelimeleri kullanarak deyimler oluşturup yazınız. Deyimlerin kullandıkları metne katkıları ne olur? Belirleyiniz.

rüyalar	işine	korkulu
koymak	etmek	elinde
olmamak	görmek	inşa
gelmek	kafasına	bozmak
	dostluğu	

Bu deyimleri birer cümlede kullanınız.

Etkinlik 13

Aşağıdaki kelimeleri kullanarak deyimler oluşturunuz. Deyimlerin, kullandığı metne katkıları neler olur? Yazınız.

yazmak	gibi	doğmak	toprağa	değiştirmek	yolunu
ele	destan	güneş	göğüs	düşmek	geçirmek
					germek

Etkinlik 14

Etkinlik 13 Türkçe ders kitabı sayfa 58'de, etkinlik 14 Türkçe ders kitabı sayfa 74'te yer almakta olup her iki etkinlik de karışık verilen kelimelerden deyim oluşturma ve oluşturulan deyimleri cümle içinde kullanma niteliğindedir.

Etkinlik 13 *Millî Kültürümüz Temasındaki "Arıları Sulama Vakfı"* adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 14 *Millî Mücadele ve Atatürk Temasındaki "Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi"* adlı metinde yer almaktadır.

Etkinlik 13' te öğrencilerden karışık olarak verilen kelimeleri kullanarak deyim oluşturmaları, oluşturulan deyimlerin metne olan katkısını bulmaları ve bu deyimlerden bir cümle kurmaları istenmektedir.

Etkinlik 14'te ise öğrencilerden karışık olarak verilen kelimelerden deyim oluşturmalarını ve bunların metne olan katkısını belirlemeleri istenmektedir.

Şekil 5.

Test Tipi Sorularla Deyim Bulma

C. Aşağıdaki soruların doğru cevaplarını bulup işaretleyiniz.

1. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim açıklamasıyla birlikte kullanılmıştır?

- A) Aldığı haberin sevinciyle etekleri zil çalıyordu.
- B) Çok sevindiği için küplere bindi.
- C) Gördüğü kötü olaylar karşısında dili çözüldü.
- D) Nefret ettiği kişilere çiğirimin köşesi diye hitap ederdi.

Etkinlik 15

4. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyime yer verilmemiştir?

- A) Vatandaşlık görevini yerine getirmek için çok kapı çaldı.
- B) Özgürlük düşüncesi her insanda oluşturulmalıdır.
- C) Okuma hakkını kullanmak için gecesini gündüzüne kattı.
- D) Günlük gazetelere şöyle bir göz attı.

Etkinlik 16

Etkinlik 15 Türkçe ders kitabı sayfa 39'da, etkinlik 16 Türkçe ders kitabı sayfa 154'te yer almakta olup her iki etkinlikte çoktan seçmeli sorularla deyim öğretimi niteliğindedir.

Etkinlik 15 *Erdemler Temasının* tema sonu ölçme ve değerlendirmedeki "C" bölümünün 1. sorusudur

Etkinlik 16 *Vatandaşlık Temasının* tema sonu ölçme ve değerlendirmedeki "C" bölümünün 4. sorusudur.

Etkinlik 15'te öğrencilerden, öncüller arasından açıklamasıyla birlikte verilen deyim bulmaları istenmektedir.

Etkinlik 16'da öğrencilerden, öncüller arasından deyime yer verilmeyen cümleyi bulmaları istenmektedir.

Şekil 6.*Cümle İçindeki Deyimleri Bularak Deyimlerin Metne Katkısını Belirleme*

Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimleri belirleyip metne olan katkısını söyleyiniz.

- Çünkü bizim avladığımız çekirgeler olsun ekinlere zarar veren öteki böcekler olsun çiftçilerin korkulu rüyasıdır.
- Ailem dünyadan silinip yok olmak üzere. Böyle giderse soyum sopum kalmayacak.
- Beni güzel bulsalar ne çıkar, çirkin bulsalar ne çıkar?

Etkinlik 17

Etkinlik 17 Türkçe ders kitabı sayfa 113'te yer almakta olup cümle içindeki deyimleri tespit ederek metne olan katkısını belirler niteliğindedir.

Etkinlik 17 *Doğa ve Evren Temasındaki "Bir Kelaynak Anlatıyor"* adlı metinde yer almaktadır.

Söz konusu etkinlikte öğrencilerden, cümle içinde geçen deyimleri belirleyip metne olan katkısını söylemelerini istemektedir.

Şekil 7.*Cümle İçindeki Deyimleri Tespit Ederek Bu Cümlelerden Yeni Cümleler Kurma*

Metinden alınan aşağıdaki cümlelerde geçen deyimleri bulup altını çiziniz. Sonra bu deyimleri birer cümlede de siz kullanınız. Bu deyimlerin metne olan katkısını söyleyiniz.

- Küçük mavi birer düğme gibi gözlerini uzaklara, göle dikmişti.
- İçime kurşun gibi ağır bir merak oturdu.
- Biz motorla pata küte yol alırken doğudaki dağların başı ağırverdi.

Deyimleri cümlede kullanıyorum

-
-
-

Etkinlik 18

Etkinlik 18 Türkçe ders kitabı sayfa 101'de yer almakta olup cümle içindeki deyimleri tespit ederek yeni cümleler kurma ve metne olan katkısını belirleme niteliğindedir.

Etkinlik 18 *Doğa ve Evren Temasındaki "Van Gölü'nün Şafağı"* adlı metinde yer almaktadır.

Söz konusu etkinlikte öğrencilerin, metinden alınan cümlelerin içerisindeki deyimleri tespit edip metne olan katkısını söylemeleri ve bu deyimlerle ilgili yeni cümleler yazmaları istenmektedir.

Şekil 8.

Deyimi ve Anlamını Eşleştirme

Aşağıda, metinde geçen deyimler ve deyimlerin anlamları verilmiştir. Bu deyimlerle anlamlarını eşleştiriniz. Deyimlerin metne olan katkısını söyleyiniz.

zincire vurmak	Önüne geçmek, engellemek, önlemek.
mani olmak	Yağışlardan dolayı taşmaya yüz tutmak.
deniz gibi kabarmak	Elini ayağını bağlamak.
kurban etmek	Önce karşı koyarken, direnirken, zor karşısında boyun eğip başışlanmayı istemek.
aman dilemek	Kendi çıkarı için birini ya da bir şeyi feda etmek.

Etkinlik 19

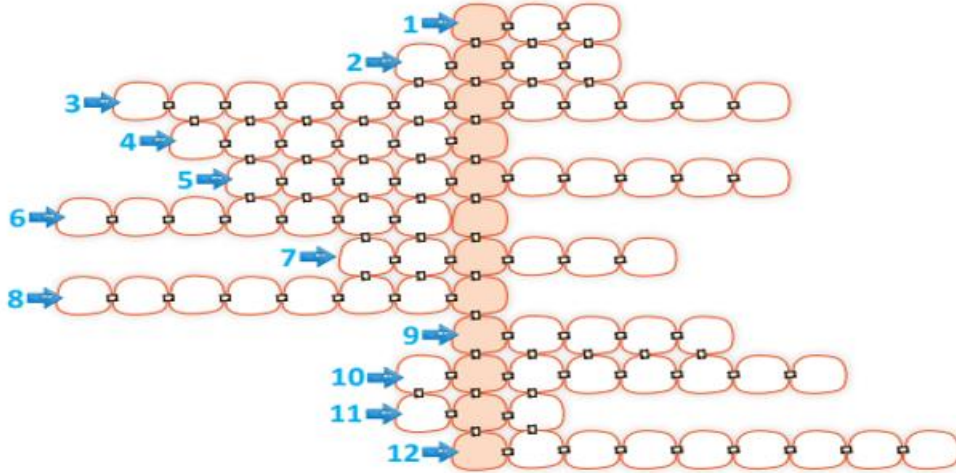
Etkinlik 19 Türkçe ders kitabı sayfa 140'ta yer almakta olup deyim anlamlarıyla eşleştirme niteliğindedir.

Etkinlik 19 *Vatandaşlık Temasındaki "Kefil"* adlı metinde yer almaktadır.

Söz konusu etkinliğin sol tarafında metinde geçen deyimler, sağ tarafında bu deyimlerin anlamları karışık bir şekilde verilmiştir. Öğrencilerden, verilen deyimleri anlamları ile eşleştirmeleri istenmektedir.

Şekil 9.*Deyim Bulmacası Çözme***B. Aşağıdaki bulmacayı çözünüz.**

Sağlık ve spor temasında öğrendiğiniz kelime, deyim ve kavramlardan oluşan aşağıdaki bulmacayı çözünüz. Renkli bölgedeki anahtar kelimeleri bulunuz.



1. Kadınların ve memeli dişi hayvanların yavrularını besledikleri, memelerinden gelen, besin değeri yüksek beyaz sıvı.
2. Bir fiilin, bir sıfatın veya kendi türünden bir kelimenin anlamını zaman, yer, ölçü, nitelik, soru kavramları bakımından etkileyen kelime.
3. Vücudu güçlendirmek ve sağlığı korumak amacıyla araçlı veya araçsız hareketler yapma, beden terbiyesi.
4. Ad, sıfat, zamir vb. ad soyundan kelimelerin yüklem görevinde kullanılmasını sağlayan yardımcı fiil.
5. Sağlıklı, sapasağlam, vücut sağlığı yüzünden belli olan (kimse).
6. Temiz olma durumu, arılık, temizleme işi.
7. Fiziksel güç, takat.
8. Vücut için gerekli olan besin maddelerini alma.
9. Genellikle pişirilerek yenilen bitkiler veya bunların taneleri, göverti.
10. Sporcu, vücudu iyi gelişmiş, sporun gerektirdiği değerlere sahip olan (kimse).
11. Bir çeşit peynir.
12. Ruhsal bakımdan sağlıklı olma.

Etkinlik 20

Etkinlik 20 Türkçe ders kitabı 184'te yer almakta olup deyim bulmacası niteliğindedir.

Etkinlik 20 *Sağlık ve Spor Temasının* tema sonu ölçme ve değerlendirmedeki "B" bölümünde yer almaktadır.

Söz konusu etkinlik temada öğrenilen kelime, deyim ve kavramlardan oluşan bulmaca etkinliğidir. Öğrencilerden etkinliğin altında anlamları verilen kelime, deyim ve kavramları etkinliğin üstündeki uygun kutucuğa yazmaları ve koyu renkli kutucuklardaki şifreyi bulmaları istenmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ve 7. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan Dörtel Yayınlarına ait kitaptaki okuma metinleri deyim varlığı açısından incelenmiş, çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 202'si farklı olmak üzere toplam 239 deyim tespit edilmiştir. Atalan ve Ünal (2021) daha önce incelediği 7. sınıf MEB (Edt. Emine Kırman) Yayınlarının kitabında toplam 138 deyim, Özgün yayınlarının kitabında 121, MEB (Edt. Nurcihan Demirer) yayınlarının kitabında 163 deyim tespit etmiştir. Benzer şekilde Türkben (2019) 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki metinlerde 170 deyime ulaşmıştır. Zafer (2013) ise 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 234 deyim varlığını tespit etmiştir. Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde farklı zamanlarda yayımlanmış aynı sınıf düzeyindeki ders kitaplarında farklı deyim sayıları elde edildiği görülmektedir. Bu durumun deyimlerin tespit edilmesi aşamasında ölçüt olarak kabul edilen sözlüklerin çeşitlendirilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tespit edilen deyimlerin sayısal varlığının temalara göre dağılımı incelendiğinde en fazla deyim varlığı bulunan tema, *Bilim ve Teknoloji Teması* (f=43) olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde şiir türü metne yer verilmemesi bu temadaki deyim sayısının daha fazla olmasının bir sebebi olarak düşünülebilir. Bunları sırasıyla *Millî Mücadele ve Atatürk* (f=41), *Vatandaşlık* (f=40) *Erdemler* (f=31), *Doğa ve Evren* (f=25), *Sağlık ve Spor* (f=22), *Sanat* (f=19), *Millî Kültürümüz* (f=18) *Temalarının* izlediği tespit edilmiştir. *Millî Kültürümüz Temasının* kullanılan deyim sayısı bakımından en son sırada yer alması dikkate değerdir. Atalan ve Ünal'ın (2021) daha önce incelediği 7. Sınıf MEB (Edt. Emine Kırman) Yayınları, Özgün Yayınları, MEB (Edt. Nurcihan Demirer) Yayınları kitabında, Türkben'in (2019) incelediği Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi adlı çalışmasının 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında, Urgan vd.'nin (2022) incelediği 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyim varlığı çalışmasında *da Millî Kültürümüz* Temasındaki deyimlerin diğer temalara göre nispeten fazla olduğu görülmektedir. Nitekim maddi manevi pek çok değerimizi öğrencilere aktarmak, gelecek nesillere bu konuda farkındalık kazandırmak için Türkçe derslerinde metinlerin bir araç olarak kullanılması söz konusudur. Ancak söz varlığı unsurları açısından toplumların yaşayış, inanış, gelenek ve göreneklerinden izler taşıyan ve yaşayan bir varlık olan dilimizin inceliklerini ve zenginliklerini içerisinde barındıran unsurların da ders kitabına alınacak metin

seçiminde bir ölçüt olarak dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda: "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır" (TDÖP, 2019, s. 8). Bu amaca ulaşmak için *Millî Kültürümüz Teması* deyim varlığı açısından daha zengin olması beklenmektedir.

Araştırmanın diğer basamağında deyim varlığının metin türlerine göre dağılımı incelenmiştir. Hikâye edici metin türünde deyim varlığının diğer türlere göre fazla olduğu dikkat çekmektedir. Hikâye edici metinlerde $f=113$, bilgilendirici metinlerde $f=108$ ve şiir türü metinlerde ise $f=18$ deyim tespit edilmiştir. Atalan ve Ünal (2021) daha önce incelediği Özgün yayınlarının kitabında 121 deyimden 73'ü, MEB (Edt. Nurcihan Demirer) yayınlarının kitabında 163 deyimden 97'si hikâye edici metin türlerinde tespit etmiştir. Benzer şekilde Ungan vd.'nin (2022) incelediği 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyim varlığı çalışmasında 251 deyimden 139'u hikâye edici metinde görülmektedir. Mangır'ın (2012) araştırmasında MEB Yayınları 5. Sınıf, Kemiksiz'in (2022) araştırmasında da MEB Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda deyimlerin daha çok hikâye edici metinlerde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye edici metin türünde, bilgilendirici ve şiir türüne göre öznel bir anlatımla olayları betimleyerek nispeten daha uzun cümlelerle belirli bir akış hâlinde okura sunulmasından kaynaklı, içerisinde daha fazla deyim yer verildiği düşünülmektedir. Nitekim Önal ve Tümer (2022)'de yaptığı Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin betimleyici unsurlar açısından incelenmesi adlı çalışmasında, betimleme türleri dilsel yapılar açısından deyimlerden faydalandığı sonucuna ulaşırken benzer şekilde Mangır'da (2012) bilgilendirici metinler, amaçları gereği kelime ve kelime gruplarının genellikle temel anlamlarıyla kullanıldığı metinler oldukları için öyküleyici metinlerin daha fazla deyim içermesi sonucuna ulaşmıştır. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında diğer metin türlerine oranla en az deyimden şiir türünde kullanıldığı görülmektedir. Nitekim şiirler yapısı bakımıyla düz yazı metinlere göre daha kısa yazılar olduğundan şiir türü metinlerde az sayıda deyimlerin yer almış olmasının olağan olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar Atalan ve Ünal (2021), Türkben (2019)'un incelediği 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyim varlığı çalışması, Ungan vd.'nin (2022) incelediği 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyim varlığı çalışması, Geçgel vd.'nin (2022) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı unsurları bakımından incelediği çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç da deyim öğretim stratejileri hakkındadır. Söz konusu kitabın deyim öğretim stratejileri bakımından farklılık gösterdiği söylenebilir. Buna göre toplamda 20 deyim öğretim stratejisine rastlanmıştır. Deyim öğretim stratejilerinde en çok kullanılan strateji ($f=5$) konuyla ilgili deyimleri araştırarak sınıfta paylaşma stratejisidir. Bu stratejiyi sırasıyla, ($f=4$) yazılarını deyim kullanarak zenginleştirme, ($f=3$) verilen deyim anlamını öğrenip metne olan katkısını belirleme, ($f=2$) karışık verilen kelimelerden deyim oluşturma ve bunları cümlede kullanma, test tipi sorularla deyim bulma, ($f=1$) cümle içindeki deyimleri bularak deyimlerin metne katkısını belirleme, cümle içindeki deyimleri tespit ederek bu deyimlerle yeni cümleler kurma, deyim ve anlamını eşleştirme ve deyim bulmacası çözme stratejileri takip etmektedir. Deyimin anlamını eşleştirme ve verilen deyim anlamını öğrenip metne olan katkısını belirleme stratejisi Ungan vd.'de (2022) 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimlerin varlığını incelediği çalışmada da rastlanmaktadır. Etkinliklerle ilgili dikkat çeken bir noktada etkinlik açıklamalarında sözlük kullanımına ilişkin bir yönergenin bulunmamasıdır. Karadağ (2011)'e göre; öğrenciler, dinleme ve okuma etkinlikleri sırasında anlamı bilinmeyen ya da çözülemeyen kelimelerle karşılaştıklarında sözlüğe başvurması, güvenli ve geçerli bir yol olduğunu belirtmektedir.. Literatürde deyimlerin öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında farklı stratejilerin başarı sağladığı görülmektedir. Deyimlerin öğretiminde Yaman ve Gülcan (2009) gösteri tekniğinin faydalı olduğu görüşünü sunarken, Varışoğlu vd. (2014) karikatürlerle öğrenme tekniğinin; Akçay ve Şimşek (2015) drama ve hikâyeleme yöntemlerinin; Aydın ve Ünal (2015) şarkıların deyim öğretiminde alışılmış stratejilere göre daha etkili ve faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

ÖNERİLER

Çalışmadan yola çıkarak Türkçe ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere şu öneriler sunulabilir:

1. Türkçe ders kitabına seçilecek metinlerin ilgili sınıftaki öğrencilerin yaş ve seviyeleri de göz önüne alınarak söz varlığı açısından zengin metinler seçilmelidir.
2. Türkçe ders kitabına deyimlerle ilgili etkinlik seçerken öğrencinin daha aktif rol aldığı, grup çalışmalarına uygun, sınıf içerisinde etkileşime girebildiği etkinliklere ağırlık verilmesi uygun görülmektedir.
3. Deyim öğretiminde metin seçerken broşür, karikatür, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları vb. gibi öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri görsel ve otantik metinlere yer verilmelidir.

4. Ders kitabındaki deyimlerin temalara göre dengeli dağılımına özen gösterilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacı çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., & Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331.
- Aksan, D. (2006). *Ana dilimizin söz denizinde*. Bilgi Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin Sözcüğü*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim) 3. Cilt*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2020). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İnkılâp Kitabevi.
- Atalan, S., & Ünal, F. T. (2021). Aynı sınıf düzeyinde hazırlanmış ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından karşılaştırılması. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(84).
- Aydın, B. Ç., & Ünal, T. F. (2015). Şarkılarla deyimlerin öğretimi ve anlamlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 430-442.
- Aydın, Ö., & Tümer, C. Ş. (2022). Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin betimleyici unsurlar açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(3), 1176-1192.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Çeçen, M. A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (173), 39-49.
- Çotuksöken, Y. (1988). *Deyimlerimiz*. Varlık Yayınları.
- Demirel, İ. Z. (2010). *7. Sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Dörtel Yayıncılık.

- Geçgel, H., Kana, F., & Öncü, B. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kalıplaşmış söz varlığı unsurları bakımından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2214-2230.
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. Multilingual Yayınları.
- Hengirmen, M. (1995). *Deyimler Sözlüğü (1000 Temel Deyim)*. Engin Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. Beta Basımevi.
- <https://sozluk.gov.tr/Erisim> Tarihi: 03.01.2024
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karacan, N. (2023). *Bağımsal dil bilgisi yaklaşımına göre eski Türkçe edatlarda istem*. Eğitim Yayınevi.
- Karacan, N. (2023a). Orhun Yazıtlarında bir metafor olarak ölüm. In R. Eryılmaz (Ed.), *VII. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildirileri Tam Metin Kitabı* (s. 575-582).
- Karatay, H. (2007). Türkçe dersi kitaplarında kelime çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 193-207.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (2004). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever S. (1995). *Türkçe Öğretimi-Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Engin Yayınevi.
- Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-12.
- Kiral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.

- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Arkadaş Yayınları.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Ungan, S., Uysal, F., & Uysal, A. A. (2022). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan deyim varlığının incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 264-280.
- Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 69-71.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki (2009) metinlerin kelime serveti açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Varışoğlu, B., Şeref, I., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41(41), 226-242.
- Zafer, E. (2013). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlam bilgisi yönünden incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



EDUCATIONE

**Müzedede Yaratıcı Drama Uygulamalarının Kültürel Mirasa Duyarlılık Üzerine Etkisi:
Antalya Arkeoloji Müzesi Örneği**
**The Effect of Creative Drama Practices in Museum on Sensitivity to Cultural Heritage:
The Example of Antalya Archaeological Museum**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Melis AKMAN

Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, melisa-AKMAN@hotmail.com

Ayhan AKIŞ

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye, akis@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 11.09.2024

Kabul Tarihi /Accepted : 23.12.2024

Yayın Tarihi/Published : 23.12.2024

Atıf / Cite

Akman, M. ve Akış, A. (2024). Müzedede yaratıcı drama uygulamalarının kültürel mirasa duyarlılık üzerine etkisi: Antalya arkeoloji müzesi örneği. *EDUCATIONE*, 3(2), 102-132.

Özet

Günümüzde eğitim öğretimin okulun yanı sıra okul dışında da gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler ve çalışmalar desteklenmektedir. Okul dışı öğrenme öğrenciler açısından hem derse karşı hem de okula karşı tutumları açısından oldukça önemlidir. Araştırmanın amacı 5. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, “Güzel Ülkem” konusu kapsamında yer alan “Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır” kazanımı çerçevesinde sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak müzede uygulanmasının öğrencilerin “Kültürel Mirasa Duyarlılık” değeri üzerine tutumlarını ve görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilindeki bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Karma yöntemlerden yakınsayan paralel desene göre tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak Başcı Namlı ve arkadaşları (2022) tarafından hazırlanan “Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği” ve öğrencilerin hazırlamış oldukları resim, afiş, slogan ve kompozisyon örnekleri ve uygulama esnasındaki araştırmacı gözlem verileri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinde normallik sağlanmadığı için analizlerde parametrik olmayan yöntemlerden Mann-Whitney U Testi tercih edilmiştir. Araştırma analizlerinden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehinde ($U=210,5000$, $.045<.05$) düzeyinde bir anlamlılık bulunmuştur. Araştırmanın nitel verilerinde öğrencilerin uygulamayı “Güzel vakit geçirme”, “Eğlenceli bulma”, “Mutluluk duyma”, “Tiyatro yapma”, “Sosyalleşme”, “İlgi çekici bulma”, “Yeni bilgiler öğrenme” ifadeleri ile tanımladıkları belirlenmiştir. Son olarak araştırmada ileride bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme, Müze Eğitimi, Yaratıcı Drama, Kültürel Miras

Abstract

Nowadays, teachers and studies are supported to realise education and training outside the school as well as in the school. Out-of-school learning is very important for students in terms of their attitudes towards both the course and the school. The aim of the research is to examine the attitudes and opinions of the students on the value of ‘Sensitivity to Cultural Heritage’ by using the creative drama method of the social studies course in the museum within the framework of the 5th grade ‘Culture and Heritage’ learning area ‘Introduces natural assets and historical places, objects and artefacts in the environment’. The study group of the research consists of 5th grade students studying in a public school in Antalya Province. In the study, which was designed according to the convergent parallel design from mixed methods, the ‘Cultural Heritage Sensitivity Scale’ prepared by Başcı Namlı et al. (2022) and the samples of paintings, posters, slogans and compositions prepared by the students and the researcher observation data during the application constitute the data collection tool. Since normality was not ensured in the quantitative data of the study, Mann-Whitney U Test, one of the nonparametric methods, was preferred in the analyses. From the research analyses, a significance was found at the level of ($U=210,5000$, $.045<.05$) in favour of the experimental group between the post-test scores of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control group students. In the qualitative data of the study, it was determined that the students defined the application with the expressions ‘Having a good time’, ‘Finding it fun’, ‘Feeling happiness’, ‘Making theatre’, ‘Socialising’, ‘Finding it interesting’, ‘Learning new information’. Finally, suggestions for future studies in this field were presented in the study.

Keywords: Social Studies Education, Out-Of-School Learning, Museum Education, Creative Drama, Cultural Heritage

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The learning environment is one of the important elements where learning experiences take place to reach the objectives and achievements in the curricula and to increase the quality of education and training. When it comes to the learning environment, schools and classrooms come to mind first (Başbuğ & Adıgüzel, 2019). However, museums, which are defined as classrooms without walls, are interactive educational environments that offer students a direct and serious learning potential, and education in museums makes a significant contribution to both cognitive and affective areas (Hooper-Greenhill, 1999, p.17; Lord, 2007). In the same way, museum education serves the goals of students to understand themselves and other people, to perpetuate cultural heritage, to relate the past, present, and future, and to make sense of cultural assets and artifacts (Çakır İlhan, 2012). Raising public awareness about the protection of cultural heritage and its transfer to future generations (Dönmez & Yeşilbursa, 2014) and making society aware of cultural heritage can only be possible through sustainable education (Curtis & Seymour, 2004). It is also very important for people to develop an understanding of their own culture from an early age and to plant the seeds of intercultural understanding (Önder, 2015). One of the courses that will best transfer education on cultural heritage in primary education and raise awareness of students on this issue is the social studies course (Çulha Özbaş, 2009). Because there is a close relationship between the social studies course and culture (Deveci, 2009) and thanks to the social studies course, cultural heritage and values are transferred from generation to generation, and sustainability is ensured (Sever, 2015). Within the scope of the Social Studies course, 'Culture and Heritage' and other appropriate subjects and acquisitions can be realised in a permanent and fun way with museum visits (Kartal & Seyihoğlu, 2020). The selection of methods or techniques is also very important in terms of establishing a connection between the museum space, the objects in the museum and the determined subjects (Akyol & Köksal Akyol, 2005). Thanks to the use of the creative drama method used in the research in the museum environment, students learn the objects they see in the textbooks in an interactive way by seeing, hearing, touching, playing games, animating, and sometimes acting in real life (Karaosmanoğlu, 2017). When the use of museums in education is evaluated in terms of the social studies curriculum, many of the objectives stated in the program allow students to develop different aspects such as observation skills and creative perspective, development of aesthetic understanding, and use of imagination (Dinç, 2017). Based on these statements, the aim of the research is to analyze the effect of teaching the outcome of 'Introduces the natural assets and historical places, objects and works in its environment' within the scope of the 'My Beautiful Country' subject of the 'Culture and Heritage' learning area of the social studies course through creative drama method in the museum on the students' sensitivity to cultural heritage and their opinions about the course.

Method

In this study, which measures the perception and attitudes of students towards cultural heritage sensitivity by using the creative drama method in the museum about the outcome of 'Introduces natural assets and historical places, objects and works in the surrounding area' within the scope of the subject of 'My Beautiful Country' in the 'Culture and Heritage' learning area in the social studies course, a pre-test-post-test control group quasi-experimental design was preferred.

The research was conducted with a total of 50 fifth-grade students, 25 experimental and 25 control, in a secondary school in Muratpaşa District of Antalya Province in the 2023-2024 academic year. In the quantitative dimension of the research, the 'cultural heritage sensitivity scale' prepared by Başcı Namlı et al. (2022) was used, and in the qualitative dimension, data were collected with posters, poems, pictures, slogans and composition samples. The SPSS package programme was used to analyse the quantitative data and content analysis was used to analyse the qualitative data.

The scale was applied to the experimental group and the control group, which was given lessons according to the curriculum, before and after the research. At the end of this, necessary analyses were made within the framework of the research problem.

Findings

Three sub-problems were formed within the framework of the research problem. In the analysis of the findings of the first sub-problem, the question of whether there is a significant difference between the pre-test scores of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups was answered and no significant difference ($U=224,500$, $p>.05$) was found between the pre-test scores of the experimental and control groups. Similarly, in the analysis of the findings of the first sub-problem, an answer was sought to the question of whether there was a significant difference between the post-test scores of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups, and significant difference ($U=210.5000$, $p<.05$) was found between the post-test scores of the experimental and control groups.

In the analyses for the second sub-problem, analyses were made for the sub-dimensions of the scale. Among these; no significant difference ($U=287,000$, $p>.05$) was found between the post-test scores of the post-test of the sub-dimension of the recognition and understanding sub-dimension of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. A significant difference ($U=176,000$, $p<.05$) was found between the post-test scores of the experimental and control groups regarding the post-test comparison of the valuing sub-dimension. Regarding the post-test comparison of the protection (feeling of responsibility) sub-dimension, no significant difference ($U=243.500$, $p>.05$) was found between the post-test scores of the protection (feeling of responsibility) sub-dimension of the experimental and control groups.

In the analyses related to the third sub-problem, it was determined from the video, observation data, and the data obtained from the analysis of the compositions and pictures prepared by the students that the students defined the lesson hours and the activities with the expressions 'Having a good time', 'Finding it fun,' 'Feeling happiness,' 'Enjoyable,' 'Socialising,' 'Playing games,' 'Making theatre' and described them by giving examples of the activities applied.

Results and Discussion

The "Scale of Sensitivity to Cultural Heritage" was applied to the experimental and control group students. Then, the outcome of 'Introduces the natural assets and historical places, objects and works in the environment' was explained to the experimental group with the creative drama method for 2 hours in the museum, and the scale was applied to the experimental and control group students again.

Mann-Whitney U Test was conducted to find the difference between the pre-test scores of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. As a result of the analysis, no

significant difference ($U=224,500$, $p=0,087>0,05$) was found between the experimental and control group pre-test scores. The scale scores of both groups were close to each other before the application. Mann-Whitney U Test was conducted to find the difference between the post-test scores of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. As a result of the analysis, a significant difference ($U=210,5000$, $p=0,045<0,05$) was found between the experimental and control group post-test scores. After the application, a significant difference was found in favour of the experimental group students. Sevigen (2021) stated in a similar study that students' attitudes toward tangible cultural heritage were positively affected in the social studies course where museum activities were applied. In a similar study, Utku (2023) found that there was a significant increase in tangible and intangible cultural heritage attitudes in favor of the experimental group students. He stated that this may be due to the fact that lessons are taught in out-of-school learning environments such as museums and historical places.

When the analyses for the second sub-problem were examined, Mann-Whitney U Test was conducted to find the difference between the post-test scores of the recognition and understanding sub-dimension of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. As a result of the analysis, no significant difference ($U=287.000$, $p=0.609>0.05$) was found between the post-test scores of the experimental and control groups in the recognition and understanding sub-dimension. Mann-Whitney U Test was conducted to find the difference between the post-test scores of the valuing sub-dimension of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. As a result of the analysis, a significant difference ($U=176.000$, $p=0.007<.05$) was found between the post-test scores of the experimental and control groups in the valuation sub-dimension. After the application, it was determined that there was a significant difference in favour of the experimental group students in the sub-dimension of valuing. The Mann-Whitney U Test was conducted to find the difference between the post-test scores of the protection (feeling responsible) sub-dimension of the cultural heritage sensitivity scale of the experimental and control groups. As a result of the analysis, no significant difference ($U=243.500$, $p=0.235>0.05$) was found between the post-test scores of the protection (feeling responsible) sub-dimension of the experimental and control groups.

When the data related to the third sub-problem were examined; the drawings and writings prepared by the students were subjected to content analysis by the researcher and it was determined that the students were mostly happy to be in the museum, enjoyed creative drama activities and reflected these in their drawings. It was observed that the students who were observed during the creative drama process in the museum had high participation in the lesson and their awareness of museum education issues was raised. In a similar study, Çerkez (2011) concluded that the social studies course in the museum resulted in a significant increase in students' attitudes towards the course. Kartal and Şeyihoğlu (2020) stated in their study that students experienced feelings of excitement and happiness during the museum visit. Again, in a similar study, Utku (2023) stated that students have a positive view of out-of-school learning. In a similar study, Ayyıldız (2023) concluded that out-of-school learning environments contributed to students' liking of the course and permanent learning by doing and experiencing.

GİRİŞ

Öğrenme ortamı; öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımlara ulaşmak, eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak için öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği önemli öğelerden biridir. Öğrenme ortamı denilince de akıllara ilk olarak okullar ve sınıflar gelmektedir (Başbuğ & Adıgüzel, 2019). Oysaki kütüphaneler, müzeler, doğal ve beşerî çevre, tarihi mekânlar da öğrenme ortamları içerisinde yer almaktadır.

Bu öğrenme ortamlarından biri olan müzeler sadece “*koleksiyon gezme*” den ziyade hem içinde hem dışında düzenlenecek eğitim etkinliklerinin öğrencilerin gelişimlerine birçok açıdan katkı sağlayabileceği önemle belirtilmektedir (Hassan, 2017). Eğitim açısından müzelere okula alternatif ya da sınıftaki öğrenmeyi destekleyecek düzeyde bir öğrenme ortamı oluşturması açısından temel işlevlerinin dışında farklı görevler yüklenmektedir. Bu durum müze ziyaretçilerini pedagojik yararlanabilme gibi bir beklentiye yöneltmiş ve dolayısıyla müzenin geniş kitlelere açılmasında da etkili olmuştur (Adıgüzel, 2019).

Gösterme ve sergileme yerleri olan müzeler zengin ve şaşırtıcı içeriği ile okullardaki öğrenme ile bağlamsal açıdan farklıdır (Onur, 2012). Duvarsız sınıf olarak tanımlanan müzeler, öğrencilere doğrudan ve ciddi bir öğrenme potansiyeli yaratan etkileşimli eğitim ortamlarıdır ve müzede eğitim hem bilişsel hem de duyuşsal alana yönelik önemli katkı sağlar. Bir eseri görmek bile bireyde güzel, estetik veya mükemmellik duygularını uyandırmak için yeterli olabilmektedir. (Hooper-Greenhill, 1999:17; Lord, 2007). Müze yaşantıları öğrencilerin pek çok becerilerini geliştirmeyi destekler. Öğrenciler müzede eserleri gözlemleyerek etkileşimde bulunurlar, okuyarak ve yorumlayarak eserlerin bugünle ilişkisini kurarlar, grup çalışması yaparlar (Paykoç, 2008).

Ayrıca müzeler kültürel mirasın korunduğu ve gelecek kuşaklara aktarıldığı, sergilendiği, ziyaretçilere eğitim ve eğlence imkânlarının sunulduğu alanlardır (Mercin, 2003). Aynı şekilde müze eğitimi, öğrencilerin kendilerini ve diğer insanları anlama, kültürel mirası devam ettirme, geçmişi, bugünü ve geleceği ilişkilendirme, kültürel varlıkları ve eski eserleri anlamlandırma gibi hedeflere hizmet etmektedir (Çakır İlhan, 2012).

Kültürel miras bir toplumun geçmişten günümüze sahip olduğu her türlü somut ve somut olmayan varlıklarının bütünü ve bunların gelecek nesillere aktarılmasını ifade eder. Bu tanımdan hareketle toplumların ilk olarak ele alması gereken konuların başında kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması gelmektedir (Bozok, 2018).

Kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda toplumu bilinçlendirme (Dönmez & Yeşilbursa, 2014) ve topluma kültürel miras duyarlılığın kazandırılması ancak sürdürülebilir bir eğitimle mümkün olabilir (Curtis & Seymour, 2004). Kültürel miras eğitimiyle amaçlanan temel ve önemli özellik, yaşanan doğal ve beşerî çevrenin tarihine, değerine yönelik öğrencilerin bilgisinin ve kavrayışının artırılmasıdır (Nostra, 2004). Ayrıca kültürel miras eğitimi öğrencilerin sadece tarihi nesnelere ve yerler hakkındaki bilgilerini artırmakla kalmaz, onlar üzerinde bir sahiplenme duygusu oluşturarak öğrencileri bu mirasın korunmasında aktif olarak rol oynamalarını sağlar (Barghi vd., 2017).

Küçük yaşlardan itibaren insanların kendi kültürüne yönelik bir anlayış geliştirmesi ve kültürlerarası anlayışın tohumlarının ekilmesi konusu da oldukça önemlidir (Önder, 2015). Kültürel farkındalığın oluşturulmasında ve kültürel mirasa yönelik eğitimin verilmesinde ilköğretim önemli bir basamaktır (Çengelci, 2012). İlköğretimde kültürel mirasa yönelik eğitimi en iyi aktaracak ve öğrencileri bu konuda bilinçlendirecek derslerden biri, sosyal bilgiler dersi (Çulha Özbaş, 2009). Sosyal bilgiler dersi kapsamında kültürel miras kavramı yenilenen 2024 öğretim programı ile birlikte "Ortak Mirasımız" olarak yenilenmiş ve öğrencilere değişim ve sürekliliği algılama, kültür okur yazarlığı, sanat okur yazarlığı, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, tarihsel empati becerileri olmak üzere çeşitli beceriler ve vatanseverlik, saygı, sevgi değerleri kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2024).

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kültürel mirasın aktarılmasında müze başta olmak üzere tarihi kalıntıları, yerleri, buldukları çevrenin doğal ve beşerî unsurlarını derslerinde aktif olarak kullanmaları öğrencilere kültürel miras öğelerinin aktarılmasında önemli katkıları olacağı bir gerçektir. Çünkü sosyal bilgiler dersi ile kültür arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Deveci, 2009) ve sosyal bilgiler dersi sayesinde kültürel mirasın ve değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılıp sürdürülebilirliği sağlanır (Sever, 2015). Bu yüzden de "sosyal bilgiler programları kültür ve kültürel çeşitlilik öğrenimine imkân sunan deneyimler içermelidir" (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010) ifadesi yer almaktadır. Başta müzeler olmak üzere çeşitli imkân ve olanaklar çerçevesinde kültürel miras öğeleri öğrencilere aktarılabilir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında 'Ortak Mirasımız' öğrenme alanı olmak üzere 'Evimiz Dünya', 'Yaşayan Demokrasimiz' öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ait konular çerçevesinde müze, doğal çevre, tarihi ve öğren yerleri gezileri ile kalıcı ve eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilebilir (Kartal & Seyihoğlu, 2020).

Diğer taraftan müzelerin eğitim öğretimde kullanılmasına bakılacak olursa; sosyal bilgiler eğitim programı açısından değerlendirildiğinde, programda belirtilen birçok amacın; başta gözlem becerisi ve yaratıcı bakış açısı olmak üzere, estetik anlayışın gelişimi, hayal gücünü kullanma gibi öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Dinç, 2017). Aynı şekilde sosyal bilgiler dersi öğretim programında kültürel mirasa duyarlılık değeri “*duyarlılık*” değerinin üç alt boyutundan (tarihsel mirasa, doğal çevreye ve kültürel mirasa karşı duyarlılık) biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin & Öğretici, 2013) ve sosyal bilgiler dersinde “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanı kapsamında yer almaktadır (Çulha Özbaş, 2009) ve “*Ortak Mirasımız*” olarak değişikliğe uğramıştır.

Müze mekânı ve müzedeki nesnelere belirlenen konular arasındaki bağın kurulması açısından yöntem ya da tekniklerin seçimi de oldukça önemlidir (Akyol & Köksal Akyol, 2005). Araştırma da seçilen yöntem de olan yaratıcı drama yöntemi sahip olduğu teknikler ve oyunsu süreçler sebebiyle müze ve seçilen konu ile etkin ortamı sağlayarak öğrenmenin nitelikli, kalıcı ve etkileşimli bir biçimde gerçekleşmesine imkân sağlar (Başbuğ & Aykaç, 2012). Müze ortamında ve yaratıcı drama teknikleri sayesinde öğrenciler ders kitaplarında gördükleri nesnelere gerçek yaşamda görerek, duyararak, dokunarak, oyunlar oynayarak, canlandırmalar yaparak ve bazen de role girerek etkileşimli bir biçimde öğrenirler (Karaosmanoğlu, 2017). Müzede drama ile öğrenciler geçmişteki yaşantıları rol oynama, doğaçlama gibi yaratıcı drama teknikleriyle deneyimleyerek geçmiş ve bugün arasında bir köprü kurarlar (Karaosmanoğlu, 2017) ve bu şekilde öğrencilerin tarihsel ve kültürel kavramları anlamasına, hatırlamasına ve bunları kalıcı hale getirmesine de yardımcı olunur (Turner, 2004).

İlgili alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitimi, kültürel miras öğrenme alanı ve yaratıcı drama yöntemi kavramlarını araştıran çalışmaların var olduğu belirlenmiş olup bu araştırmalar; sosyal bilgiler ve okul dışı öğrenme ortamı alanında (Utku, 2023; Ayyıldız, 2023); sosyal bilgiler dersi ve müze eğitimi alanında (Çerkez, 2011; Ekşi, 2022); sosyal bilgiler ve sanal müze eğitimi alanında (Çetin, 2023; Buldu, 2023); sosyal bilgiler ve kültürel miras eğitimi alanında (Çengelci, 2012; Dönmez & Yeşilbursa, 2014; Sağ & Ünal, 2019; Güvenç, 2022); sosyal bilgiler dersi, müze eğitimi ve kültürel miras alanında (Sevigen, 2021); sosyal bilgiler, yaratıcı drama ve müze eğitimi alanında (Karaosmanoğlu, 2017; Adıgüzel, 2019; Başbuğ & Adıgüzel, 2019); müze eğitimi ve kültürel miras oluşturma alanında (Çavdırılı & Gök, 2020; Perçin vd., 2023); kültürel miras alanında (Külcü, 2015; Bayır & Köse, 2019; Tuncel & Altuntaş, 2020; Kocakaya & Dönmez, 2022) şeklinde sıralanabilir. Görüldüğü

üzere sosyal bilgiler dersi, kültürel miras öğrenme alanı, müze eğitimi ve yaratıcı drama yöntemini aynı anda bir araya getirip ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak bu araştırmada bu unsurlar bir bütün olarak ele alınıp incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersi '*Kültür ve Miras*' öğrenme alanı '*Güzel Ülkem*' konusu kapsamında yer alan '*Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır*' kazanımının öğrencilerin okul dışı bir ortama gezerek görerek doğal çevresinin farkında olacak olması, çevresindeki tarihi mekanları fark ederek bu farkındalık ile yaşadıkları yeri farklı bir açıdan görececek olmaları ve müzedeki tarihi nesne ve eserlerin kazanım için uygun olması sebebiyle bu kazanım seçilmiştir. Bu ifadelerden hareketle araştırmanın amacı; müzedede yaratıcı drama yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin işlenmesinin öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılıkları üzerine etkisini ve derse yönelik görüşlerini analiz etmektir.

Araştırmanın Amacı

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları kullanılarak işlenen 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değerine etkisi ne düzeydedir?

Alt amaçlar

1. Deney grubu ve kontrol grubu arasında kültürel mirasa duyarlılık ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Deney grubu ve kontrol grubu arasında kültürel mirasa duyarlılık ölçeği alt boyutları öntest-sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Sosyal bilgiler dersinin müzedede yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin deney grubu öğrencilerinin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma karma yöntemli desenlerden yakınsayan paralel karma desene göre tasarlanmıştır. Yakınsayan paralel karma desen; araştırma problemi çerçevesinde kapsamlı bir zemin oluşturulması ve araştırmacının nicel ve nitel veriyi kaynaştırdığı veya birleştirdiği bir karma yöntemler deseni şeklindedir. Bu desende genellikle her iki veri türü yaklaşık aynı zaman diliminde toplanır ve elde edilen bilgiler genel sonuçları yorumlarken bütünleştirilir (Bütün, 2014). Araştırmada paralel karma desene uygun bir şekilde öğrencilerden nicel ve nitel veriler araştırmanın uygulama sürecinde aynı zaman diliminde elde edilmiştir. Nicel ve nitel veriler araştırmada birbirini tamamlar şekilde açıklanmıştır.

Araştırma Evreni

Araştırma evrenini Antalya İli Muratpaşa İlçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim gören 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma Örneklemi

Araştırma örneklemini Antalya İli Muratpaşa İlçesinde bulunan bir ortaokulda eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim gören 5. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen öğrenci grubu oluşturmaktadır. Okul ve müze yakınlığı sebebiyle örneklemin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Denkleştirilmemiş kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desene göre rasgele atama yapılmaksızın deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve deney grubu 25 ve kontrol grubu 25 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Deney Tasarımı

Gruplar	Sayı	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	25	Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği	Müzedeki Yaratıcı Drama Uygulaması	Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği
Kontrol Grubu	25	Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği	Müfredat Uygulaması	Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda Başcı Namlı ve arkadaşları (2022), tarafından hazırlanmış olan “Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği” kullanılmış, nitel boyutunda ise afiş, şiir, resim, slogan ve kompozisyon örnekleri, araştırmacı gözlemi ile veriler toplanmıştır.

Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği

Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği (KMDÖ) “tanıma ve anlamaya çalışma”, “değer verme” ve “koruma (sorumluluk duyma)” alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplam 5 maddeden oluşan tanıma ve anlama alt boyutu ve maddelerin faktör yükleri .49 ile .73 arasında değişmektedir. 6 maddeden oluşmakta olan değer verme alt boyutu ve maddelerin faktör yükleri .45 ile .67 arasında değişmektedir. Son olarak 5 maddeden oluşmakta olan koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun maddelerin faktör yükleri .49 ile .73 arasında değişmektedir. Sonuç olarak, KMDÖ için toplam varyansın %51,42’sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. KMDÖ’nün yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’da, elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş, χ^2 değerinin ($\chi^2= 167.895$, $n=228$, $p=.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise, $\chi^2 /sd = 1.622$, TLI= .93, GFI= .91, IFI= .94, AGFI= .89, PNFI= .73, PGFI= .68, CFI= .95, SRMR= .047, RMSEA= .054 olarak bulunmuştur. Faktör yükleri tanıma ve anlama alt boyutu için .50 ile .74 arasında, değer verme alt boyutu için ise .43 ile .70 arasında ve koruma alt boyutu için .59 ile .70 arasında değişmektedir. KMDÖ’nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları, TA alt boyutu için .75, DV alt boyutu için .75 ve KO alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda, KMDÖ için iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel anlamda normallik tespiti için verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve +- 1,00 arası (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2011) kriterine göre analiz tercihi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise dersin kayıt altına alınmasından elde edilen video analizleri, öğrencilerden elde edilen yazı ve resimler araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılmıştır.

Nitel analiz yapılırken öğrencilerin görüşlerini kompozisyon ile ifade edenler dikkate alınarak ifade ettikleri Ö1...Ö2...Ö3... şeklinde kodlanarak doğrudan alıntılara yer

verilmiştir ayrıca öğrenci resim ve çizim örneklerinden görsellere de yer verilerek nitel kısmın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar arası kodlama tutarlılığı ve modellerin içerik kontrolünü yapılmış ve iki araştırmacı arası görüşleri arasında %80 tutarlılık saptanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan ders planına göre uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ders Planı

Ders : Sosyal Bilgiler

Sınıf : 5

Süre : 2 ders saati (80 dk)

Teknik : Canlandırma, Öykü Oluşturma, Rol Kartı, Doğaçlama, Rol oynama, Düşünce Koridoru

Araç - Gereç: Yazılı metinler

Kazanım : Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır

Süreç : Öğrencilere ilk önce okulda ölçeğin ön test uygulaması yapılır. Daha sonra öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilir. Okul ile müze arası mesafe 10 dakikalık yürüme mesafesi olduğundan öğrenciler ile müzeye doğru yola çıkılır. Uygulama sonrasında okulda ölçeğin son test uygulaması yapılır ve öğrenci görüşleri alınır.

Hazırlık - Isınma Aşaması

Müze öğrenciler ile beraber gezilip, öğrencilerden gördükleri nesnelere, eşyalar, heykeller hakkında ne düşündükleri, neler hissettikleri sorulur. Duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri istenir. Öğrenciler ile müze içerisinde resmi canlandırma oyunundan hareket ile çocuk odasındaki minyatür ve heykelleri canlandırmaları, bir öykü oluşturmaları istenir. Müze içerisindeki minyatür ve heykelleri onlarmış gibi canlandırıp konuşturmaları istenir.

Buradaki amaç öğrencilerin müzedeki eserleri tanımasını, bilmeleri ve o eserler ile bağlantı kurmalarını, geçmişte yaşamış insanlar ve tarihi kalıntılar hakkında bilgi sahibi olup günümüz ile bütünleştirmelerini sağlamaktır. Kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin tanıma anlamlandırma alt boyutu ile uygulamanın bu aşaması paralel özellik göstermektedir.

Canlandırma Aşaması

Müzenin bahçe kısmına öğrenciler çıkartılıp buradaki tarihi eserler incelenir ve öğrencilerden bir arkeoloji ekibi gibi araştırma yapımaları ve tarihi eserleri gün yüzüne çıkartmaları bu durumu kurgulayıp canlandırmaları istenir.

Daha sonra bir arkadaş grubu olarak tesadüfen bir tarihi eser bulduklarını farz edip bu eseri ne yapacakları konusunda aralarında bir konuşma geçtiğini kurgulayıp canlandırmaları istenir.

Buradaki amaç tarihi eserlerin değeri konusunda öğrencilerin bilinçlenmesini sağlamaktır. Kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin değer verme alt boyutu ile uygulamanın bu aşaması paralel özellik göstermektedir.

Değerlendirme- Tartışma Aşaması

Bütün öğrencilerden bir koridor oluşturulur ve bir öğrenci tek tek aralarından geçerek diğer öğrencilerde bir önceki çalışmadaki grubun ne yapması gerektiği yani buldukları tarihi eseri devlete mi vermeleri yoksa satıp kar etmeleri mi gerektiği konusunda arda geçen öğrenciye öneride bulunur ve en son öğrenci herkesi dinleyerek bir kararda bulunulur. Buradaki amaç tarihi eserlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda öğrencilerin bilinçlenmesini sağlamaktır. Kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu ile uygulamanın bu aşaması paralel özellik göstermektedir.

Daha sonra öğrenciler ile okula dönülür ve gezi ve yapılan etkinlikler üzerine sözlü görüşleri alınır ve öğrencilerden duyu ve düşüncelerini afiş, slogan, kompozisyon, resim olarak da ifade etmeleri istenir.

Araştırma Etiği

T.C. Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 06.09.2023 tarih ve 726543 sayılı yazı gereğince etik açısından uygun bulunmuştur. Uygulama öncesi her bir öğrencinin velisinden veli onam formları alınmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada müzede yaratıcı drama ile sosyal bilgiler dersi öğretimının öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık değeri üzerine algılarını incelemek ve derse dair görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Ön Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-2,253	6,137
Kontrol	-1,444	1,980

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test toplam puanlarının normalliği için her iki grubun ön test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Ön Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	29,02	725,50	224,500	,087
Kontrol	25	21,98	549,50		

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=224,500$, $p>.05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinden elde ettikleri puanlar birbirine yakın düzeydedir.

Tablo 4*Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Son Test Normallik Testi Sonuçları*

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-1,900	4,681
Kontrol	-1,698	2,582

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanlarının normallığı için her iki grubun son test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 5*Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Son Test Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	29,60	740,00	210,000	,045
Kontrol	25	21,40	535,00		

Tablo 5 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu son test puanları arasında ($U=210,5000$, $.045<.05$) düzeyinde bir anlamlılık bulunmuştur. Uygulama sonrası deney grubu öğrencileri lehinde anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir.

2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6*Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Tanıma ve Anlamaya Çalışma Alt Boyutunun Ön Test Normallik Testi Sonuçları*

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-2,131	6,344
Kontrol	-1,303	1,537

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutu ön test toplam puanlarının normallığı için her iki grubun ön test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutu ön test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Tanıma ve Anlamaya Çalışma Alt Boyutunun Ön Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	28,18	704,50	245,500	,189
Kontrol	25	22,82	570,50		

Tablo 7 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=245,500$, $p>.05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun puanları birbirine yakındır.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği Tanıma ve Anlamaya Çalışma Alt Boyutunun Son Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-2,231	6,452
Kontrol	-1,184	2,982

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutu son test toplam puanlarının normallığı için her iki grubun son test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutu son test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Tanıma ve Anlamaya Çalışma Alt Boyutunun Son Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	26,52	663,00	287,000	,609
Kontrol	25	24,48	612,00		

Tablo 9 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=287,000$, $p>.05$) bulunamamıştır.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Değer Verme Alt Boyutunun Ön Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-2,048	5,330
Kontrol	-1,752	3,041

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değer verme alt boyutu ön test toplam puanlarının normalliği için her iki grubun ön test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun değer verme alt boyutu ön test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Değer Verme Alt Boyutunun Ön Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	29,22	730,50	219,500	,070
Kontrol	25	21,78	544,50		

Tablo 11 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu değer verme alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=219,500$, $p>.05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun değer verme alt boyutunun puanları birbirine yakındır.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Değer Verme Alt Boyutunun Son Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-2,517	7,553
Kontrol	-1,332	1,588

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değer verme alt boyutu son test toplam puanlarının normalliği için her iki grubun son test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun değer verme alt boyutu son test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Değer Verme Alt Boyutunun Son Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	30,96	774,00	176,000	,007
Kontrol	25	20,04	501,00		

Tablo 13 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu değer verme alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=176,000$, $p<.05$) bulunmuştur. Uygulama sonrası değer verme alt boyutunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Koruma (Sorumluluk Duyuma) Alt Boyutunun Ön Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-1,820	2,660
Kontrol	-,961	,366

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu ön test toplam puanlarının normalliği için her iki grubun ön test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu ön test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Koruma (Sorumluluk Duyuma) Alt Boyutunun Ön Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	27,52	688,00	262,000	,324
Kontrol	25	23,48	587,00		

Tablo 15 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=262,000$, $p>.05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun puanları birbirine yakındır.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Koruma (Sorumluluk Duyma) Alt Boyutunun Son Test Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
Deney	-1,160	-,232
Kontrol	-1,828	4,278

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu son test toplam puanlarının normalliği için her iki grubun son test toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubunun koruma (sorumluluk duyma) alt boyutu son test puanları arasındaki farklılık tespiti için parametrik olmayan yöntem tercih edilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeğinin Koruma (Sorumluluk Duyma) Alt Boyutunun Son Test Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	25	27,26	681,50	243,500	,235
Kontrol	25	22,65	543,50		

Tablo 17 verileri incelendiğinde, deney ve kontrol grubu koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=243,500$, $p>.05$) bulunamamıştır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Uygulama sonrasında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktardıkları kompozisyon örneklerinin analizlerinden elde edilen verilerde öğrencilerin geçirmiş oldukları ders saati ve uygulanan etkinlikleri “Güzel vakit geçirme (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö14, Ö22)”, “Eğlenceli bulma (Ö2, Ö4, Ö18, Ö25)”, “Mutluluk duyma (Ö12, Ö15, Ö22)”, “Tiyatro yapma (Ö3, Ö15, Ö17, Ö18, Ö22)”, “Sosyalleşme (Ö15)”, “İlgi çekici bulma (Ö8)”, “Yeni bilgiler öğrenme (Ö25)” ifadeleri ile tanımladıkları belirlenmiştir.

Bu kodlar uygulamanın yarattığı hisler ve uygulamanın kazandırdıkları temaları altında toplanmıştır.

Uygulamanın yarattığı hisler teması altında

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini “güzel vakit geçirme” ile bağdaştırırlar.

Ö.1: “Müzedede kuru kafa vazolar, dişler, bıçaklar, hayvan türleri ve taştan şekiller vardı. Çok güzeldi. Bahçede etkinlik yaptık, hikayeler oluşturduk. Çok güzeldi.”

Ö.5: “Müzeğe girince çok heyecanlandım. İçeriğe yürümeye başladık, çocuk bölümünde gezmeye başladık, çocuk bölümünde bazı küçük yapılar vardı. Çocuk bölümünden çıkınca vazolar vardı. O bölüm bitti heykellere geçtik ve aralarında Zeus vardı. Mezarlara geçtik oralarda çok güzel mezarlar vardı. Dışarıya doğru yürüdük ve etkinlikler başladı.”

Ö.7: “Öğretmen bizi müzeğe götürdü ve orda çok güzel tarihi eserler vardı, heykeller vardı orası çok güzeldi. Öğretmen bize dış bahçeyi gösterdi ve orda dış bahçede etkinlik yaptık bende çok beğendim. Günümüz çok güzel geçti.”

Ö.14: “Tarih kalıntıları, eski mezarları, tarihi heykelleri görmek keyif vericiydi. Kalıntı, heykel ve eserlerin yanındaki bilgi kartlarını inceledim. Kısaca güzeldi.”

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini “eğlenceli bulma” ile bağdaştırırlar.

Ö.2: “Müzeğe gittiğimde çok eğlendim. Benim için bir anı oldu. Tarihi eserlerde bize bilgi kazandırdı. Oyunlar oynadık, aktivite yaptık.”

Ö.4: “Gezi ile ilgili düşündüklerim öncelikle çok eğlendim ve birçok heykel gördüm, heykelleri görmek çok hoş.”

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini “mutluluk duyma” ile bağdaştırırlar.

Ö.12: “Müzeğe gittiğim için mutluyum bir daha gitmeyi çok isterim.”

Ö.22: “Müzeğe giderken çok heyecanlıyım. Orda tiyatro yaptık. Müzedede eski eşyaları gördüm, müze çok güzeldi ve müzeden çıkınca mutlu çıktım.”

Uygulamanın kazandırdıkları teması altında

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini “tiyatro yapma” ile bağdaştırırlar.

Ö.3: *“Müze çok güzeldi, Zeus ve heykeller gördük. Sümerler çivi yazısı, vazolar ve hatta ölü kişilerin kafalarını (iskelet olarak) kemikler eskiden nasıl olduğumuzu gördük. Tiyatro gibi bir video çektik mesela bir tarihi eser bulup sıra ile devlete verelim, satalım, eve koyalım, müzeye verelim dedik ve öyle.”*

Ö.17: *“Orda tiyatro yaptık ve tiyatro güzeldi.”*

Ö.18: *“Burası çocuk salonuydu burası eğlenceliydi fotoğraf çekip bir buğday döven, saz çalan, oturan şeyleri tiyatro gibi canlandırdık.”*

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini *“sosyalleşme”* ile bağdaştırırlar.

Ö.15: *“Ben müzeye gitmekten çok mutlu oldum yani herkes bence müzeye gitmeli. Ve biz orda tiyatro yaptığımız için zaten sosyalleştik.”*

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini *“ilgi çekici bulma”* ile bağdaştırırlar.

Ö.8: *“Oradaki heykeller ilgimi çok çekti işte bu heykeller, mezarlar hepsi tarihi anlatıyor, oradaki her şey ilgimi çok çekti.”*

Müzedede yaratıcı drama uygulamaları ile ders işlenmesini *“yeni bilgiler öğrenme”* ile bağdaştırırlar.

Ö.25: *“Çok eğlendim eski heykelleri gördük. Etkinlikleri çok sevdim. Sosyal bilgiler dersinden yeni bilgiler öğrendim. Eski mezarlıkları gördüm. Tarihi nesnelere gördük.”*

Araştırmacı Gözlemleri:

Müzenin gezilmesi ve öğrencilere bilgi verilmesi sırasında, müze içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında, müze bahçesinde öğrencilerin bilgilendirilmesi ve müze bahçesinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında öğrencilerin gözlemlenmesi, bu esnada daha sonra analiz edilmek üzere video kaydı ve fotoğraf çekilmesi ve sonrasında öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyon, resim, slogan, afiş örneklerinin toplanması ve analiz edilmesi ile araştırmacı gözlem sonuçları oluşturulmuş ve öğrenci fotoğraf ve çizim örnekleri ile desteklenerek sunulmuştur.

Araştırmacı gözlem analiz sonuçlarından ilk olarak öğrencilerin müzenin gezilmesi ve kazanım çerçevesinde tarihi eser, nesne arasındaki farkı anlama konusunda ilgili ve eserlerin nasıl çıkartılıp korunduğu konusunda meraklı oldukları, bir önceki kazanım olan *“Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık*

tarihine önemli katkılarını fark eder” kazanımı ile müzede ilgili uygarlıklara ait kalıntıları somut olarak görüp konu ile bağdaştırdıkları ve merak ettikleri konuları sorup öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum müze gezisinin öğrencilerde kazanım çerçevesinde bilgi almada bizzat konular ile alakalı nesnelere görmenin konuları somutlaştırma açısından yararlı olduğu ve uygulanan etkinliklerde ise istekli oldukları uygulama boyunca keyifle vakit geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.



Görsel 1. Müze içi öğrenci bilgilendirilmesi



Görsel 2. Uygulama esnası öğrenci katılımı

Öğrencilerin hazırlamış oldukları resimlerin analizlerinden hareketle öğrencilerin uygulama esnasındaki etkinliklerden yola çıkarak fikir yürüttükleri belirlenmiştir ve bu durumun öğrencilerin etkinlikleri dikkatle izledikleri ve etkinliklerin kalıcılık yarattığı sonucunu ortaya çıkartılmıştır.



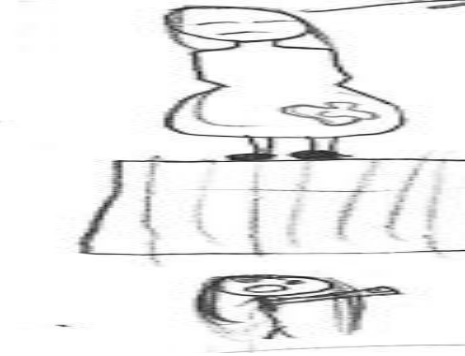
Görsel 3. Isınma Aşaması



Görsel 4. Isınma Aşaması Öğrenci Çizimi



Görsel 5. Isınma Aşaması ikinci kısım



Görsel 6. Isınma Aşaması Öğrenci Çizimi İkincisi



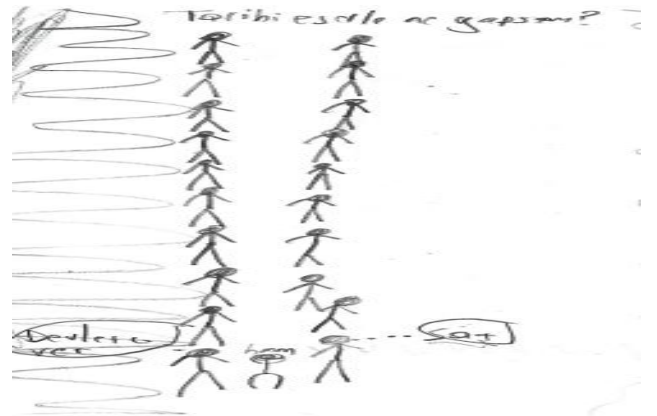
Görsel 7. Canlandırma Aşaması



Görsel 8. Canlandırma Aşaması Öğrenci Çizimi



Görsel 7. Değerlendirme Aşaması



Görsel 8. Değerlendirme Aşaması Öğrenci Çizimi

SONUÇ, TARTIŞMA

Sosyal bilgiler dersinde ‘Kültür ve Miras’ öğrenme alanı ‘Güzel Ülkem’ konusu kapsamında ‘Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır’ kazanımına yönelik müzedede yaratıcı drama yöntemi kullanılarak sosyal bilgiler dersinin işlenmesinin 5. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarına yönelik algı ve tutumlarını ölçen bu çalışmada karma yöntemli desenlerden yakınsayan paralel karma desen tercih edilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine “Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği” uygulanmış daha sonra deney grubu ile müzedede 2 saat yaratıcı drama yöntemi ile ‘Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır’ kazanımını işlenmiş ve ölçek deney ve kontrol grubu öğrencilerine tekrar uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeği ön test puanlarını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=224,500$, $p=0,087>0,05$) bulunamamıştır. Bu durum uygulama öncesi her iki grubun ölçek puanları birbirine yakın olduğunu yani öğrencilerin uygulama öncesinde kültürel mirasa duyarlılık üzerine benzer tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeği son test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=210,5000$, $p=0,045<0,05$) bulunmuştur. Öğrencilerin aritmetik ortalamalarından hareketle uygulamanın öğrencilerin kültürel mirasa duyarlılık tutumlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu ön test son test puanlarında bir artış kontrol grubunun ön test son test puanlarında ise bir düşüş vardır ve deney grubu lehinde $p=0,045$ düzeyinde bir anlamlılık tespit edilmiştir. Sevigen (2021) benzer araştırmasında müze etkinlikleri uygulanan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarının olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Benzer bir çalışma olan Utku (2023) araştırmasında deney grubu öğrencileri lehinde somut ve somut olmayan kültürel miras tutumlarının anlamlı bir artış olduğunu bulmuştur. Bu durumu okul dışı öğrenme ortamlarından müze, tarihi mekânlar gibi yerlerde ders işlenmesinden kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir.

İkinci alt probleme yönelik analizler incelendiğinde; deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun ön test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun ön test

puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=245,500$, $p= 0,189>0,05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun puanları birbirine yakındır. Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun son test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=287,000$, $p= 0,609>0,05$) bulunamamıştır. Perçin vd. (2023) çalışmalarında öğrencilerin kültürel miras kavramını anlamlandırma temasında yerel ve duygusal bir bakış açısıyla tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Bayır ve Köse (2019) kültürel miras kavramı ve korunmasına ilişkin öğrenci görüşlerini aldıkları çalışmalarında kültürel mirasın tanımı konusunda öğrencilerin bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sağ ve Kaymakçı (2024) kültürel miras okur yazarlığına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut ve somut olmayan kültürel miras kavramlarını tanımlamada her ikisinin de geçmişten günümüze kalan öğeler olarak tanımladıklarını ve kavram yanlışlarının bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin değer verme alt boyutunun ön test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu değer verme alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=219,500$, $p= 0,070>0,05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun değer verme alt boyutunun puanları birbirine yakındır. Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin değer verme alt boyutunun son test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu değer verme alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=176,000$, $p= 0,007<.05$) bulunmuştur. Uygulama sonrası değer verme alt boyutunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Müzede yaratıcı drama uygulamasının öğrencileri kültürel miras öğelerine değer verme konusunda olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Perçin vd. (2023) çalışmalarında kültürel mirasın değer ölçüsünün zaman kavramı üzerinden tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun ön test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu koruma (sorumluluk duyma)alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=262,000$, $p=0,324>0,05$) bulunamamıştır. Uygulama öncesi her iki grubun tanıma ve anlamaya çalışma alt boyutunun puanları birbirine yakındır. Deney ve kontrol grubu

kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun son test puanları arasındaki farkı bulmak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney ve kontrol grubu koruma (sorumluluk duyma) alt boyutunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($U=243,500$, $p=0,235>0,05$) bulunamamıştır. Uçar (2014) çalışmasında kültürel varlıkları korumanın önemi hakkında öğrencilerin bilgi ve farkındalık sahibi olmaları için öğretmenlerin konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Külcü (2015) çalışmasında kültürel mirası koruma bilincinin genç yaşlardan itibaren geliştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bayır ve Köse (2019) çalışmalarında öğrencilerin kültürel mirasın korunması bilincinden söz ettiklerine ve kültürel mirasın korunmasını ekonomik değerinin önemi ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Üçüncü alt probleme yönelik veriler incelendiğinde; öğrencilerin hazırlamış oldukları çizim ve yazılar araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ayrıca uygulama esnasındaki gözlemlerden elde edilen araştırmacı notları ve video incelemeleri sonucunda elde edilen bulgular aktarılmıştır. Bunun sonucunda öğrencilerin en çok müzede olmaktan mutluluk duydukları, yaratıcı drama etkinliklerinden keyif aldıkları ve bunları çizimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin müze gezisi esnasında yapılan bilgilendirmeleri dikkatle dinledikleri ve gördükleri nesnelere ve kalıntılara ile ilgili soru sormaları müze gezisinin öğrencilerin merak duygularını harekete geçirdiği sonucunu ortaya çıkartmıştır. Müzede yapılan yaratıcı drama sürecinde gözlemlenen öğrencilerin derse katılımlarının yüksek olduğu, dersi daha eğlenceli buldukları ve müze eğitimi konularında farkındalıklarının olduğu gözlemlenmiştir. Çerkez (2011) benzer çalışmasında müzede sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sağ ve Ünal (2019) çalışmalarında öğrencilerin kültürel miras eğitimine ilişkin yapmış oldukları Safranbolu kültür gezisi etkinliğinden memnun kaldıkları ve keyif aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kartal ve Şeyihoğlu (2020) çalışmalarında öğrencilerin müze gezisi esnasında heyecan ve mutlu hissetme duygularını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yine Utku (2023) benzer çalışmasında öğrencilerin okul dışı öğrenmeye olumlu baktıklarını ifade etmiştir. Ayyıldız (2023) benzer çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının dersi sevmelerine, yaparak ve yaşayarak kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerinde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında bu alanda yapılacak olan araştırmalara yönelik;

1. Bir proje veya tez çalışması çerçevesinde benzer bir araştırma uzun bir zaman dilimine yayılarak öğrencilere önce yaratıcı drama aşamaları ile nasıl ders işleneceği konusunda eğitim verilebilir ve bu eğitim sonucunda farklı okul dışı öğrenme alanlarında benzer bir çalışma yapılabilir.
2. Farklı bir yöntem kullanılarak aynı kültürel miras ölçeği ile benzer bir çalışma yapılarak karşılaştırma yapılabilir.
3. Öğrencilerin görüşleri yaratıcı drama yöntemi ve müzede ders işlenmesi hakkındaki duygu ve düşüncelerini almaya yönelik gerçekleştirilmiştir. Farklı bir çalışma ile öğrencilerin müze kültürel miras bağlantısı hakkında görüşme yapılarak nitel kısım çeşitlendirilebilir.
4. Sosyal bilgiler öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarını ve yaratıcı drama yöntemini kullanmaları konusunda bilgilendirilerek derslerinde kullanmaları sağlanabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2019). Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama. *Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 1(1), 23-43.
- Akyol, A. A. & Köksal, A. A. (2005). Arkeolojik alanda drama: Magnesia örneği. 7. *Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri: Dramada Arayışlar*, ss. 47-58. Ankara: Oluşum.
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihi mekân gezileriyle ilgili öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A., & Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the primary school standard curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131.
- Namlı, B. Z., Yılmaz, K. T. & Meral, E. (2022). Ortaokul öğrencileri için kültürel mirasa duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (3), 2369-2398.
- Başbuğ, S. & Aykaç, M. (2012). İlköğretim okullarında müze çalışmalarının yaratıcı drama yöntemiyle yapılandırılması. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* (s. 185-206). Naturel Yayınları.
- Başbuğ, S., & Adıgüzel, Ö. (2019). Müzedede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 14(1), 1-32.
- Bozok, B. (2018). *Görsel sanatlar ve arkeoloji iş birliği ile gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Buldu, F. (2023). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras ve sanal müzeler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Bütün, M. (2014). *Araştırma yaklaşımının seçimi*. Selçuk Beşir Demir (Ed.), *Araştırma Deseni* (s.3-23). Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Curtis, R., & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitudes towards cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), ss. 20-24.
- Çakır, İ. A. (2012). Yaratıcılık eğitimi bağlamında çocuk müzeleri. İ. San (Ed.), *Çocuk müzeleri ve yaratıcı drama* (s. 19-42). Naturel Yayınları.
- Çavdırılı, M. C., & Gök, A. Ö. (2020). Müzeler ve Kültürel Mirasın Sürdürülebilirliği: Köstem Zeytinyağı Müzesi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2020, 8 (3), 2241-2262.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Çetin, B. (2023). *Ortaöğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi ülkemiz kültürümü ve tarihim ünitesinin öğretiminde sanal müze kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Anadolu medeniyetleri müzesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Çulha, Ö. B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (ss. 702-718). Pegem Akademi.

- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Dönmez, C., & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Dinç, O. (2017). *7. sınıf öğrencilerine göre müze gezilerinde yaşanan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ekşi, E. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersine yönelik müze eğitimi etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. GaziAntep Üniversitesi.
- Gürdoğan, B. Ö., & Çengelci, K. T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1827-1840.
- Güvenç, H. (2022). *Sosyal bilgiler 7. Sınıf Kültür ve miras öğrenme alanının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hassan, S. (2017). *Müzelerde çocuklara yönelik sanat etkinlikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Müze ve Galeri Eğitimi* (Çev. E. G. Kapçı, M. Ö. Evren). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı Drama ile Müzede Öğrenme Deneyimi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62.
- Kartal, A., & Şeyihoğlu, A. (2020). Öğrenci bakış açısıyla sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında "müzeler". *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 128-146.
- Keskin, Y., & Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde "duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kocakaya, E., & Dönmez, Y. (2022). Z Kuşağının Kültürel Miras Algısı: Safranbolu Örneği. *Anasay* (21), 119-140.
- Külcü, T. Ö. (2015). Kültürel Miras Kavramının Eğitim Açısından Önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-32.
- Lord, G. D. (2007). Museums, lifelong learning and civil society. In Lord, B. (Ed.), *The manuel of museum learning* (p.5-9). Alta Mira Press.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercin, L. (2003). Kültür ve sanat değerlerinin yaşatılmasında müzelerin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 106-114.
- National Council for the Social Studies (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment. *Silver Springs, MD: NCSS. Bulletin 111.*
- Nostra, E. (2004). *Heritage and education: A European Perspective*. Paper presented at the The Hague Forum.
- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze eğitim ve gelişim müze psikolojisine giriş* (1. Baskı). Ankara: İmge Yayınevi.

- Önder, S. (2015). Kültür, çeşitlilik ve değerler. S. C. Keskin (Çev. Ed.), *Okul öncesi/İlkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 177-203). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uçar, M. (2014). İlköğretim Düzeyinde Kültür Varlığı ve Koruma Konularındaki Eğitiminin Etkinliği ve Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitime Katkısının Değerlendirilmesi. *Megaron Journal*, 9(2), 85-102.
- Utku, M. (2023). *Sosyal bilgiler kültür ve miras öğrenme alanında okul dışı öğrenmenin çeşitli değişkenlere etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Paykoç, F. (2008, Mayıs). Müzede düşünerek dokunarak ve hissederek öğrenme. Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik Sempozyumu. Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi, Ankara.
- Perçin, İ., Çoban, V., Demirtaş, E., & Perçin, C. (2023). Müze ile Eğitim Yoluyla Ortaokul Öğrencilerinde Kültürel Miras Bilinci Oluşturma. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6, 1173-1205.
- Sağ, Ç., & Ünal, F. (2019). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Somut Olmayan Kültürel Miras Eğitime Yönelik Etkinlik Temelli Bir Eylem Araştırması. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 425-468
- Sağ, Ç. & Kaymakçı, S. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kültürel Miras Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 460-484.
- Sever, R. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş. R. Sever (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.1- 24). Pegem Yayıncılık.
- Sevigen, E., Acun, İ. & Üztemur, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretiminde müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin somut kültürel miras ve ders ile ilgili tutumlarına etkisi ve süreç hakkındaki görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of History School*, 58, 1718-1752.
- Tuncel, G., & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Kültürel Miras Algısı: Göstergebilimsel Bir Analiz. *International Journal of Field Education*, 6 (1), 123-140.
- Turner, T. N. (2004). *Essentials of elementary social studies* (3rd ed.). MA: Pearson.



EDUCATIONE

Annales Ekolü Çerçevesinde Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Tarih Konularının İncelenmesi
Examination of History Subjects in Social Studies Course Books within the Framework of the Annales School



Yazar Bilgisi/ Author Information

Seda YILMAZ ALPASLAN

 Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, seda__alpaslan@hotmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : İnceleme Makalesi / Review Article
Geliş Tarihi/ Received : 24.09.2024
Kabul Tarihi /Accepted : 26.12.2024
Yayın Tarihi/Published : 30.12.2024

Atıf / Cite

Yılmaz Alpaslan, S. (2024). Annales Ekolü çerçevesinde sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının incelenmesi. *EDUCATIONE*, 3(2), 133-163.



Özet

Bu araştırmada 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının 20. yüzyıl tarih yazımına yön veren Annales Ekolü çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma modeli ile tasarlanmış, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda maarif modeline göre hazırlanmış ve Korza Yayıncılığa ait 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, Anadol Yayıncılığa ait 5. ve 6. Sosyal Bilgiler ders kitapları ile Eğitim Yayıncılık ve Matbaacılığa ait 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının Annales Ekolü çerçevesinde coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, psikoloji, felsefe, hukuk ve edebiyat gibi sosyal bilimler ile ilişkili olarak ele alınıp alınmadığı incelenmiş, söz konusu sosyal bilimlerle ilgili bulunan ilişkilendirmeler tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının ağırlıklı olarak arkeoloji, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, edebiyat, sanat tarihi, siyaset bilimi ile ilişkilendirilerek aktarıldığı bunun yanı sıra din, felsefe ve psikoloji bilimleri ile kısmen ilişkilendirme yapıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Bilgiler, Ders Kitapları, Annales Ekolü*

Abstract

This research aims to examine the history topics in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks within the framework of the Annales School, which has shaped 20th century historiography. The research was designed with a qualitative research model and the document review method was used. In this context, it was examined whether the history topics in the 5th grade Social Studies textbook prepared according to the Maarif model and belonging to Korza Publishing, the 5th and 6th Social Studies textbooks belonging to Anadol Publishing and the 7th grade Social Studies textbooks belonging to Eğitim Publishing and Printing were addressed in relation to social sciences such as geography, economy, sociology, anthropology, archeology, psychology, philosophy, law and literature within the framework of the Annales School, and the associations found with the social sciences in question were determined. As a result of the research, it was determined that the history topics in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks were mainly conveyed by associating them with archeology, geography, sociology, anthropology, economics, literature, art history and political science, and also partially associated with religion, philosophy and psychology.

Keywords: *Social Studies, Textbooks, Annales School*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

When it comes to Social Studies, one of the first social sciences that comes to mind is history. History, which was first accepted as a professional science in the 19th century, experienced significant changes in the scope of its research in the 20th century, and historians focused on masses instead of individuals. Instead of the largely politically focused science of History, searches for new and more comprehensive approaches began. At this point, what the Annales School essentially advocated was that studies in the field of history should not be limited to the political framework, but should be carried out under the guidance and cooperation of other social sciences. In this study, it was examined whether the history topics in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks were addressed within the framework of the Annales School. In this context, answers were sought to the following sub-problems:

-Are the history topics in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks addressed in relation to social sciences such as geography, economy, sociology, anthropology, archaeology, psychology, philosophy, law, religion, art and literature?

Method

The research was conducted using the qualitative research method. Since the aim here is to examine the history topics in social studies textbooks within the framework of the Annales school, the document review method was used.

The universe of the research is the 5th, 6th and 7th grade textbooks approved by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline to be taught in the second stage of primary school. The sample of the research was determined by the easily accessible sampling method. Since the researcher can choose a sample that is close and not difficult to reach in the easily accessible sampling, this situation also provides speed and convenience to the research (Yıldırım & Şimşek, 2018). Accordingly, the Social Studies textbooks that the researcher has at hand were examined. The 5th grade Social Studies textbook prepared according to the maarif model in the 2024-2025 academic year and published by Korza Publishing, the 5th grade Social Studies textbook published by Anadol Publishing and accepted as a textbook by the Ministry of National Education for 5 (five) years as of the 2018-2019 academic year, the 6th grade Social Studies textbook also published by Anadol Publishing and accepted as a textbook by the Ministry of National Education for 5 (five) years as of the 2020-2021 academic year, and the 7th grade Social Studies textbook published by Eğitim Publishing Printing and accepted as a textbook by the Ministry of National Education for 5 (five) years as of the 2019-2020 academic year were taken as samples.

The researcher obtained the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks, which constitute the data of the study, from a private school where he previously worked in Bahçelievler district of Istanbul province, and the 5th grade Social Studies textbook prepared in the Maarif model from a state school in İzmit district of Kocaeli province where he conducted his doctoral research. The address eba.gov.tr can be used to access the new Social Studies textbook prepared in the Maarif model.

Findings

As a result of the analysis, it was seen that when covering history topics in the 5th grade Social Studies textbook prepared according to the maarif model, archeology, geography, anthropology, sociology,

economy, art history, politics, law, religion, and literature were utilized; when covering history topics in the 5th grade Social Studies textbook, geography, politics, archeology, sociology, anthropology, economy, law, and literature were utilized; when covering history topics in the 6th grade Social Studies textbook, geography, sociology, anthropology, economy, religion, philosophy, politics, and literature were utilized; when covering history topics in the 7th grade Social Studies textbook, politics, geography, economy, sociology, law, anthropology, and literature were utilized.

Results and Discussion

As a result of the research, it was determined that the history topics in the 5th, 6th and 7th grade Social Studies textbooks were mainly conveyed by associating them with geography, sociology, anthropology, economics, literature and political science, and that there were partial associations with religion and philosophy, and no associations with psychology. Bicford (2013) emphasized the importance of an interdisciplinary approach in teaching historical topics in his study. Sohan Friedrich Herbart, an important name in the field of education, stated that teachers should associate historical topics with literature while teaching them in the early 19th century (Doğanay, 2003, p.36). Ulusoy and Gülüm (2009) claimed in their study that using visual materials such as maps would be more effective than written materials when teaching history and geography topics.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler ile ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgileri tanımlayanlar arasında ilk isimlerden biri olan Wesley Sosyal Bilgileri, sosyal bilimlerin pedagojik olarak basitleştirilmiş versiyonu şeklinde ifade etmiştir (Özmen, 2015). Sosyal Bilgiler eğitimi alanında uluslararası düzeyde en önemli kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin disiplinler arası bir anlayışla ve vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak amacıyla ortaya çıkmış bir çalışma alanıdır. Belirli bir okul programı içinde antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, doğa bilimleri vb. pedagojik düzeye uygun ve birbiriyle bağlantılı bir şekilde sistematik olarak aktarılır (Kılıçoğlu, 2015).

2005 yılında açıklanan öğretim programında ise Sosyal Bilgilerin tanımı şöyledir: “Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk, gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018’de yayımlanan programda Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenim Programı’nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar sıralanırken “Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” demektedir (MEB, 2018).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında hazırlanan son programda Sosyal Bilgiler ile ilgili olarak şu ifadeye yer verilmiştir: “Sosyal Bilgiler doğası gereği tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, siyaset gibi bilim alanlarının ürettiği bilgilerin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan programın içeriği toplumsal faaliyetlerin yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası ölçekte incelendiği disiplinler arası bir yapıda hazırlanmıştır.” (MEB, 2024).

Sosyal Bilgiler denilince akla ilk gelen sosyal bilimlerden birisi tarihtir. Geçmişini bilen ve bundan ders çıkaran bireyler, Sosyal Bilgilerin de amacına uygun olarak, geleceğini de nitelikli bir şekilde tasarlayabilir. İlk kez 19. Yüzyılda profesyonel bir bilim olarak

kabul edilen tarihin 20. yüzyıla gelindiğinde araştırmalarının kapsamında önemli değişiklikler meydana gelmiş, tarihinin ilgisi bireyden kitlelere, insanların kaderini değiştiren temel yapısal dönüşümlere kaymıştır (Tosh, 2005). Yüzyılın başında akademik tarihin hala siyasi tarihe odaklanmış olmasını bizzat tarihçilerin kendisi eleştirmiş, yeni ve daha kapsamlı bir yaklaşım için adımlar atılmaya başlanmıştır.

Bu yolda en güzel adım Fransa'da atılmış, Orta Çağ uzmanı Marc Bloch ve 16. yüzyıl konularında uzmanlaşmış Lucien Febvre 1929 yılında Annales adını verdikleri bir tarih dergisi çıkartmışlardır (Tosh, 2005; Braudel, 2020). Annales çatısı altında toplanan tarihçiler kendilerinin bir "ekol"ü değil de tarih yazımına yeni bir bakış açısı getiren bir "ruh" olarak ifade etmeyi tercih etmişlerdir (Iggers, 2003). Onlar tarihçilerden başta sosyal bilimler (iktisat, sosyoloji, sosyal psikoloji, coğrafya vs.) olmak üzere diğer disiplinlerden neler öğrenebileceklerinin farkına varmalarını istemiş ve bu anlamda Annales Ekolü tarihçileri tarihin içeriği ve metodolojisini daha kapsamlı hale getirmek için çabalamışlardır (Tosh, 2005). Çünkü Annales ekolünde toplumun yaşadığı coğrafyanın, sosyal ve kültürel hayatının, ekonomik faaliyetlerinin de tarihsel perspektifle ortaya çıkarılması gerekmektedir. Annales Ekolü'nün özü itibarıyla savunduğu şey, tarih alanında yapılan çalışmaların sadece siyasal çerçevede sınırlı kalmayıp, diğer sosyal bilimlerin rehberliğinde ve iş birliği ile yürütülmesidir.

Tarihin aydınlatılmasına yardımcı olan sosyal bilimlerden biri arkeolojidir. Arkeoloji bilimi, geçmişteki kültür ve uygarlıkları somut kalıntılarla inceleyip, yorumlayan bilimdir (TÜBİTAK, t.y.). Bir diğeri coğrafyadır. Coğrafya, dünyadaki doğal ve beşerî unsurların dağılımını, yayılışını ve karşılıklı etkileşimini bir mekân dahilinde inceleyen bilimdir (TÜBİTAK, t.y.). Edebiyat ise düşünülen, kurgulanan ve hissedilen şeylerin estetik bir kaygıyla anlatılmasıdır (TÜBİTAK, t.y.). Sosyoloji, en genel ifadeyle toplumsal yapıyı, toplumsal işleyişi, toplum-insan ilişkilerinin inceleyen bir sosyal bilimdir (TÜBİTAK, t.y.). Disiplinler arası yaklaşıma en uygun bilimlerden biri olan antropoloji, insanı hem fiziksel ve biyolojik hem de sosyal ve kültürel anlamda inceler (TÜBİTAK, t.y.). Hukuk, insanların bir arada yaşayabilmesini sağlayan, insanın insanla ve insanın devletle olan ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünüdür (TÜBİTAK, t.y.). Ekonomi, insanların üretim faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin sonucunda ortaya çıkan unsurları inceleyen bilim dalıdır (TÜBİTAK, t.y.). Din, insanların inanışlarını ve bu çerçevedeki uygulamalarını inceler (TÜBİTAK, t.y.). Felsefe, sorguya ve eleştiriye dayalı sistematik bir düşünme biçimidir (TÜBİTAK, t.y.). Psikoloji ise insan davranışlarını ve zihinsel süreçlerini anlamaya çalışan bir sosyal bilimdir (TÜBİTAK, t.y.). Sanat tarihi, geçmişten günümüze kadar olan süreçte insanlığın ortaya

koyduğu sanat eserlerini biçim, üslup, tarz kapsamında inceleyen bilim dalıdır (Gültekin, 2009).

Sosyal bilimleri çatısı altında toplayan Sosyal Bilgilerin bir ders olarak ilk ortaya çıkışı Amerika Birleşik Devletleri'nde olmuştur ve ABD Sosyal Bilgiler öğretim programında tarih konuları ağırlıklı olarak yer almaktadır (Kan, 2010). Zamanla bu durum değişmiş, program diğer sosyal bilimlere de en az tarih kadar yer ayırmıştır (Doğanay, 2008).

Türkiye'de ise Sosyal Bilgilerin içeriğindeki dersler Cumhuriyet'in ilk yıllarında (1926, 1946, 1948 programlarında) tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri şeklinde ayrı ayrı verilmiş, 1962 yılı ilkokul programında bu dersler "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi adı altında birleştirilmiştir (Çoban ve Akşit, 2008; Yalçın ve Akhan, 2019; Ambarlı, 2010; Tay, 2017; Koçoğlu ve Aydın, 2017; Sağdıç, 2019; Kalaycı ve Baysal, 2020). 1968 yılında hazırlanan ilkokul programında söz konusu dersler Sosyal Bilgiler adını almıştır (Çoban ve Akşit, 2008; Yalçın ve Akhan, 2019; Ambarlı, 2010; Tay, 2017; Koçoğlu ve Aydın, 2017; Kalaycı ve Baysal, 2020; Sözen ve Ada, 2018; Turan, 2019). Ortaokullarda ise 1971 programıyla Sosyal Bilgiler adı görülmektedir (Öcal ve Yakar, 2015; Sağdıç, 2019). 1985-1986 eğitim öğretim yılında ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi, Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi şeklinde tekrar ayrılmış ve 1997 yılında ikinci kez Sosyal Bilgiler adını alarak günümüzde de aynı isimle 4., 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulmaktadır (Sağdıç, 2019; Kalaycı ve Baysal, 2020).

Eğitim ve öğretimin planlı ve programlı sunulmasında öğretim programları önemlidir. Değişen ve gelişen dünyada öğretim programlarının güncellenmesi kaçınılmaz olmuştur. Cumhuriyetten günümüze kadar hem ders düzeylerinde hem de ilkokul, ortaokul ve lise olarak daha genel kapsamlarda öğretim programları hazırlanmış ve uygulanmıştır (Çoban ve Akşit, 2008; Sözen ve Ada, 2018; Tay, 2017; Koçoğlu ve Aydın, 2017; Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016; Topkaya ve Coşkun, 2016; Kalaycı ve Baysal, 2020). Sosyal Bilgiler programı da o zamandan günümüze kadar belirli yıllarda revize edilmiştir. En son 2024 yılında Sosyal Bilgiler öğretim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenmiştir.

Öğretim programında yer alan içeriklerin, amaçların ve hedeflerin öğrencilere aktarılmasında en önemli araçlardan biri ders kitaplarıdır (Baş, 2003; Arslan & Özpinar, 2009; Demir & Atasoy, 2018; Haçat & Demir, 2020; Karagözoğlu, 2020; Yalçın & Güleç, 2022; Keleş & Beldağ, 2022; EBSAM, 2024; Akçay & Palaz, 2024; Erbudak, 2024). Ayrıca ders kitapları öğrenme öğretme sürecinin işleminde bir kılavuz görevi görür.

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarının farklı açılardan incelendiği görülmüştür. Karagözoğlu (2020) çalışmasında ders kitaplarını öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri kapsamında incelemiştir. Akçay ve Palaz Sosyal Bilgiler ders kitaplarını yenilikçi düşünce becerisi bağlamında değerlendirmiştir. Haçat ve Demir (2020) değerler açısından Sosyal Bilgiler ders kitabını ele almıştır. Baş (2020) Sosyal Bilgiler ders kitabında sanat kavramına ve sanat içerikli konulara ne düzeyde yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Kaçar ve Bulut (2020) Sosyal Bilgiler ders kitaplarını coğrafya kavramları bağlamında değerlendirmiştir. Aktaş vd. (2021) Sosyal Bilgiler ders kitaplarını küresel sorunlar bağlamında Türkiye-Fransa karşılaştırması yaparak ele almıştır. Batmaz ve Yurtbakan (2022) kültürel miras unsurları açısından Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelemiştir. Yalçın ve Güleç (2022) Sosyal Bilgiler ders kitaplarını kültür ve miras öğrenme alanında yer alan değerler açısından incelemiştir. Keleş ve Beldağ (2022) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında duyarlılık değerine ne düzeyde yer verildiğini tespit etmeye çalışmıştır. Erbudak (2024) çalışmasında Sosyal Bilgiler ders kitaplarını tarih bilimi açısından genel çerçevede değerlendirmiştir. Üztemur vd. (2021) müzeler ve tarihi mekanların Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığını incelemiştir. Dolmaz ve Metin (2021) Sosyal Bilgiler ders kitaplarını tarih konularının ele alınışını, kazanımlarla ilişkisini ve tarih konuları ile öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin ve becerilerin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Gülersoy (2013), ideal ders kitabının nasıl olması gerektiğine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında ders kitaplarının güncel, öğrenci odaklı olmasını belirtirken, toplumun gerçek sorunlarını yansıtması, tarih ünitelerinde savaş tarihinden başka toplumsal tarihin de işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Toplumsal tarihin açığa çıkarılması, bireyleri yaşadıkları topluma karşı duyarlı kılmakta, onları topluma derinden bağlamakta, mirasına, kültürüne, değerlerine sahip çıkan bilinçli vatandaşlar olarak yetişmelerini sağlamaktadır (Sertkaya, 2010; Ulusoy, 2010; Gürel & Çetin, 2018; Dolmaz & Metin, 2021). Tarih ünitelerinde savaş tarihi dışında toplumun ortak geçmişinin diğer sosyal bilimler bağlamında ortaya konması yeni programın amaçlarına da uygundur.

Bugüne kadar Sosyal Bilgiler ders kitapları ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak Annales Ekolü kapsamında Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının incelenmesi ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları Annales ekolü kapsamında incelendiğinden literatüre bu kapsamda katkı yapması önem arz etmektedir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları Annales Ekolü çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının Annales Ekolü çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, psikoloji, felsefe, hukuk, din, sanat ve edebiyat gibi sosyal bilimlerle ilişkili olarak ele alınmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmış, kitaplarda yer alan tarih konularının coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, sanat tarihi, psikoloji, felsefe, hukuk ve edebiyat gibi sosyal bilimlerle ilişkili olarak ele alınıp alınmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle oluşturulmuştur. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Burada amaç Annales ekolü çerçevesinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının incelenmesi olduğundan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanlar, gözlem veya görüşme yapmadan veriye ulaşılmasını sağlayan kaynaklar olduğundan aynı zamanda araştırmacıya zaman ve para tasarrufu sağlar (Demir & Atasoy, 2018).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ilköğretim ikinci kademedeki okutulmak üzere onaylanmış 5., 6. ve 7. Sınıf ders kitaplarıdır.

Araştırmanın örnekleme yöntemi ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı yakın ve erişilmesi zor olmayan örnekleme tercih edebildiği için bu durum araştırmaya da hız ve kolaylık sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Buna göre araştırmacının elinde hazır bulunan Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılında maarif modeline göre hazırlanmış ve Korza Yayıncılık tarafından basılmış 5. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabı, Anadolu Yayıncılık tarafından basılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018-2019 öğretim yılı itibarıyla 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı, yine Anadolu yayıncılık tarafından basılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 yılı itibarıyla 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen 6.

sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve Eğitim Yayıncılık Matbaacılık tarafından basılan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019-2020 öğretim yılı itibarıyla 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı örneklem olarak alınmıştır.

Verilerin Toplaması

Araştırmanın verilerini oluşturan 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını araştırmacı daha önce İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yaptığı özel okuldan, maarif modelinde hazırlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabını da doktora araştırmasını yürüttüğü Kocaeli ili İzmit ilçesindeki devlet okulundan temin etmiştir. Maarif modelde hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler ders kitabına eba.gow.tr adresi üzerinden online olarak da ulaşım sağlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini oluşturan 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları araştırmanın amacına uygun olarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda ders kitapları içerisinde yer alan tarih konuları tek tek incelenmiş, anlatımda sosyal bilimlerden yararlanılması ölçütü dikkate alınarak, konuların coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, sanat tarihi, psikoloji, felsefe, hukuk, siyaset ve edebiyat gibi sosyal bilimler ile ilişkileri belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarih konularının işlenişinde hangi sosyal bilimlerden yararlandığına ilişkin bulgular verilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile İlgili Bulgular

Tablo 1’de maarif modelde hazırlanmış Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konuları ele alınırken yararlanan sosyal bilimler verilmiştir.

Tablo 1

5. Sınıf (Maarif Model) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Bilimler

Ders Kitapları	Sosyal Bilimler	Frekans
5. Sınıf (Maarif Model)	Arkeoloji (25), Coğrafya (20), Antropoloji (11), Sosyoloji (10), Ekonomi (10), Sanat Tarihi (5), Siyaset (4), Hukuk (2), Din (1), Edebiyat (1)	88

Tablo 1 incelendiğinde 5. Sınıf (maarif model) Sosyal Bilgiler ders kitabında tarih konuları ele alınırken arkeolojiden 25, coğrafyadan 20, antropolojiden 11, sosyolojiden 10, ekonomiden 10, sanat tarihinden 5, siyasetten 4, hukuktan 2, din ve edebiyattan 1'er kez yararlanıldığı tespit edilmiştir. Buna göre en çok arkeolojiden yararlandığı, onu da coğrafya, antropoloji, sosyoloji ve ekonominin takip ettiği açıktır. Kazı bilimi olarak arkeolojiden yararlandığına dair ifadelerden bazıları şöyledir;

“...Çatalhöyük'teki kazıda 8 bin 600 yıllık ekmek bulundu. Çatalhöyük'te fırın yapısı keşfedildi... Kazı heyeti başkanı 'fırının köşesindeki küçük, yuvarlak ve süngerimsi bir buluntuya rastlandı...Bugüne kadar böyle bir örnek yok' açıklamasında bulundu...”

“...Kültepe'de yapılan kazılarda Asurlu tüccarların ticari yazışmalarını belgeleyen 20 binin üzerinde çivi yazılı tablet bulunmuştur. Bu tabletler Anadolu'da bilinen ilk yazılı tablet örnekleridir.”

Aşağıdaki örneklerde verilenlere bakıldığında geçmişteki insanların yaşayışları, davranışları ve faaliyetleri açıklanırken arkeoloji, antropoloji, sosyoloji ve ekonomi biliminden yararlandığı açıktır.

“Çatalhöyük'te yaşayan insanlar; yabani buğday, ekmeklik buğday, arpa, baklagiller ve mercimek gibi ürünleri ekip, hasat ederek tarımsal üretim yapmışlar. Sığırı evcilleştirmiş... balıkçılık yapmışlar.”

“... Bu kalıntılar Çayönü'nde yaşayan insanların bitkilerden yiyecek olarak yararlanmalarının yanı sıra lifli olanlarından da örgü örmede faydalandıklarını göstermektedir.”

“...Hacılar'da yerleşme zamanla değişime uğramış, MÖ 3000 yıllarında bölgenin etrafı savunma duvarlarıyla çevrilmiştir.”

“... Çatalhöyük'te yaşayan insanlar evlerini kerpiçten yapmışlar... Duvarlar sıvalıdır ve sıva üzeri beyaza boyandıktan sonra resimler yapılmıştır. Bunların yanında rölyef (kabartma) halinde insan ve hayvan figürleri de görülmektedir.”

Coğrafya bilimi ile ilişkili olarak çok sayıda haritaya ve konum bilgisine yer verilmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir;

Şekil 1

Anadolu'daki İlk Yerleşim yerleri¹



“...Hititlerin başkenti günümüzde Boğazköy (Çorum) yakınlarında bulunan Hattuşa’dır. Hititler Anadolu’nun büyük bir kısmına hâkim olmuş; sınırlarını Mezopotamya’nın kuzeyi ve Suriye’ye kadar genişletmişlerdir.”

Kültürel miras kapsamında heykeller ve tümülüslerden, kutsal kaya oyuntularından bahsedilmesi nedeniyle sanat tarihi ve antropolojiden yararlandığı anlaşılan örnekler verilirken konum bilgisinin de belirtilmesi ve kazı çalışmaları ile açığa çıkarılan alanlardan dolayı coğrafya ve arkeoloji biliminden de yararlandığını gösteren ifadeler şöyledir;

“Adıyaman ili Kahta ilçesi sınırları içinde bulunan, yüksekliği 10 m’yi bulan heykelleri, metrelerce uzunluktaki kitabeleriyle Kommagene Krallığı’nın kutsal alanı... Nemrut Dağı’nda görkemli bir anıt mezar ve mezar odasının üzerinde kırma taşlardan bir tümülüs vardır...”

“... Göreme Vadisi ve çevresinde Bizans sanatının örneklerini taşıyan, kayaya oyulmuş kutsal alanlar bulunmaktadır...”

Göbekli Tepe ile ilgili kazı çalışmalarından elde edilenler, konum bilgisi, inanış gibi unsurlar verildiğinden arkeoloji, coğrafya, din, antropoloji ve sosyoloji bilimlerinden yararlandığını gösteren ifadeler şöyledir;

¹ 5. Sınıf (Maarif Model) Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 111’den alınmıştır.

“Göbeklitepe; Şanlıurfa’nın 20 km kuzeydoğusundaki Örencik köyü yakınlarında, yaklaşık 300 m çapında, 15 m yüksekliğinde yer almaktadır... 12 bin yıl önce avcı ve toplayıcı yaşam tarzı süren insanlar tarafından inşa edilen Göbeklitepe, tarihte bilinen ilk inanç merkezidir.”

“Göbeklitepe’den çıkarılan aslan, boğa, tilki, turna, yılan, insan tasvirleri ve özel figürlerin olduğu dikili taşlar... bu dikili taşlar, Göbeklitepe’nin yaklaşık 500 m kuzeyinde bulunan taş ocağında “T” şekli verilerek tek parça halinde tapınak alanına getirilmiştir.”

“Göbeklitepe’de insanlar yaşam sürmemiştir. Başka yerlerde yaşayarak Göbeklitepe’yi ziyaret için gelmişlerdir... Yılın belirli döneminde kısa süreli buraya gelmiş, tapınma eylemi bitinceye kadar burada kalmış ve yaşadıkları yerlere dönmüşlerdir.”

Çivi yazısının kullanım alanları ile ilgili verilen açıklamada edebiyat, siyaset ve hukuk bilimlerine değinildiği anlaşılmaktadır. Buna göre örnek ifadeler şöyledir;

“...Gılgamış Destanı kil tabletlere yazılmış ilk edebi eserlerden biridir. Kil tabletler ayrıca krallığa ait ferman, antlaşma veya kanunlar için de kullanılmıştır...Urugakina’nın hazırlattığı kanunlar, tarihteki ilk yazılı kanunlar olmuş ve tabletleri günümüze kadar ulaşmıştır.”

Tablo 2’de 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konuları ele alınırken yararlanılan sosyal bilimler verilmiştir.

Tablo 2

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Bilimler

Ders Kitapları	Sosyal Bilimler	Frekans
5. Sınıf	Coğrafya (9), Arkeoloji (8), Sanat Tarihi (8), Antropoloji (8), Sosyoloji (5), Siyaset (3), Din (3), Hukuk (1), Ekonomi (1), Edebiyat (1)	44

Tablo 2 incelendiğinde 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları ele alınırken, coğrafyadan 9, arkeolojiden 8, sanat tarihinden 8, antropolojiden 8, sosyolojiden 5, siyaset ve dinden 3, ekonomiden, hukuktan ve edebiyattan 1’er kez yararlanıldığı tespit edilmiştir. Burada en çok coğrafyadan yararlanıldığı onu da arkeoloji, sanat tarihi, antropoloji ve sosyolojinin takip ettiği açıktır. Buna göre Hititlerin mekânsal olarak nerede kurulduğu belirten bir açıklama tespit edilmiştir. Bu anlamda coğrafya bilimi ile ilişkilendirme yapılan ifade şöyledir;

“Anadolu’nun ilk uygarlıklarından biri olan Hititler, İç Anadolu’da Kızılırmak Nehri çevresinde kurulmuştur. “

Kazı bilimi olarak arkeolojiden yararlandığını gösteren örnek şöyledir;

“...Antlaşma metnini içeren kil tablet 1906 yılında Boğazköy’de yapılan kazılar sonucu bulunmuştur.”

Sanat tarihi, arkeoloji ve sosyoloji bilimlerini kapsayacak şekilde tarihte bilinen ilk Türk halısı ile ilgili ifade şöyledir;

“Orta Asya Türkleri döneminden beri Türkler halıcılık sanatıyla ilgilenmişlerdir. Ülkemizde halı yapımında genellikle doğal kök boyalar kullanılır... Tarihte bilinen ilk Türk halısı M.Ö 3. yy’dan kaldığı tahmin edilen Pazırık Halısı’dır...”

Toplumsal yapıyı ve insan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı olan Sosyolojiden yararlandığını gösteren ifade örneği şöyledir;

“Geçmişte insanlar sadece haftanın belirli günlerinde kurulan mahalle pazarlarından alışveriş yaparlardı... Günümüzde insanların önemli bir kısmı, alışveriş yapmak için her zaman açık olan çarşılarla ve alışveriş merkezlerine de gitmektedir.”

Devlet yönetimi ile ilgili olarak siyaset biliminden yararlandığını gösteren ifade örneği şöyledir;

“Hititlerde devlet yönetiminde önemli işlerin karara bağlandığı bir meclis bulunmaktaydı. Bu meclise Pankuş adı verilirdi.”

Geçmişteki ekonomik faaliyetleri gösteren bir açıklama olması dolayısıyla ekonomi biliminden yararlandığı açıktır. Örnek ifade şöyledir;

“Lidyalılar parayı icat eden uygarlıktır. Paranın icadı, ticari hayatta kullanılan takas (değiş-tokuş) usulünü sona erdirmiştir. Tarihteki ilk ticaret yolu olan Kral Yolu’nun bir kısmını inşa etmişlerdir...”

İnanışlarla ilgili olduğu için din bilimi, sosyoloji ve antropolojiden yararlandığını gösteren ifade örneği şöyledir;

“Friglerin çok tanrılı bir din anlayışları vardı. Kibele, Friglerin en büyük toprak ve bereket tanrıçasıdır. “

Kanunlar ve devletin idaresinde uyulması gereken kurallar ile ilgili bir örnek olarak hukuktan ve siyasetten yararlandığını gösteren ifade şöyledir;

“Hammurabi, tarihte ilk anayasa olarak kabul edilen Hammurabi Yasaları’nı yapmıştır...”

Gelenek, görenek, davranış, beslenme biçimi açısından insan faaliyetlerine yönelik bir ifade olması dolayısıyla sosyoloji ve antropolojiden yararlandığını gösteren ifadelerden bazıları şöyledir;

“Kültürel unsurlarımızdan biri de yemeklerimizdir. Et yemekleri ve hamur işleri Türk mutfağının temelini oluşturur... Türk mutfağında genelde sulu yemekler yapılır. Başlangıç olarak Türk mutfağı tercih edilir. Yemekten hemen sonra tatlı tüketilir. Aile üyeleri yer sofrası etrafında toplanır...”

“Horon, Karadeniz yöresine ait olan ve genellikle kemençe müziği eşliğinde oynanan bir halk oyunudur. Hızlı hareketlerle oynanan horonun Karadeniz’in dalgalı denizini ve yaşama şartları zor doğasını yansıttığı bilinir. Horon el ele tutuşarak bir sıra şeklinde ya da halka oluşturularak oynanabilir.”

Bilim insanlarının hayatı edebiyatın bir türü olan biyografi kullanılarak verilmiştir. Dolayısıyla konu anlatılırken edebiyattan yararlandığını gösteren ifade şöyledir;

“Einstein, 1879 yılında Almanya’da dünyaya gelmiştir... Fen bilimleri ve matematik derslerinde başarılı ancak diğer derslerde başarısız bir öğrenciydi... Çalışmayı, yeni bilgiler öğrenmeyi, gözlem ve araştırma yapmayı çok seven biridir. 1921 yılında Nobel Fizik Ödülü’nü kazanmıştır. 1955 yılında hayatını kaybetmiştir.”

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile İlgili Sonuçlar

Tablo 3’te 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konuları ele alınırken yararlanılan sosyal bilimler verilmiştir.

Tablo 3

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Bilimler

Ders Kitapları	Sosyal Bilimler	Frekans
6. Sınıf	Coğrafya (16), Sanat tarihi (16), Edebiyat (13), Arkeoloji (5), Sosyoloji (4), Antropoloji (3), Ekonomi (2), Din (2), Siyaset (1), Felsefe (1)	63

Tablo 3 incelendiğinde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konuları ele alınırken, coğrafyadan 16, sanat tarihinden 16, edebiyattan 13, arkeolojiden 5, sosyolojiden 4, antropolojiden 3, ekonomiden 2, dinden 2, siyasetten ve felsefeden 1’er kez yararlandığı görülmektedir. Bu bölümde en çok coğrafya, sanat tarihi, edebiyattan yararlandığı açıktır.

Konum, yer şekilleri özellikleri, iklim gibi özelliklerden bahsedilmesinden dolayı coğrafyadan yararlanıldığını gösteren ifadeler şöyledir;

“Türklerin ilk ana yurdu Orta Asya olarak bilinmektedir. Türkler, doğuda Kingan Dağları, batıda Hazar Denizi, güneyde Hindukuş Dağları ve Karanlık Dağları, kuzeyde ise Sibirya’ya kadar uzanan coğrafi alanda devletler kurarak yaşamıştır.”

“Orta Asya, karasal iklimin hâkim olduğu ve dağlarla çevrili bir bölgedir. Bu bölge, geniş düzlükler ve yüksek platolardan oluşmaktadır. Bu bölgede sert karasal iklim özelliklerinin görülmesi ve bozkır alanların hâkim olması Türklerin yaşayışı ve ekonomik faaliyetleri üzerinde etkiliydi.”

İçerik olarak sözlükten bahsetmesi ve Oktay Sinanoğlu ile ilgili biyografiye yer verilmesinden dolayı edebiyattan yararlanıldığını gösteren ifadeler şöyledir;

“Dîvânü lugâti’t-Türk Dîvânü lugâti’t-Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Kâşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır. Büyük Türkçe Sözlük anlamına gelmektedir. Bu eser yalnızca bir sözlük değil aynı zamanda Türk tarihinin en zengin bilgi kaynaklarından biridir.”

“Oktay Sinanoğlu (1935-2015), ünlü kimya mühendisi ve moleküler biyologdur... Dünyada yeni kurulmaya başlanan moleküler biyoloji dalının ilk profesörlerinden biri olmuştur. Bunların yanı sıra kendisini Türkçe öğretimine adanmış ve Türk dilinin benliğini kaybetmemesi için çok sayıda çalışma yapmıştır...”

İnanışlardan bahsetmesinden dolayı antropoloji, sosyoloji ve dinden yararlanıldığını gösteren ifadeler şöyledir;

“...Kâbe, İslamiyet öncesinde de Araplar için kutsal sayılmaktaydı. Araplar, yılın belli bir döneminde Mekke’ye gelerek Kâbe’yi ziyaret ederdi. Puta tapmanın dışında insanların bir kısmı da Musevilik, Hıristiyanlık ve Mecusilik dinlerine inanmaktaydı.”

“İslamiyet puta tapmayı yasaklayarak Allah inancını getiriyordu.”

İpek Yolu ve Baharat Yolu gibi tarihteki önemli ticaret merkezlerinden ve konularından bahsedilirken ekonomi ve coğrafya bilimlerinden yararlanılmıştır. İfadeler şöyledir;

“İpek Yolu, Çin’in Şian şehrinde başlayıp Avrupa’ya kadar uzanan dünyaca ünlü bir ticaret yoludur... İpek Yolu’nu kullanan kervanlar, Şian şehrinde

hareket ederek Hazar Denizi'nin kuzeyine veya İran üzerinden hareketle Anadolu'ya ulaşırdı... Akdeniz veya Trakya üzerinden Avrupa'ya taşınırdı.”

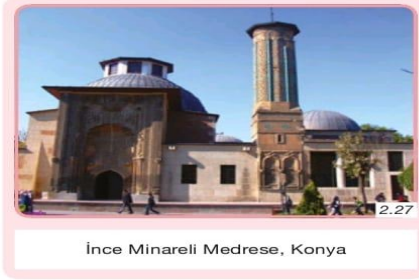
“Baharat Yolu, Hindistan'dan başlayarak Avrupa'ya kadar uzanan önemli bir ticaret yoludur. Bu yol sayesinde uzun yıllar boyunca Doğu'da üretilen baharatlar Batı'ya taşındı... Hindistan'dan yola çıkarılan baharatlar Aden Körfezi ve Basra Körfezi'nden Kızıldeniz'e ve Mısır'a, buradan da gemilerle Avrupa'ya taşınıyordu...”

Sanat tarihi ile ilgili olarak çeşitli eserlerin resimleri, hangi dönemde yapıldıkları bilgisi verilmiştir. İlgili örneklerden biri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Türkiye Selçuklu Dönemi Eserleri²

edildi. Karatay Medresesi, İnce Minareli Medrese (Konya) (Görsel 2.27), Çifte Minareli Medrese (Erzurum) (Görsel 2.28), Ertokuş Medresesi (Isparta) bunlara örnektir. Bu dönemdeki ilk kütüphane Şemseddin Altun Apa tarafından Konya'da yaptırılan medresenin içinde bulunmaktadır. Medrese o dönemde insanlara eğitim hizmeti vermekteydi. Medreselerde Kur'an-ı Kerim, hadis, kelam ve fıkıh gibi dinî bilimlerin yanında matematik, tıp, felsefe gibi fen ve sosyal bilimler dersleri de okutulurdu. Buralarda eğitim alan insanlar Anadolu'nun yurt olarak benimsenmesi konusunda önemli katkılar sağladılar.



İnce Minareli Medrese, Konya



Çifte Minareli Medrese, Erzurum

Türkiye Selçuklu Devleti döneminde inşa edilen darüşşifa veya şifahane olarak bilinen mimari yapılar insanlara sağlık alanında hizmet vermektedir. Alaeddin Keykubat Darüşşifası (Konya), Gevher Nesibe Darüşşifası (Kayseri), Torumtay Darüşşifası (Amasya) (Görsel 2.29) bunlara örnektir.



Torumtay Darüşşifası, Amasya



Döner Kümbet, Kayseri

Türbe ve kümbetler bu dönemde yapılmış önemli mimari eserlerdir. Bu yapılar birer anıt mezardır. Türbe ve kümbetler tek başına bir eser olarak yapılabildiği gibi cami ve medreselerle beraber de inşa edilmiştir. Mevlana Türbesi (Konya) ve Döner Kümbet (Kayseri) (Görsel 2.30) bu yapılarla örnektir.

² 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 64'ten alınmıştır.

Toplum yapısı, insan davranışları ve ekonomik faaliyetlerden bahsedilmesinden dolayı sosyoloji, antropoloji ve ekonomiden yararlanıldığına dair ifadeler şöyledir;

“Arap Yarımadası’nda insanlar genelde yerleşik bir hayat sürerdi. Şehirlerde yaşayan insanlar tarım ve ticaretle uğraşır. Göçebe hayat süren... bedeviler hayvancılıkla uğraşır... Erkek çocukları önemliken kız çocuklarına değer verilmezdi... Kabileler arasında kan davaları yaygındı. Halk hürler ve köleler olarak ayrılırdı...”

“Türkler, demir madenini işleyerek çeşitli eşyalar ve silahlar yaparlardı. Kılıç, ok ve yay Orta Asya Türklerinin hayatında önemli bir yer tutardı. Hayvancılık, en önemli geçim kaynaklarıydı. Atı evcilleştirerek hem günlük hayatlarında hem de savaşlarda kullanırlardı...”

Devlet yönetimi ile ilgili açıklamalarda siyasetten yararlanıldığına dair ifadeler şöyledir;

“Karahanlılar, Orta Asya Türk devletlerinde olduğu gibi yönetimde doğu ve batı olmak üzere ikili yönetim esasını benimsediler. Devlet işlerinin görüşüldüğü yer, İslamiyet’in kabulüyle beraber “divan” olarak adlandırıldı.”

Felsefe bilimine katkı yapan önemli filozoflardan bahsedilerek felsefeden yararlanmış. İlgili ifadeler şöyledir;

“Felsefe biliminde görüş belirten kişilere ise filozof adı verilir. Filozoflar, yaşamın amacını, sınırlarını ve varoluş sebebini açıklamaya çalışırlar. Sokrates (Sokrat), Platon, Konfüçyüs (Konfüçyüz), Aristoteles (Aristo), Farabi, İbn-i Sina, Rene Descartes (Rön Dekart) dünya çapında bilinen filozoflardandır.”

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile İlgili Sonuçlar

Tablo 4’te 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konuları ele alınırken yararlanan sosyal bilimler verilmiştir.

Tablo 4

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Sosyal Bilimler

Ders Kitapları	Sosyal Bilimler	Frekans
7. Sınıf	Edebiyat (19), Sanat Tarihi (8), Sosyoloji (8), Siyaset (4), Ekonomi (3), Coğrafya (2), Hukuk (2), Antropoloji (2)	48

Tablo 3 incelendiğinde edebiyattan 19, sosyolojiden 8, sanat tarihinden 8, siyasetten 4, ekonomiden 3, coğrafya, hukuk ve antropolojiden ise 2’şer kez bahsedildiği açıktır. Buna göre en çok edebiyat ve sosyolojiden yararlanıldığı görülmektedir.

Rönesans başlıklı konu anlatılırken yine edebiyatın bir türü olan biyografi kullanılmıştır. Dolayısıyla konu anlatılırken edebiyattan yararlanılmıştır. Örneğin;

“İtalyan Leonardo da Vinci Rönesans döneminde yetişen sanatçılar içinde özel bir yere sahiptir. Da Vinci; ressam, heykeltıraş, mucit, müzisyen ve mimardır. İnsan bedeni üzerinde incelemeler yapan Da Vinci, uçma makinesi, denizaltı, helikopter gibi pek çok araç tasarımı gerçekleştirdi...”

Seyyahların gözüyle Osmanlı başlıklı konuda Osmanlı Devleti’nin kültür, sanat ve estetik anlayışı ile ilgili bilgi aktarılırken hem edebi eserlerden seyahatnameler kullanılmış hem de sosyoloji ve antropoloji biliminden yararlanılmıştır. Aşağıda örnekler verilmiştir.

“Bela Horvath “Anadolu 1913” adlı eserinden: Her yaylada bir misafir odası, daha doğrusu tek bir odandan oluşan ayrı bir ev var. Burası misafirler için ayrılıyor... Uzaktan kervanımızı fark eden yayla sakinleri odayı süpürmüş, su getirmiş ve minder sermişler...”

“Jean Thevenot “1655-1656’da Türkiye” adlı eserinden: Türkler, vücudu temiz tutmak için olduğu kadar sağlık için de sık sık hamama giderler. Bu sebeple bu ülkede birçok güzel hamam vardır. Hepsi de aynı tarzda yapılmışlardır...”

“Ogier Ghislain De Busbecq “Türkiye’yi Böyle Gördüm” adlı eserinden: Türkler obur değillerdir. Gayet az yerler. Sofra zevkine pek az düşkündürler. Bir parça ekmekle beraber tuz, soğan ve yoğurt bulurlarsa yemek için başka şey aramazlar. Yoğurt bir çeşit ekşimiş süttür...”

Türk İslam medeniyetinde bilginler konusunun anlatımında biyografiye yer verildiğinden edebiyattan, Avrupa’daki keşifler konusunun anlatımında coğrafyadan, özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı adlı konunun anlatımında da hukuktan yararlanılmıştır. Örneğin;

“El-Harezmi (ö.863?) coğrafya, astronomi ve matematik alanında çalışmalar yaparak kitap yazdı. Darü’l Hikme’nin yöneticiliğini yaptı. Matematiğin bir dalı olan cebir biliminde yaptığı çalışmalar nedeniyle “cebirin babası” olarak tanındı. Hint rakamlarını inceleyerek “0” (sıfır) rakamını ilk defa kullandı.”

“...Kristof Colomb, Dünya'nın yuvarlak olduğunu düşünüyor ve batıya giderek Avrupa'nın doğusunda yer alan Hindistan'a ulaşabileceğini düşünüyordu. Kristof Colomb, 1492'de çıktığı yolculukta Hindistan'a ulaşmasa da Amerika kıtasına ulaştı. Magellan 1519'da Dünya'yı dolaşmak ve Dünya'nın yuvarlak olduğunu ispatlamak için yolculuğa çıktı...”

“Galilei ve Bruno gibi bilim adamlarının başına gelen bu üzücü olayların bir daha yaşanmaması için 19. Yüzyıldan itibaren devletler yasalarında ve uluslararası sözleşmelerde özgür düşüncüyü güvence altına alacak düzenlemeler yaptılar. İşte bu konuda Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ndeki maddeler:”

“Madde 9 Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü; 1. Herkes düşünce, din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir...”

Osmanlı Devleti'nin kuruluş politikası, toplumu idare etmeden uyguladığı yöntem ve taht kavgalarına değinilmesinden dolayı sosyolojiden ve siyaset biliminden, yararlanıldığı açıktır. Buna göre örnek ifadeler şöyledir;

“Ankara Savaşı'nda sonra Osmanlı Devleti parçalanmanın eşiğine geldi. Yıldırım Beyazid'in oğulları arasında “Fetret Devri” denilen ve 11 yıl devam eden taht mücadelesi başladı... Yıldırım Beyazid'in oğullarından Çelebi Mehmet, Fetret Devri'ne son verdi, devleti topladı.”

“...Osmanlı, kısa süre içerisinde Bizans İmparatorluğu'na ve Avrupa'daki devletlere karşı önemli zaferler kazanana güçlü bir siyasi güç haline geldi... Ertuğrul Gazi'den itibaren Osmanlı sultanları gaza ve cihat anlayışına bağlı hareket ederek fetihler gerçekleştirdiler...”

“...Osmanlı Devleti hâkimiyeti altında bulunan toplulukları inançlarına göre örgütleyip yönetmiştir. Osmanlı Devleti'nin kurduğu bu sisteme “millet sistemi” denilmiştir. Millet, günümüzdeki, anlamından farklı olarak aynı inanca bağlı toplulukları ifade etmek için kullanılmıştır...”

Ekonomi ve sosyal hayat adlı beşinci üniteye yer alan toprak ana konusunun anlatımında, toplumsal yapıdan bahsedilmesi sosyolojiden, Hammurabi kanunlarından örnek sunulması hukuktan ve toprağın işlenişinin ele alınması ekonomiden yararlanıldığını gösterir. Örnekler şöyledir;

“Tarih öncesi dönemde toprağın işlenmesi, ekilebilir alanların çoğalması, tarıma dayalı yeni bir yaşam biçiminin başlaması beraberinde yerleşik hayata

geçışı getirmiştir. Zamanla bir arada yaşama tecrübesi edinen insanlar önce küçük toplulukları, sonra köyleri daha sonra da şehirleri oluşturmuşlardır.”

“... Hammurabi Kanunları’ndan alınmıştır: Eğer bir kişi işlemek üzere bir tarlayı teslim alır ve o tarladan hiçbir mahsul elde edemezse bu onun tarlada çalışmadığını ispatlar ve bu kişi, komşusunun yetiştirdiği kadar tahılı tarla sahibine teslim etmelidir. ”

“Ekonomik faaliyetlerin büyük oranda toprağa bağlı olduğu Orta Çağ Avrupa’da toprağın yönetimi senyör adı verilen soyluların elindeydi. Toprağın ekilip biçilmesi, arazilerin yönetilmesi için iki sistem uyguluyorlardı. Birincisi işçi çalıştırmaktı... İkincisi büyük toprak parçalarından küçük bir kısmını kendilerine ayırırlardı.”

Coğrafi keşifler anlatılırken, haritalar ile anlatım desteklenmiştir. Aşağıda şekilde bir harita verilmiştir. Öğrencilerin bu harita üzerinden bazı soruları cevaplamaları istenmiş, konunun coğrafya biliminden yardım alınarak anlaşılması hedeflenmiştir.

Şekil 3

Coğrafi Keşifler³



“Coğrafi keşifler sonucunda Amerika, Avustralya, Antarktika keşfedildi. Dünyanın düz değil yuvarlak olduğu kanıtlandı... Keşfedilen yerlerde yetişen domates, patates, mısır, kakao gibi ürünler dünyanın farklı yerlerinde de yetiştirilmeye başlandı... Keşfedilen yeraltı ve yerüstü kaynakları Avrupa’ya taşındı...”

Geçmişten günümüze üretim araçları konusunun anlatımında edebi bir esere yer verilmesi, sanayi devrimi ve bu devrimle ortaya çıkan toplum yapısından

³ 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 62’den alınmıştır.

bahsedilmesi edebiyat, ekonomi ve sosyolojiden yararlanıldığını gösterir. Örnekler şöyledir;

“Alphonse Daudet “Değirmenimden Mektuplar” adlı eseri: Ah efendim, eskiden bizim memleket bugünkü gibi ölü, sesi kısılmış bir yer değildi. Eskiden burada değirmencilik öyle işlek bir sanattı ki çepeçevre on ferahlık yerden çiftçiler öğütülecek buğdayı bize getirirlerdi. Köyü saran tepeler...”

“Üretim teknolojilerindeki gelişmeler kas gücüne duyulan ihtiyacı azalttı... Çok çalışıp az kazanan işçi sınıfı doğdu... Tarımda makineleşme sonucu insan gücüne duyulan ihtiyacın azalması ve sanayileşmenin artması sonucunda köyden kente göç hızlandı...”

“...Sanayi İnkılabı adı verilen bu gelişme 18. Yüzyıl sonlarında İngiltere’de başladı, zamanla Avrupa’ya ve dünyaya yayıldı. Sanayi İnkılabı sonucu şehirlerde çok sayıda fabrika kuruldu. Üretimde büyük artış oldu. Şehirler hızla artan fabrikaların işçi ihtiyacı nedeniyle göç alarak büyüdü...”

Kitapta birçok tarihi eserin görsellerine ve bunların bilgisine yer verilmiş, dolayısıyla sanat tarihinden yararlanılmıştır. İlgili örneklerden biri şekil 4’de sunulmuştur.

Şekil 4

III. Ahmet Çeşmesi⁴



Ayasofya'nın yanına Avrupa mimarisi etkisiyle Lale Devri'nde inşa edilen III. Ahmet Çeşmesi

Sosyal hayatta vakıfların yeri konusunun anlatımında insan ilişkilerine değinildiğinden sosyolojiden yararlanılmıştır. İfade şöyledir;

⁴ 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, s. 72’den alınmıştır.

“Bir yardımlaşma ve dayanışma aracı olan sadaka taşlarının Osmanlı Devleti’nin sosyal hayatında önemli yeri vardı. Sadaka taşları ince düşünülmüş bir yardım vasıtası idi ki o taşa uzatılan elin oraya yardım koymak için mi yoksa yardım almak için mi girdiğini bilemezsiniz...”

Meslek edindiren kurumlar konusunun anlatımında bir esnaf örgütlenmesi olan Ahi teşkilatına yer verilmesi ekonomiden ve İbn-i Batuta’nın seyahatnamesinden bir kesit verilmesi de edebiyattan yararlandığını göstermektedir. Örnekler aşağıdadır;

“Ahi Teşkilatı, üyelerinin meslek etiği kazanmasına çok önem verirdi. Ahiler her biri bir meslek dalında çırak-kalfa-usta-pir hiyerarşisi içinde çalışırlar, çalışırken de eğitim alırlardı... Ahiler her biri önemli sorumluluk gerektiren bu ilkeleri öğrenmekle kalmamışlar, kaliteli mal üretilmesine... büyük önem vermişlerdir...”

“İbn-i Batuta “Büyük Dünya Seyahatnamesi” adlı eserinden: Türkmenlerin yaşadığı her vilayette, her şehirde ve her köyde bulunan Ahiler bekâr ve sanat sahibi gençlerin oluşturduğu bir tür cemiyettir. Memleketlerine gelen yabancılara yakın bir ilgi gösterir, onların yiyecek ve içeceklerini temin ederler...”

Yaşayan demokrasi adlı üniteadaki konuların anlatımında devlet idaresinden bahsedilmesi, Cumhuriyet’in ilanına değinilmesi ve Türk kadınları ile ilgili edebi bir esere yer verilmesi siyaset ve edebiyattan yararlandığını gösterir. Örnekler aşağıda verilmiştir.

“... Ülke hükümdarın ve ailesinin ortak malı sayılırdı. Hükümdarlar yönetme ve egemenlik hakkını Tanrı’dan aldıklarına inanırlardı. Bu duruma “kut alma” denirdi. Hükümdarın ailesindeki erkek çocuklar da bu hakka sahipti...”

“Mustafa kemal Paşa, yönetim biçiminin adının konması ve devlet yönetimindeki sorunların giderilmesi için cumhuriyetin ilanı çalışmalarına başladı. 28 Ekim 1923 akşamı yakın arkadaşları ile bir araya geldi. Ertesi gün cumhuriyeti ilan etme kararı aldılar. 29 Ekim 1923 günü...”

“Gönül Bakay “Günümüz Türk Kadınlarından Başarı Öyküleri” adlı eserinden: Mustafa kemal 1934 yılında Türk kadınlarının seçme ve seçilme hakkına sahip olmalarından sonra nüfusu 16 milyon olan o günlerin Türkiye’sinde 40 kadın milletvekili adayı olmasını istedi...”

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ders kitapları hem öğretmenler hem de öğrenciler için ders materyali olarak oldukça önemlidir. Söz konusu dersin öğrencilere aktarılmasında, dersin ve programın hedeflerine ulaşmasında en önemli araçlardan biridir. Copeaux (2000) insanların çoğunun ilk ve ortaöğretimde aldıkları tarih dersleri sayesinde genel bir tarih bilgisine sahip olduklarını bu anlamda ders kitaplarının birincil kaynak olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir. Bu çalışmada etkili vatandaş yetiştirme gayesi bulunan Sosyal bilgiler dersinin 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan ders kitaplarındaki tarih konuları Annales Ekolü çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre tarih konuları ele alınırken en çok yararlanan sosyal bilimlerden biri arkeolojidir. Özellikle maarif modeline göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabında daha ayrıntılı olmak üzere 5. Sınıf, 6. Sınıf ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında antik kentlere, ören yerlerine, kazılara ve kazılarda çıkarılan eserlere yer verildiği tespit edilmiştir. Öner vd. (2015) araştırmalarında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin arkeoloji ile ilgili konuların verilmesinin öğrencilerde tarihi eserleri koruma bilinci geliştireceğini, öğrencilerin geçmişi anlamasına yardım edeceğini ve geçmiş ile bugünü kıyaslama becerisi kazanacaklarını, bilgileri somutlaştırabilecekleri için kalıcı öğrenmenin sağlanacağını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Coğrafya da tarih konularının anlatımında öne çıkan sosyal bilimlerden biridir. 5.,6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kurulan uygarlıkların ve devletlerin konumları, fetihlerle genişletilen topraklar, coğrafi keşifler haritalarla sunulmuş, anlatım zenginleştirilmiştir. Ulusoy ve Gülüm (2009) çalışmalarında tarih ve coğrafya konuları işlenirken harita gibi görsel materyallerin kullanılmasının yazılı materyalden daha etkili olacağını ileri sürmektedir. Duman (2011) yaptığı çalışmada harita kullanımının hem öğrenciyi güdülediği hem de dersi daha iyi anladığı sonucuna ulaşmıştır. İncekara ve Kantürk (2010) çalışmalarında derslerde harita kullanmanın derste ve sosyal hayattaki başarıyı arttırdığını ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde tarih konularının anlatımında edebiyattan seyahatname, destanlar, ilk Türk-İslam eserleri ve tarihe damga vuran kişilerin biyografileri verilerek yararlanıldığı görülmüştür. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında tarihe damgasını vuran bilim insanlarının hayatı edebiyatın bir türü olan biyografi kullanılarak verilmiştir. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında bilim insanlarının çalışmaları aktarılırken edebiyatın biyografi türü kullanılmıştır. Altun ve Tarhan (2018) çalışmasında bilim insanlarının yaptıkları keşiflerle birlikte kısa biyografilerine yer verildiğini tespit etmiştir. Yine 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders

kitabında destanlara ve ilk Türk-İslam eserlerine yer verilerek anlatım yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitim alanında önemli bir isim olan Sohann Friedrich Herbart, daha 19. yüzyılın başlarında öğretmenlerin tarihi konuları anlatırken edebiyatla ilişkilendirmesi gerektiğini söylemiştir (Doğanay, 2003). 7. Sınıf Sosyal bilgiler kitabında da Rönesans başlıklı konu anlatılırken yine edebiyatın bir türü olan biyografi kullanılmıştır. Seyyahların gözüyle Osmanlı başlıklı konuda edebi eserlerden seyahatnamelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Erol (2012) çalışmasında edebi eserlerin tarih öğretmek gibi bir görevi olmasa da tarihi anlama ve sevdirmeye anlamında önemli bir rolü olduğundan bahsetmekte, tarihi bir olay ya da şahsiyetin edebi eserlerle ilgi çekeceğini söylemektedir.

Sanat tarihi alanında tarihi eserler, genellikle görsel olarak verilmiş, hangi dönemde yapıldığına değinilmiştir. Bu anlamda köprü, cami, medrese, külliye, türbe, saray, hamam, çeşme, hisar örnekleri 5., 6., ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında kendine yer bulmuştur. Akhan (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında tarih konularının öğretiminde sanat konularının destekleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarih konularının anlatımında geçmişteki insanların yaşayışları, inanışları, toplum yapısı ile ilgili bilgi aktarılırken sosyoloji ve antropolojiden yararlanıldığı tespit edilmiştir. 5. Sınıf kitaplarında ilk yerleşim yerlerinde, Anadolu ve Mezopotamya'da kurulan ilk uygarlıklarda; 6. sınıfta ilk Türk devletlerinde, İslam devletlerinde, Selçuklu Devleti'nde; 7. sınıfta Osmanlı Devleti'nde insanların yaşayışları, gündelik uğraşları, inanışları, toplum yapısı verilmiştir. Yıldız ve Koçoğlu (2015) Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada Sosyal bilgiler dersi işlenirken, bireye birlikte yaşama arzusu, aidiyet hissi ve empati becerisi kazandırmada sosyoloji disiplinine ait konulara mutlaka yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Azak (2018) araştırmalarında Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan antropoloji disiplininin özellikle kültürel antropoloji boyutuyla tarih konuları ile bağdaştırılarak ele alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Ekonomi, tarih konularının anlatımında yararlanılan bir diğer sosyal bilimdir. 5. sınıf kitaplarında uygarlıkların ekonomik faaliyetleri, koloncilik faaliyetleri, Kral Yolu; 6. sınıfta İpek Yolu ve Baharat Yolu; 7. sınıfta Sanayi İnkılabı ve sömürgecilik faaliyetlerinden anlatımlar yapılmıştır. Hukuk, tarih konularının öğretiminde, ilk kanunlar ile demokrasi ve insan hakları konularında yararlanılan bir disiplin olmuştur. 5. sınıflarda Sümer kanunları, Babil kanunları, Frig yasaları; ilk Türk devletlerinde töre; 7. sınıfta demokrasi ve insan hakları ile ilgili gelişmeler verilmiştir. Tarih konularının anlatımında inanışlar verilirken din biliminden yararlanılmıştır. 5.

sınıflarda ilk uygarlıkların inançları; 6. sınıflarda Gök Tanrı inancı, İslamiyet örnekleriyle ele alınmıştır. 7. sınıf kitabında din biliminden yararlanıldığı tespit edilememiştir. Siyaset biliminden yararlanılması devletin yönetim tarzı ile ilgili olarak ele alınmıştır. Buna göre 5. sınıflarda uygarlıkların krallar tarafından yönetilmesi, Pankuş meclisi; 6. sınıflarda ilk Türk devletlerinde, Kut anlayışı; 7. sınıflarda Osmanlı veraset sistemi, demokrasinin gelişimi konularına yer verildiği tespit edilmiştir. Felsefe ve psikoloji disiplinleri kitaplarda daha kısıtlı yer bulmuştur. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında felsefe bilimine katkı yapan önemli filozoflardan bahsedilerek felsefeden yararlanılmıştır.

Bicford (2013) çalışmasında tarihsel içerikli konuların öğretiminde disiplinler arası yaklaşımın önemini vurgulamıştır. Şimşek (2008) "Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme: Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşımına Bir Bakış Denemesi" adlı çalışmasında bütünsel tarih öğrenme yaklaşımının tarih eğitiminde olumlu sonuçlar vereceğini ifade etmiştir. Böylelikle bireylerde kalıcı, anlamlı ve işlevsel bir öğrenme sağlanabilecektir. Bu sebeple tarih öğretim programlarının Annales Okulu'nunki gibi disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Kılıç (2019) "Tarih Öğretimi ve Coğrafya" adlı çalışmasında lise tarih programlarında yer alan konuların öğretilmesinde tarihe yardımcı bilim dallarından biri olan coğrafyanın nasıl kullanılacağı bununla birlikte coğrafya derslerinde de tarih biliminden nasıl yararlanılacağı konusunu ele almıştır. Buradan hareketle tarihin coğrafya, sosyoloji, ekonomi, felsefe, din, sanat vb. birçok disiplin ile ele alınarak öğretilmesinin kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli olduğu sonucuna varmıştır. Akgün (2015) "Siyasi Tarih Eğitiminde Annales Okulu" adlı çalışmasında Annales Okulu tarzının siyasi tarih dersine sağlayacağı katkıları ele almıştır. Tarih eğitiminin merkezinde devlet, siyaset, toplum, ekonomi, coğrafya, edebiyat, demografik gelişmeler gibi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı ve analiz edilmelidir. Bu bağlamda Annales Okulu ve bu okulun kullandığı yöntemler siyasi tarih eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek en iyi yoldur.

Sonuç olarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının, Annales Okulu'nun da savunduğu gibi toplumsal, ekonomik, kültürel, coğrafi vb. pek çok disiplin ile aktarılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışma çerçevesinde şu öneriler sıralanabilir:

- Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının anlatımında arkeoloji, sanat tarihi, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, edebiyat, ekonomi, siyaset biliminin yanı sıra hukuk, din, felsefe ve psikoloji bilimlerine de yer verilmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki tarih konularının aktarımında Annales ekolünün de önemle üstünde durduğu sözlü ve yerel tarih çalışmaları arttırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçay, M. M. & Palaz, T. (2024). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının yenilikçi düşünme becerisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 895-918. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/korkutataturkiyat/issue/84299/1458545>
- Akhan, N. E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sanat Alguları ve Sanat Konularının Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, ss. 146-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21642/232640>
- Aktaş, V., Tokmak, A. ve Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), ss. 266-289. <https://doi.org/10.29329/fjirte.2021.408.6>
- Altun, E. Ş. & Tarhan, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim tarihi konularına yönelik bir değerlendirme. *International Journal of Field Education*, 4(2), ss. 111-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/40155/485218>
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, ss. 97-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47955/606752>
- Atak, Z. & Turan, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında antropoloji ve sosyoloji disiplinlerine ait kavramların incelenmesi. *ResearchGate*, <https://www.researchgate.net/profile/Saim-Turan/publication/325036264>
- Azer, H. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Eğitim Yayıncılık ve Matbaacılık.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *TÜBAR*, XIII, ss. 258-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177012>
- Baş, K. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sanat kavramının ve sanat içerikli konuların incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), ss. 668-691. <https://mjer.inased.org/makale/1334>
- Batmaz, O. & Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Bicford, J. H. (2013). Initiating historical thinking in elementary schools. *Faculty Research and Creative Activity*, 8 (3), ss. 59-77. https://www.researchgate.net/publication/301627577_Initiating_Historical_Thinking_in_Elementary_Schools
- Braudel, F. (2020). *Tarih üzerine yazılar*. (M. A. Kılıçbay, Çev.). 3. Basım, Doğu Batı Yayınları.
- Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931 – 1993) Türk tarih tezinden Türk İslam sentezine*, (A. Berktaş, Çev.), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s:3.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV, Akademi Dergisi*, 19(62), ss.69-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2569019>

Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505.

<https://www.academia.edu/58064685>

Demir, Y. & Atasoy, E. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), ss.753-780.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/41838/505647>

Doğanay, A. (2003). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), ss. 35-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4367/59729>

Dolmaz, M. & Metin, Ö. (2021). The place of history subjects in the social studies textbooks. *Turkish History Education Journal*, 10(1), ss. 88-114. <https://doi.org/10.17497/tuhed.898668>

Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

EBSAM, (2024). *Ders kitaplarının değerler yönünden incelenmesi*. Araştırma Dizisi: 34. <https://www.ebs.org.tr/storage/publication/663a01e5d79ca1715077605>

Erbudak, K. C. (2024). Türk eğitim tarihi için bir not: ilk ve orta okul sosyal bilgiler ders kitaplarında tarihin sunumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 55, ss. 87-109. <https://www.academia.edu/122812569>

Erol, K. (2012). Tarih- Edebiyat ilişkisi ve tarihî romanların tarih öğretimine katkısı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(2), ss. 59-70. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875341.pdf>

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *IJTASE*, 2(1), ss.7-26. <https://www.academia.edu/7883523>

Gültekin, M. (2009). Sanat tarihi öğretiminde çağdaş yaklaşımlara ilişkin yazın taraması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), ss. 103-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173435>

Iggers, G. G. (2000). *Bilimsel nesnellikten postmodernizme yirminci yüzyılda tarih yazımı*. (G. Çağalı Güven, Çev.). 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

İncekara, S. ve Kantürk, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımlar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, ss. 240-257. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/468/3784>

Kaçar, T. & Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 652-679. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/57323/738637>

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), ss.138-145. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442731>

Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017- 2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), ss.106-129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1014663>

- Karagözoğlu, N. (2020). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi*. İksad Yayınevi.
- Keleş, T. & Beldağ, A. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının duyarlılık değeri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi* 6(4), ss. 387-418. <https://ijiasos.penpublishing.net/files/7>
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Edt.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss.3-16), Pegem Akademi.
- Koçoğlu, E. & Aydın, M. (2017). Alan uzmanlarına göre 2017 sosyal bilgiler programının 2005 programı çerçevesinde analizi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), ss.60-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/33399/371664>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) öğretim programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) öğretim programı*. <https://tyymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/sosyal-bilgiler-dersi>
- Ol, C. G. & Yılmaz, F. G. & Demirezer, H. & Polat, M. & Akpınar, M. & Evin, Ö. & Çelebi, T. S. & Yabansu, Y. (2024). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Korza Yayıncılık.
- Oğuz Haçat, S. & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, ss. 4443-4466. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46733>
- Öner, G. & Kızılay N. & Yasa, A. (2015). Sosyal bilgilerde arkeoloji öğretimi üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 192-215. <https://www.researchgate.net/publication/290427876>
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Edt.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss.3-19), Ankara: Pegem Akademi.
- Sağdıç, M. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), ss. 390-403. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2121>
- Sönmez, Ö. F. & Kılıçoğlu, G. (2016). Değerlendirme boyutu ile sosyal bilgiler programları (1924-2005). *TÜBAD*, 1(1), ss.36-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52289/684191>
- Sözen, E. & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (sbdöp) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), ss.53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/38074/435781>
- Şahin, E. (2018). *5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Şahin, E. (2020). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırılması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), ss.461-487. <https://www.ijoess.com/Makaleler/1444509075>

- Topkaya, Y. & Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerine sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), ss.238-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/227161>
- Tosh, J. (2005). *Tarihin peşinde*. (Ö. Arıkan Çev.). 2. Basım, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), ss.166-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/50816/629426>
- TÜBİTAK. (t.y.). ansiklopedi.tubitak.gov.tr sözlük. Erişim Aralık 19, 2024. <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi>
- Ulusoy K. & K. Gülüm. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), ss. 85-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59518/855943>
- Yalçın, A. & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), ss.842-873. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/46293/414578>
- Yalçın, A. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları "kültür ve miras" öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(3), ss. 741-762 <https://doi.org/10.19171/uefad.1181147>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı, Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı, Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. C. & Koçoğlu, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde, sosyoloji eğitimine ilişkin yer alan konulara yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(52), ss. 012-022. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6166/82949>