



İÇİNDEKİLER

**TARİHİ DİZİLERİN ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME VE
TARİH BİLGİSİNE KATKISI**

Cansu KALÇIK, Fatma ÜNAL

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN EKONOMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI**

Hayati ADALAR

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE YÖN BULMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI

Zeynep YAYLACI, Bülent AKSOY

**6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARİKATÜR KULLANIMININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE
ETKİSİ**

Döndü BARUT, Bülent AKBABA

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNANÇ TURİZMİ VE HOŞGÖRÜ ALGISI

Turhan ÇETİN, Seda ÖNGER

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYUŞTURUCU MADDE KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI

Yusuf ÇELİK

TARİHİ DİZİLERİN ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME VE TARİH BİLGİSİNE KATKISI¹

The Contribution of Historical Tv Series to Learning How to Learn and Historical Knowledge During the Process of Students' Lifelong Learning

Cansu KALÇIK²

Fatma ÜNAL³

Öz: Günümüz dünyasında kitle iletişim araçları gelişirken hayatımızın her noktasına da etki etmeye başladığı söylenebilir. Özellikle televizyon, algın öğrenmeyi sağlarken ilgiyle izlenen tarihi dizilerde belli bir tarih algısını izleyiciye iletmektedir. Bu araştırmanın amacı, yaşam boyu öğrenme içerisinde bulunan kitle iletişim araçlarından televizyonda yayımlanan tarihi dizilerin öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesindeki yerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden (fenomonoloji) olgu bilim deseni kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilen bir ortaokul ve bir ortaöğretim kurumundan amaca uygun tarihi dizileri izleyen 22 öğrenci, ölçüt örneklem ile seçilmiş ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin görüşleri alınarak NVIVO 11Plus programı ile içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; tarihi diziler yoluyla öğrencilerin tarihi bilgi edindikleri, öğrenmeyi öğrenme süreçlerinde dizilerden etkilenecek tarihi konuları sorgulama ve araştırmaya başladıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle tarihi bilgi edinmelerinde önemli bir rol oynadığı tespit edilen tarihi dizilerin senaryolarının tarihsel gerçekliğe uygun olarak hazırlanması önem taşımaktadır. Bunun yanında örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim almaları sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde bu beceriye de yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, televizyon, tarihi diziler, tarih, informal (algın) öğrenme.

Abstract: In today's world, it can be said that mass media has started to have an effect upon our lives as it is improving day by day. Especially, TV provides in formal learning and in the same direction, historical TV series which are watched with interest convey a specific historical perception to the audience. The purpose of this research is examine the effects of historical TV series upon students' lifelong learning. In the qualitative part of the research, phenomenology design is used. 22 students are chosen using criteria sampling who watch historical TV series that serve the purpose of the research from a secondary school and a high school which are selected through easily accessible sampling. Afterwards, Content analysis is done with the data collected through a semi-structured interview form that is developed by the researcher. The students' opinions are taken with the structured interview form and the content analysis is done with NVIVO 11Plus program. As a consequence, it becomes obvious that students acquire historical knowledge through historical TV series and they search and question historical events in their process of learning how to learn. It is important that the scenarios of historical TV series which are determined to have a major part in students' acquiring historical knowledge should be in accordance with historicity. Besides, applied education should be provided to develop students learning how to learn skills in formal education institutions. This specific skill should be included in social studies and history lessons.

Keywords: Lifelong learning, television, historical TV series, history, informal learning.

¹ Bu araştırma birinci yazarın, “Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısı (Bartın İli Örneği)” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışma, Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-005).

²Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, cansukalcik@gmail.com

³ Doç. Dr.,Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, drfatmaunal@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsan, doğumundan ölümüne kadar sürekli bir öğrenme sürecindedir. Yaşam boyu öğrenme, bilgiyi, beceriyi ve yeterlikleri iletme amacıyla kişisel, sivil, sosyal ve iş ile ilgili perspektiflerden yaşam boyunca yürütülen tüm öğrenme faaliyetleridir (Commission of the European Communities, 2006). Öğrenme yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesinin görülmesidir (Ertürk, 2013, 83). Bireyler örgün, yaygın eğitim kurumlarından bilgi ve beceri edinebildikleri gibi informal (algın) öğrenme ile de yaşamın içinde sürekli bir öğrenme içerisindedir. Görgeç'e (2013, 6) göre, informal öğrenme önceden belirli bir amaç gütmeyen gelişmiş öğrenmeler olup eğitim uzman kişiler tarafından verilmez. Bu süreçte istenilen davranışların yanında istenmeyen davranışlarda edinilebilir ve öğrenme genel olarak model alma ve gözlem yoluyla gerçekleşir.

İnformel öğrenmeler bireyin yaşamının içinde sürekli gerçekleşen öğrenmelerdir. Sosyal bilişsel teorinin öncüsü Bandura'ya göre, insanlar başkalarını gözlemleyerek bilgi, kural, yetenek, strateji, inanç ve yaklaşımlar edinebilirler. Ayrıca davranışlarını sorgulayıp uygunluğunu ve sonuçlarını da anlayabilirler. Buna göre iki çeşit öğrenme vardır. Doğrudan öğrenme, bireyin kendi yaptığı davranışlardan öğrenmesidir. Doğru kabul edilen ve başarılı görülen davranışlar, bellekte tutulur ve tekrarlanır (Senemoğlu, 2012). Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme sadece bir insanın diğer insanı görerek taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle elde edilen bilgidir. Kişi öğrendiklerini taklit edebilir de etmeyebilir de (Senemoğlu, 2012, 216).

Sosyal öğrenme kuramı, televizyonun birey üzerindeki sosyalleştirme etkisini açıklamayı sağlarken medyada sunulan bazı imajların özellikle ergenler için dikkat çekici olduğu ve benzeri imaj ve davranışların ergenlerde öğrenme olasılığını artırdığı söz konusu bu süreçte gözlemleyerek öğrenme olduğunu açıklar (Perse, 2001, 190). Ekme teorisini öne süren Gabner ise televizyonun bireyin üzerinde verdiği bilgileri ekerek yetiştirdiğini belirtmekte ve bu yetişmenin bir anda olmasa da zaman içinde gerçekleştiğini söylemektedir (Erdogan ve Alemdar, 1990; Ünür, 2013; Yaylagül, 2013). Televizyon aracılığıyla sunulan tarihi diziler tarihi daha ilginç bir hâle getirerek daha iyi anlatabilmektedir

Televizyondaki tarihi diziler insanların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerin kazandırılmasını geçmiş ile bugün arasında bir bağ kurarak belli bir tarih bilincinin de oluşmasına etki etmektedir. Tarihi seriyal şeklinde olan televizyon dizilerinin özelliklerine bakıldığında; izleyiciyi ekrana bağlamayı ve bunun yanı sıra günlük yaşamı içinde de yer

etmeye başlamasını dizisellik yönüyle, tarihi karakterlerin canlılığı ve hafızada yer etmesi, birbiri içine geçmiş hikâyesi ve böylece çok karakterli yapısı, merak uyandırması televizyonun izleyiciye düşsel bir dünya sunabilmesi özelliklerine bağlıdır (Oktay, 2011, 3). Eğitim ve öğretiminde filmlerin kullanımı ilk sinema gösterimlerinin büyük ilgi görmesi üzerine başlamıştır ki tarihi filmlerin kullanımı öğrenen bireylere tarihi daha verimli ve zevkli hâle getirerek öğrenilmesini sağlar (Öztaş, 2014, 352).

Ferro'ya (2003) göre, “Bizim diğer insanları ya da kendimizi betimlememiz, biz çocukken öğretilen tarih bilgimizi yansıtır. Her birimiz için dünyanın ve geçmiş toplulukların keşfi olan tarih anlatımı değişen veya sabit düşüncelerimizi kucaklar, bu nedenle geçmiş hakkında bizim ilk sorgulamamızın izleri ve ilk heyecanlarımız silinmez bir şekilde aklımızda kalır.” Bu bağlam da televizyondaki tarihi dizilerden edinilen tarihi bilginde bireyin hafızasında yer ederken kendini ve içinde bulunduğu toplumu keşfedip sorgulamasını sağlayabilir

Bir film veya dizi izlerken filmin akışında yer alan nesnelere, varlıkların ve hareketlerin bütünselliğine biz de katılırız (Morin, 2005; Akt. Diken ve Laustsen, 2011, 32). Çünkü televizyon görsel ve işitsel bir kaynak olarak kullandığı efektler ve kurgusallığı ile ilgi çekebilmektedir. Tarihi diziler diğer tarihi kaynaklar ile karşılaştırıldığında tarihi daha ilginç bir hâle getirerek daha iyi anlatabilmektedir ki bu ilginçlik dizi ve filmlerin durağan olmayan yapısından kaynaklanmakta (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013, 107) ve bu dizileri her yaşta her kesimden bireyler takip etmektedir. Kitle iletişim araçları ve özellikle yaygın olarak izlenen televizyondaki tarihi dizilerin yaşam boyu öğrenen bireylerde nasıl bir algı oluşturduğu da önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle tarihi dizilerin öğrencilerde informal öğrenme ortamlarında nasıl bir yaşam boyu öğrenim sağladığı araştırılması gereken bir konudur. Bu bağlamda çalışmanın amacı, tarihi dizilerin izlenme nedenleri ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde öğrenmeyi öğrenme ve tarihi bilgilerine olan katkısını araştırmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin felsefesi deneyimin kendisine ve bir şeyi deneyimin nasıl bilinçliliğe dönüştürdüğüne vurgu yapar ve deneyimin altında yatan temel yapıyı ya da gerçekleri

araştırmak için görüşmeler yapılır (Merriam, 2013, 24-25). Bu amaçla da araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin izledikleri tarihi dizilerden yaşam boyu öğrenme sürecinde nasıl etkilendikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem seçiminde Bartın İli merkezindeki ortaokul ve ortaöğretim kurumlarından iki ortaokul ve iki ortaöğretim kurumu seçilmiştir. Daha sonra bu okullardan tarihi dizileri izleyen ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler ölçüt örnekleme yoluyla seçilerek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden 9 kişi ve ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinden 13 kişi olmak üzere toplam 22 öğrenciden oluşan örneklem belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmada belli bir dizi ölçütü ya da araştırmacı tarafından belirlenen belli bir ölçütün kullanılması ile olan araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek, 2014, 140). Tarihi dizileri düzenli olarak izleyen 5'i kız 4'ü erkek olmak üzere toplam 9 ortaokul 8. sınıf öğrencisi ve 9'u kız 4'ü erkek olmak üzere toplam 13 ortaöğretim 12. sınıf öğrencisi araştırmanın nitel verilerinin toplandığı örnekleme oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak için, onüç uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit cevaplamayı, hem de ilgili konuda derinlemesine araştırmayı bir araya getirir. Bu görüşme modelinin, analizlerin kolayca yapılabilmesi, görüşülen kişiye kendini açık bir şekilde anlatabilme olanağı tanınması, ihtiyaç duyulduğunda derinlemesine bilgi elde etme gibi üstünlükleri bulunmaktadır (Büyüköztürk v.d., 2014, 152). Görüşmeler, gönüllü öğrenciler ile birebir ses kaydı alınarak ve her öğrenciye eşit süre hakkı tanınarak gerçekleştirilmiştir. Her öğrenci ile ortalama 30 dakikalık görüşme yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

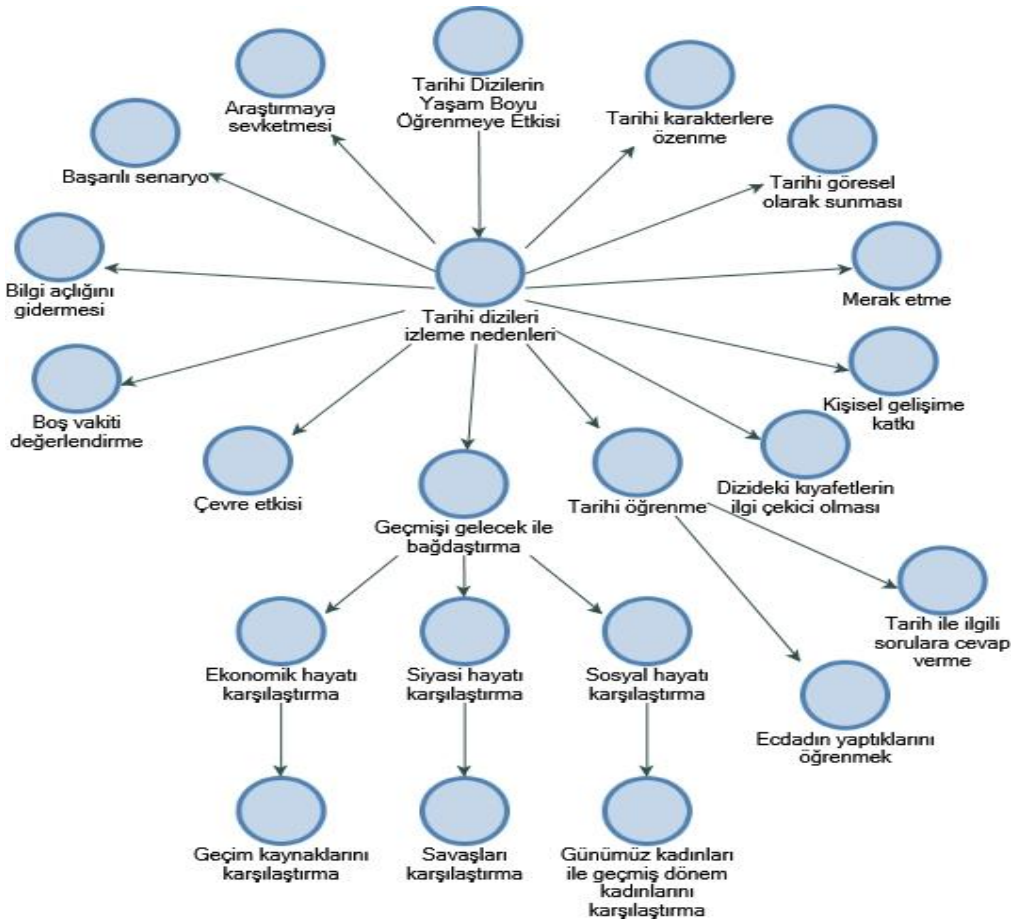
Araştırmada öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, Nvivo11 Plus paket programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın gizliliği açısından araştırmanın nitel kısmında, araştırmaya katılan ortaokulda öğrenim gören kız öğrenciler OK1, OK2..., erkek öğrenciler OE1, OE2... şeklinde kodlanmıştır. Benzer şekilde, ortaöğretimde (lise) öğrenim gören kız öğrenciler için LK1, LK2..., erkek öğrenciler için ise LE1, LE2... kodları kullanılmıştır. Analizde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için tüm veriler analize dahil edilmiştir. Aynı zamanda farklı iki araştırmacı tarafından da kodlamaların yapılması istenerek farklı kişiler

tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Ortak görüş birliği sağlanan temalara göre yapılan kodlamalar ile araştırmanın bulguları hem şekil hem de tablo ile sunulmuştur. Bunun yanında betimsel analiz ile öğrenci görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak yorumlar yapılmıştır. Cinsiyete ve sınıf düzeyine göre öğrenci görüşlerinde bir farklılığın olmadığı tespit edildiği için temalandırma tarihi dizileri izleme nedenleri, tarih bilgisi ve öğrenmeyi öğrenme şeklinde belirlenmiş ve veriler bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

3. BULGU ve YORUMLAR

3.1. Öğrencilerin Tarihi Dizileri İzleme Nedenleri

Öğrencilerin tarihi dizileri izleme nedenlerine ilişkin, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular temalara ayrılarak Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Tarihi dizileri izleme nedenleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin tarihi dizileri izleme nedenleri 12 farklı temaya ayrılmıştır. Bu temalardan “tarihi dizileri öğrenme” teması altında “tarih ile ilgili sorulara cevap verme” ve “ecdadın yaptıklarını öğrenmek” gibi iki alt tema yer almakta “geçmiş gelecekle bağdaştırma” teması altında “sosyal hayatı karşılaştırma”, “ekonomik hayatı karşılaştırma”, “siyasi hayatı karşılaştırma” gibi üç alt tema gelmekte ve diğer tarihi dizileri izleme nedenlerini ise “tarihin görsel olarak sunulması”, “boş vakti değerlendirme”, “çevre etkisi”, “kişisel gelişime katkı sağlaması”, “bilgi açlığını gidermesi”, “tarihi karakterlere özenme”, “araştırmaya sevk etmesi”, “dizideki kıyafetlerin ilgi çekici olması” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu izleme nedenlerine ilişkin temaların frekans dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tarihi dizileri izleme nedenlerinin frekans dağılımı

Tema Adı	f	Katılımcılar
1.Tarihi görsel olarak sunması	22	OE1, OK5,LE1, LK5,....OK9,LK13
2. Tarihi öğrenme	22	OE1, OK5,LE1, LK5,....OK9,LK13
2.1. Ecdadın yaptıklarını öğrenme	4	OE2, LK6, LE3, LK12
2.2. Tarih ile ilgili sorulara cevap verme	3	LK6, LE3, OK10
3. Geçmiş gelecekle bağdaştırma	2	LE1, LK8
3.1. Sosyal hayatı karşılaştırma	2	LE1, LK8
3.2. Siyasi hayatı karşılaştırma	1	LE1
3.3. Ekonomik hayatı karşılaştırma	1	LE1
4. Merak etme	7	LE2, LE3, OK9, LK12, LK6, OK7, LK8
5. Araştırmaya sevk etmesi	5	LE1, LE2, LK5 LK8, OK9
6. Kişisel gelişime katkı	5	LE4, LE2, OE3, LK5 ,OK6
8. Boş vakitleri değerlendirme	5	LE4, LE2,OE3, LK5, OK6
7.Bilgi açlığını gidermesi	2	LK11, OK5
9. Çevre etkisi	14	OK6, OE3, OK8, OE1, LE1, LK10, LK8, LE3, LE4, LK7, LK9, OE2, OE4, OK7
10. Dizideki kıyafetlerin ilgi çekici olması	3	LK7,OK5, LK8
11. Tarihi karakterlere özenme	2	LE3, OK10
12.Başarılı senaryo	2	LK7,LK8

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğrenciler tarihi dizileri izleme nedenlerini birden çok faktöre bağlamaktadır. Öğrencileri tarihi dizileri izlemeye yönlendiren nedenlerin başında “tarihi görsel olarak sunması” (22) gelmektedir. Bunun yanında tüm öğrencilerin “tarihi öğrenme” (22) nedeniyle tarihi dizileri izledikleri görülmektedir ki öğrencilerin tarihi öğrenme temasının altında yer alan cevaplarda dikkate alındığında “tarihi sorulara cevap verme”(3) ve “ecdadın yaptıklarını öğrenme”(4) ile birlikte tarihi öğrenme anlamında toplam 29 görüşün belirtildiği görülmektedir. Öğrenciler “geçmiş ile geleceği bağdaştırma” (2) nedeniyle tarihi dizileri izlediklerini belirtirken bu temanın altında “sosyal hayatı karşılaştırma” (2), “siyasi hayatı

karşılaştırma” (1), “ekonomik hayatı karşılaştırma” (1) temalarını belirterek geçmiş ile geleceği bağdaştırma anlamında toplam 6 görüşün ifade edildiği görülmektedir. Bu ifadeleri sırayla; tarihi “merak etme” (6), “tarihi konuları araştırmaya sevk etmesi” (5), “kişisel gelişime katkı sağlaması” (5), “tarihi bilgi açlığını gidermesi” (2), “boş vakitleri değerlendirme”(5),aile bireylerinin ve arkadaşlarının yönlendirmesiyle “çevre etkisi” (14), “dizideki kıyafetlerin ilgi çekici olması” (3), “tarihi karakterlere özenme” (2), tarihi dizilerin “başarılı senaryo”(1)izlemektedir.

Televizyonda yayınlanan tarihi dizileri izleme nedenleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin tarihi dizileri tarihi görsel olarak görmek istediği için izledikleri görülmekte ve tarihi konuları öğrenmek için izlediklerini belirtmektedirler. Buradan da anlaşılıyor ki tarihin diziler aracılığıyla sunulması öğrencilerin dikkatini çekmekte ve tarihi öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda tarihi dizilerin, geçmiş ile gelecek muhakemesini yapmalarını sağlaması öğrencileri tarihi dizileri izlemeye yönlendirmektedir. Öğrencilerin tarihi olayları merak etmesi, dizilerin tarihi araştırmaya yönlendirmesinden dolayı izlemeleri de dikkat çekicidir. Öğrenciler tarihi dizileri bilgi açlığını gidermek için izlediğini belirtmesi de ilgi çeken diğer bir noktadır. Genel olarak öğrencilerin dizileri bilgi edinme amaçlı izlediği söylenebilir. O’Connor (1988, 1201)’da eğitilmiş Amerikalıların bile önemli bir kısmının tarihlerinin çoğunu film ve televizyondan öğrendiğini belirttiği araştırma sonucu, öğrencilerin tarihi film ve dizileri tarihleriyle ilgili bilgi edinmek için izlemeleri sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bulgulara göre tarihi görsel olarak sunduğu için izledikleri görülmektedir. Öğrencilerden LE1 “Ben kitap okumayı pek sevmiyorum. Kitap okumak yerine tarihi dizi ve derslerden daha iyi öğreniyorum.” derken LE2 “Tarihi dizileri izleme sebepim kitap okumaktan yoksun olduğumuz için televizyon cazip geliyor o yüzden görsel olarak bir şeyler anlamak da hoşumuza gidiyor o yüzden tarihi dizileri izliyorum.” diyerek özellikle tarihi kitaplardan okumak yerine tarihi dizilerden izlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hepsi tarihi öğrenmek için izlediklerini belirtmişler, öğrencilerden; OK8, OE4, LK10, LE1, LK9 “Tarihi dizileri, tarihi öğrenmek için izliyorum.” derken OK6, LE3 “ ... En azından eskiyi ecdadımı izlemek bana daha mantıklı geliyor bunları izlemek daha bir hoş oluyor.” demiş ve LK12 “... tarihimiz açısından bilinçlenmek için ecdadımız neler atlatıp bu duruma gelmişiz bunları öğrenmek için...” sözleriyle geçmişi ve atalarımızı öğrenmek,

bilinçlenmek amacıyla tarihi dizileri izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerideğerlendirildiğinde, tarihi dizileri geçmişî öğretene ve görsel olarak sunan bir araç olarak gördükleri ve kitap gibi tarihi bilgi veren kaynaklar yerine tarihi görsel olarak sunduğu için tarih dizilerini izledikleri söylenebilir. O'Connor (1987, 6) çalışmasında, D. W. Griffith'in, on yıl içinde tüm öğrencilerin kitaplarını okumaktan çok sinema izleyerek tarihlerini öğrenebileceğini öne sürdüğünü belirtmiştir.

Öğrenciler tarihi dizileri izleme nedenlerinin bir diğereinin çevre etkisi olduğunu belirtirken LK10, LK8 ve LE3 "...babamın çok etkisi oldu hep babamla izliyoruz babam izleyince benim de çok izleyesim geliyor." LK9 "...ablama sayesinde başladım izlemeye..." OE2 "...Dedem eski zamanları canlandırdığı için onu çok istiyordu Ben de onun sayesinde izlemeye başladım." diyerek dizi izlemelerinde aile bireylerinin etkili olduğunu ifade etmişleridir.

Öğrenciler dizi izlemelerinde etkili olan bir diğere etkenin merak etme olduğunu belirtmiş, öğrencilerden OK9, LE2 "...ben Muhteşem Yüzyıl'ıda izlemiştim sonrasındakini merak ettiğim için kendim izledim." ifadesiyle tarihi dizilere olan merakın ve dizilerde sunulan tarihin gerçek tarihle olan ilgisini merak ettikleri için izlediği görülmektedir.

Öğrenciler dizileri tarihi konuları araştırmaya sevk ettiği için izlediklerini belirtmiş, öğrencilerden LE2 "... tarihi diziler olumlu ve olumsuz yönleri de olsa ben izleme taraftarıyım. Çünkü oradan araştırıp öğreniyorum, okulda işlediğim birçok şeyden daha çok kalıcı oluyor." ve LK8, LK5 "Mesela böyle bir olay olmuş mu diye kendim araştırıyorum, birebir örtüşme de benzer oluyor o dizileri daha çok seviyorum." demiştir. Öğrencilerin tarihi dizilerin olumlu veya olumsuz yönlerinin farkında oldukları ancak dizi izlemenin onları tarihi sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirdiği hatta okuldaki öğretilen tarih derslerinden daha kalıcı olduğu söylenebilir. Bu noktada O'Connor (1987, 7) çalışmasında, duyarlı öğretmenlerin dersin içine bu tarihi dizileri dahil ettiğinde ve düzgün bir şekilde işlediğinde, film ve televizyon analizine dayalı derslerin tarih öğretiminin etkinliğini arttırabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerden LE4, LE2 "...tarihidizileinr bana bir şeyler katacağına inanıyorum, boş vakit geçirmektense onları çok izleyip kendimi geliştiriyorum." derken OE3, LK5 "...bana katkı sağlayabilecek dizileri takip etmeye çalışıyorum. Mesela Diriliş Ertuğrul var. Ona bakmaya çalışıyorum." demiş ve bunu destekler nitelikte OK6 "... bana katkısı oluyor..." demiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki öğrenciler tarihi dizileri izlemeyi zaman kaybı gibi görmemekte ve aksine kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağına inanmaktadırlar.

Öğrencilerden LE1 ve OK7 tarihi dizileri izleme nedenlerinden birinin de geçmiş ile geleceği bağdaştırmak istemelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden LE1 “...gelecekte nasıl bir tarih olmasını nasıl bir şey olması gerektiğini belirliyorum ve geçmişi gelecekle karşılaştırıyorum.” derken OK7 “...Tarih ile alakalı karşılaştırıyorum.” diyerek tarihi diziler aracılığıyla geçmiş olgu ve olaylarla günümüzü karşılaştırabilme olanağı bulduklarını belirtmişlerdir. Böylece dizileri geçmişteki sosyal, ekonomik, hayatı öğrenmek ve mukayese yapmak nedeni ile izledikleri söylenebilir.

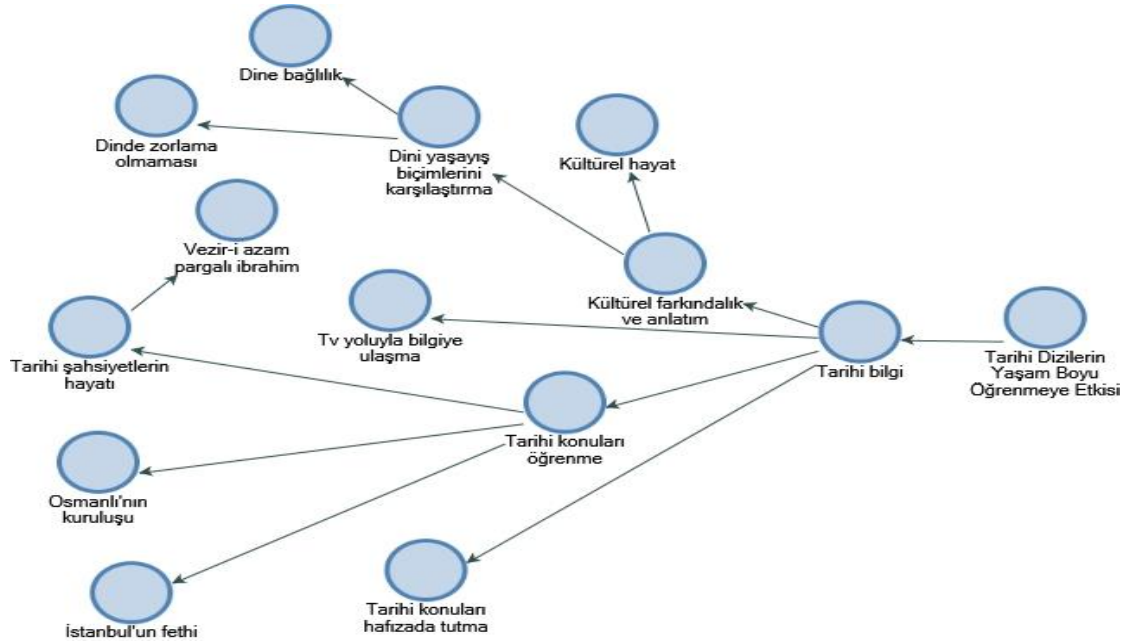
Öğrenciler dizilerde örnek karakterler olmasından dolayı da takip ettiklerini belirtmiş, bunlardan LE3 “... tarihi diziler çok ilgimi çekiyor tarih de örnek olan kişiler çok başarılı onları takip etmek çok hoşuma gidiyor...” derken OK10 “...tarihe ilgim var tarihteki toplumsal sosyal ilişkiye özeniyorum ondan izliyorum.” diyerek bunu belirtmiştir.

İki öğrenci ise tarihi dizilerin senaryosunu beğendikleri için izlediklerini şöyle ifade etmişlerdir; LK7 “...iyi oyuncularını ilk önce başarılı olduğu için izliyordum ve konusu tabii ki tarihi için daha sonra senaryosu vesaire çok başarılı buldum ve devam ettim izlemeye...” derken LK8 “...konu açısından da oyuncular açısından da...” diyerek belirtmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinden tarihi dizi izleme nedenlerine ilişkin bulgulara göre; öğrenciler tarihi dizileri en çok tarihi görsel olarak sunması ve tarihi öğrenme aracı olarak dizilerden yararlanmak istemeleri olduğu anlaşılmıştır.

3.2. Tarihi Dizilerin Tarih Bilgisine Katkısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, tarihi dizilerin tarih bilgisine katkısına ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tarih bilgisi

Şekil 2’de görüldüğü gibi tarih bilgisi dört temaya ayrılmıştır. Bu temalarda kendi içinde alt temalara ayrılmaktadır. Bu temalardan “tarihi konuları öğrenme” teması kendi içinde “Osmanlı’nın kuruluşu”, “Tarihi şahsiyetlerin hayatı” ve İstanbul’un fethi” gibi öğrencilerin söylemlerinden örnek olarak seçilen tarihi konulardan, üç temadan oluşurken, “tarihi hafızada tutma”, “televizyon yoluyla bilgiye ulaşma” ve “kültürel farkındalık ve anlatım” teması kendi içinde iki alt temaya “kültürel hayat”, “dini yaşayış biçimlerini karşılaştırma” ayrılmıştır. Bunların frekans dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tarih bilgisi temasının frekans dağılımı

Tema adı	f	Katılımcılar
1. Tarih bilgisi	22	OE1, OK5,LE1, LK5,...OK9,LK13
1.1. Tarihi konuları öğrenme	13	OK10, LK6, LK7, LK12, LK8, OK5, OK9, LE1, LE3, LE4, OE2, LK11
1.1.1.Osmanlı’nın Kuruluşu	9	LE3, LE4, OK10, LK6, LK7, LK12, LK8, OK5, OK9
1.1.2.Tarihi şahsiyetlerin hayatları	3	LK12, OE2, LK11
1.1.3.İstanbul’un fethi	1	LE1
1.2. TV yoluyla bilgiye ulaşma	6	LE1, LE2, OE3, LK5, KL8, OK5
1.3. Tarihi konuları hafızada tutma	13	LE1, LE2, LE3, OK10, LE4, LK6, LK7, OK8, LK8, LK9, LK12, OE1, OE3
1.4. Kültürel farkındalık ve anlatım	4	LE1, LK7, OE3, OK10
1.4.1. Kültürel hayat	3	LK7, OE3, OK10
1.4.2.Dini yaşayış biçimlerini karşılaştırma	1	LE1

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarihi dizilerden “tarih bilgisi” (22) edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre,

“tarihi konuları öğrenme” (13) temasının altında “Osmanlı’nın Kuruluşu”(9), “Tarihi şahsiyetlerin hayatları”(3), “İstanbul’un fethi”(1) yer almaktadır. Onu sırasıyla “TV yoluyla bilgiye ulaşma”(6), “Tarihi konuları hafızada tutma”(13), “Kültürel farkındalık ve anlatım”(4) izlemektedir. “Kültürel farkındalık ve anlatım”(4) temasının altında “Kültürel hayat”(3) ve “Dini yaşayış biçimlerini karşılaştırma”(1) yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerden tarihi diziler yoluyla tarihi öğrendiğini belirten OK10 “...Kayı obasının oradan oraya gittiğini bilmiyordum... göçtüğünü tam olarak bilmiyordum. Yani Halep’i falan göçebe gittikleri güzergahlarını öğrendim.” derken LK6 “...Devlet haline geldik.Beylikten devlete geçiş sürecinde öğreniyorum,sadece bunu değil de nasıl devlet haline getirmek için çalıştıklarını ne gibi sorunlar yaşadıklarını öğreniyorum.” demiş, öğrencilerden LK12 “Ertuğrul Gazi mesela bunun hakkında çok bilgiye sahip değildim, Abdulhamit Han hakkında pek bilgiye sahip değildim, nasıl kişilikler olduğunu falan öğreniyorsun genelde...” diyerek tarihi diziler sayesinde özellikle bazı tarihi karakterleri öğrendiğini belirtmiştir.

Öğrencilerden LK8 “...Osmanlıyı, Osmanlı’dan önceki tarihi yaşayışları öğrenmenize katkıda bulunuyor, kültürümüzü atıyor.” ve OK5 “Abdülhamid Hanı diziler sayesinde merak ettim. Böylelikle bilgi sahibi olmuş oldum.” diyerek tarihi dizilerden merak ederek ilgi duymuşlar ve özellikle Osmanlı’nın kültürünü ve tarihe yön vermiş karakterleri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden tarihi filmlerin tarihi karakterlerin hayatlarını öğrenmelerine katkısı olduğunu söyleyen LE1 “...Kanuni’nin zamanında Veziri Azam olan Pargalı İbrahim Paşa onu bilmiyordum, onu öğrenmiş oldum, filmde en başından nasıl yükseldiğini gördüm. Doğru veya yanlış ne sebeple öldüğünü gördüm. Kanuni’nin yerine koymuş kendini bu şekilde bazı birkaç kişinin daha şimdi hatırlamadığım isimlerin duymadım daha önceden ama filmde öğrendiğim şeyler oldu.” demiş ve tarihi kaynaklarda her yerde bulamayacağı önemli karakterlerin hayatlarını diziler aracılığıyla öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Televizyon yoluyla bilgiye ulaştığını söyleyen LE4 “...Kesinlikle her hafta bir şeyler öğreniyorsun izlediğimiz bir şeyin doğru mu yoksa yanlış mı yansıttığını öğrenmek için illaki araştırma gereği oluyor hem onaylıyorum hem de doğruysa tarihe bir şeyler katmış oluyorum. Bu şekilde tarih bilgimi geliştirmiş oluyorum.” diyerek haftalık yayınlanan tarihi diziler sayesinde her hafta yeni bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ve tarihi diziler sayesinde tarihi olayları hafızasında daha iyi tutabildiğini belirten LE1 “Orada kurulduğunda bunlara yardım eden bir kale var, burayı kuşatmak için

saldıracaktılar. Osman Bey de diyor. Biz saldırmayalım önce siz saldırın... Mesela aklımda kaldı daha önce bilmediğim bir şeyi öğrenmiş oldum.” derken LE3 “...Filinta’yı çok izliyordum o zamanki olaylar padişaha yapılan birkaç suikast falan bunları zaten okumuştum, orada izleyince daha çok aklımda kaldı. Çünkü o zaman hem görsel hafıza hem işitsel hafıza olayın içine girdiği zaman daha etkili bir olay oluyor. Sadece okulda okuduğumuz zaman sıkıcı da bulabiliyorsun, ama oradayken hem bir aile ve arkadaş ortamıyla izliyorsun. Aklımda kalıyor,ertesi gün bunu arkadaşım ile tartıştığımız zaman hafızana daha çok yer ediyor. Bu yüzden daha etkili ve kalıcı olduğunu düşünüyorum.” diyerek tarihi dizilerin olayları işleyiş biçimlerinden etkilenecek daha iyi hafızalarında yer ettiğini ve hatta akranlarıyla bu konuları tartıştıklarını belirtmişlerdir.

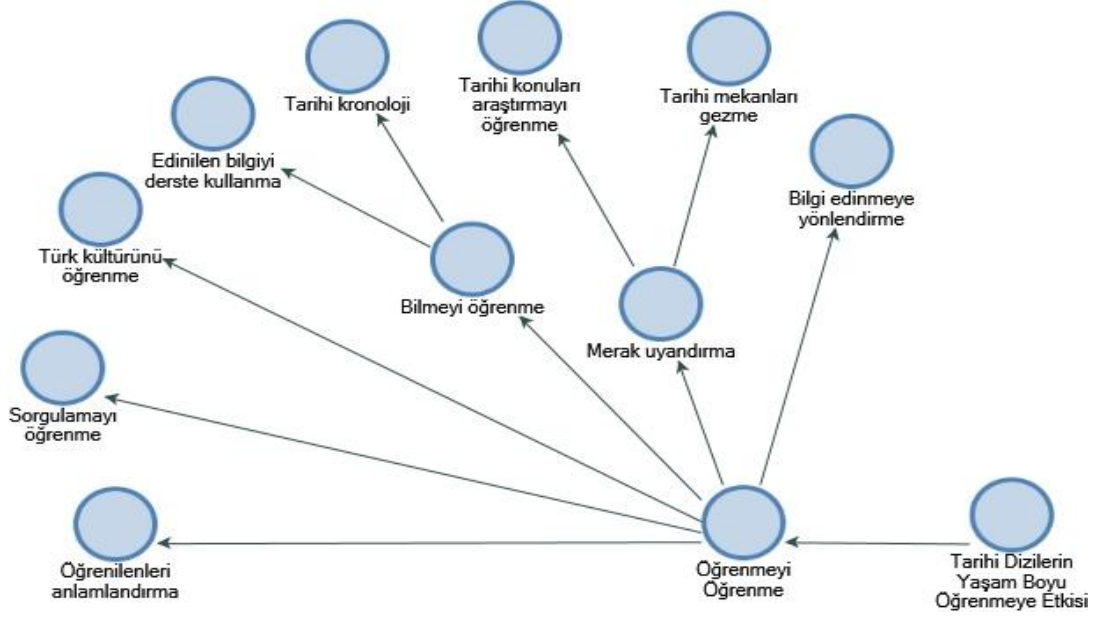
Araştırmaya katılan öğrenciler televizyon aracılığı ile tarihi öğrenmenin etkilerinden bahsederken LE1 “...bence televizyondan izleme ailece izleriz öğreniriz.” LE2 “...kitap okumayı sevmediğim için tarihi dizileri izliyorum görsel anlatım olduğu için öğreniyorum. Türk Milleti olarak televizyona bağlıyız, video olsun film olsun bu tür şeylerle anlatıldığı zaman eminim ki daha iyi anlayacağımı düşünüyorum. Böyle serisi olan bölüm bölüm olan bir şey olduğu zaman gerçekten anlamlı olacağını düşünüyorum.” diyerek toplum içindeki kitap okuma oranının düşük olmasından ancak aynı zamanda çoğu insanın televizyona bağımlı olmasından dolayı tarihi diziler sayesinde en azından bazı şeyleri öğrenen insanlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda O’Conner (1987) tarihi film odaklı bir ders hazırlamak için oldukça fazla zaman gerektiğini, ancak dersin içine tamamen dahil edildiğinde ve duyarlı öğretmenler tarafından düzgün bir şekilde işlendiğinde, film ve televizyon analizine dayalı derslerin tarih öğretiminde daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerden tarihi dizilerin kültürel farkındalık oluşturduğunu söyleyen LK7 “Hürrem’in harem hayatı vesaire insanlar Osmanlı padişahların hep zevk içinde sefa içinde yaşadığını zannediyorlar. Sarayların böyle herkesin istediğinin olduğu halkın sefalet çektiği ama aslında sultanların ne kadar zengin olsa bile halkı için devir hazinesini kullanan birçok hükümdar var. Zaten Süleyman döneminde en fazla hazinemiz olduğu dönem yani onu çok farklı lanse edebiliyorlar. O yüzden olumsuz sonuçlar doğuruyor diye düşünüyorum ve Avrupa’da Osmanlı böyle Türkler böyle diyor olabilir, ama mesela halkın hep bir arada olması ortaya çıkarılsa... biraz günümüz ile de alakalı günümüzdeki olaylarla da bence biraz alakalı onlar da tarihte gerçekten zorlukların olduğu Türklerin yılmadan kararlı olduklarını sürekli mücadele ettiklerini İslam’ın bu konuda çok iyi yer aldığını diğer devletler tarafından Haçlılar olsun işte Moğollar olsun bunları görmesi gerekiyor ve bunlar olumsuz sonuçlar bence.” diyerek dizilerle olumsuz bir boyut kazandırıldığını belirtmiştir. Öğrenciler tarihi dizilerdeki bazı bölümlerin popüler

kültürün de bir ürünü olduğunu düşünmekte ve bu durumun gerçek tarihi olayların televizyona ya da seyirciye aktarımını zorlaştırdığını ortaya çıkarmaktadır.

3.3. Tarihi Dizilerin Öğrenmeyi Öğrenmeye Katkısı

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre tarihi dizilerin öğrenmeyi öğrenmeye katkısına ilişkin bulgular temalara ayrılarak Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenmeyi Öğrenme

Şekil 3’te görüldüğü gibi yaşam boyu öğrenme becerilerinden olan öğrenmeyi öğrenme teması altı ana temadan oluşmaktadır. Bu temalardan “bilmeyi öğrenme” teması “edinilen bilgiyi derste kullanma”, “tarihi kronoloji” gibi iki alt temaya ayrılmıştır. “Merak uyandırma” teması, “tarihi konuları araştırmayı öğrenme”, “tarihi mekânları gezme” gibi iki alt temaya ayrılmış, bu temaları “sorgulamayı öğrenme”, “bilgi edinmeye yönlendirme”, “öğrenilenleri anlamlandırma” gibi temalar izlemiştir. Bu temaların frekans dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3. Öğrenmeyi öğrenme temasının frekans dağılımı

Tema adı	f	Katılımcılar
1. Öğrenmeyi öğrenme	22	OE1, OK5,LE1, LK5,...OK9,LK13
1.1. Merak uyandırma	22	OE1, OK5,LE1, LK5,...OK9,LK12

1.1.1.Tarihi yerleri gezme	12	LE3, OK5,LK10, LE3, LK5, LK7, LK11, LK12, OE1, OE2 , OE3, OE4
1.1.2.Tarihi konuları araştırma	9	LE3, LE4, LK5, LK11, LK6, OE3, LK12, OE4, OK5
1.2. Bilmeyi öğrenme	11	LE1, OK9, LK9, OE1, OE3, OK7, LK6, LK10, OK6, OK8, OK9
1.2.2. .Edinilen bilgiyi derste kullanma	9	LK9, OE1, OE3, OK7, LK6, LK10, OK6, OK8, OK9
1.2.1. Tarihi kronoloji	2	LE1, OK9
1.3. Bilgi edinmeye yönlendirme	10	LK7,
1.4. Sorgulamayı öğrenme	4	LE2, LE3, OE2, LK8
1.5.Türk kültürünü öğrenme	3	LK7, OK9, OK5
1.6. Öğrenilenleri anlamlandırma	3	LE2, LK12, OE2

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan tüm öğrenciler tarihi diziler sayesinde öğrenmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. “Öğrenmeyi öğrenme” (22) teması “Merak uyandırma” (22), “Tarihi yerleri gezme” (12), “Tarihi konuları araştırma”(9), “Bilmeyi öğrenme” (11), “Edinilen bilgiyi derste kullanma” (9), “Tarihi kronoloji”(2), “Bilgi edinmeye yönlendirme” (10), “Sorgulamayı öğrenme” (4), “Türk kültürünü öğrenme” (3), “Öğrenilenleri anlamlandırma” (3) alt temalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, tamamının tarihi diziler sayesinde yaşam boyu öğrenme kavramının temelinde bulunan öğrenmeyi öğrendikleri görülmektedir.

Öğrencilerden LE2 “...Tarih öğrendiğim şeyler aslında şu şekilde oluyor film de merak ediyorum. Bir sonraki bölümde ne olacak diye fragman çıkmadan yeni bölümü görmeden bakıyorum okuyorum veya bu filmin sonu nasıl bitecek diye bundan sonraki padişah kim diye internette araştırıyorum mesela...” derken tarihi dizilere olan merakının onu farklı kaynaklarda tarihi araştırmaya yönlendirdiğini ortaya koymaktadır ki öğrencilerden LK7 “...dizinin devamında neler oluyor kaç kişi yaralandı, öldü, kim kime galip geliyor gerçekten araştırdığım oluyor. Çünkü merak ediyoruz onun devamında da bir araştırmak gerekiyor.” diyerek bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerden LE1 “...babamla konuşuruz sürekli Diriliş Ertuğrul dizisini izliyor tartışıyoruz, en son dizide ne oldu falan şeklinde soruyoruz birbirimize...” ifadesinden hareketle dizilerde işlenen tarihi olgu ve olayların sadece öğrencilerin değil yetişkin aile bireylerinin de tarihe ilgi duymasına ve muhakeme yapmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarihi dizilerin okuldaki tarih derslerine de yardımcı olduğunu belirtmişler; öğrencilerden LK9 “...hatta izliyorsun daha sonrada derslerde karşımıza

çıktığında iyi oluyor.” derken OE1 “...tarih derslerinde falan onlarla ilgili konular işliyoruz, onlara yardımcı oluyor hem konuyu daha iyi öğreniyorum yani dersler daha eğlenceli oluyor böyle olunca bildiğim için...” demiş izledikleri ve öğrendiklerini derslerde kullandıklarını hatta sınavlarda karşılaştıkları soruların cevaplarını tarihi diziler sayesinde daha kolay verdiklerini, dersteki konulara aktif katılabildiklerini belirtmişlerdir. Stradling’e (2003, 23) göre, öğrenciler daha önce küresel anlamda tüm dünyayı ilgilendiren birçok güncel olayı kitle iletişim araçları arasından özellikle televizyon aracılığıyla edindikleri bilgileri sınıf ortamında da kullanırlar. Stradling’in bu görüşü çalışmanın bulgularını da desteklemekte, öğrenciler televizyondaki tarihi dizilerden edindikleri tarihi bilgiyi sınıf içinde de kullanabilmektedirler.

Araştırmaya katılan öğrencilerden tarihi dizilerin tarihi yerlere olan ilgilerini artırdığını ve daha çok tarihi yerleri gezdiklerini ifade eden LE3, OK5 ve LK10 “Tarihi mekanlara karşı olan ilgim arttı.” derken öğrencilerden LK5 “...Mesela bir yere gezmek için de tarihi bir mekân gördüğümüzde kim tarafından hangi şartlar altında yapıldığı aklımıza gelebiliyor. O yüzden etkisi oluyor mesela” diyerek dizilerdeki tarihi yerleri gezerken zihninde canlandırma yapabildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarihi dizilerdeki bilgiyi farklı yerde de kullandıklarını söylemişler ve OK6 “...Hatta Filinta izlediğim birkaç bölümde sınava çalışırken akılda kalan bölümler oldu hâlâ aklımda.” derken OK8 “... dizi izledikten sonra tarih dersinde hocamız o zamanlarda olan konuları işlediği zaman oradan aklımda kalanlarla cevap verebildim.” diyerek tarihi dizilerden edindiği bilgi ile tarihi sorulara cevap verdiğini belirtmiştir. Öğrencilerden OK9 “...bilgi yarışmasında bu tarz bilgi çıktığında hemen bilebiliyorum söylüyorum mesela okulda test çözüyorum test çözerken de şöyle bir sebepten dolayı bunu yapmış diyebiliyorum izlediğimde gördüğüm için biliyorum.” demiş ve farklı zamanlarda farklı ortamlarda karşılına çıktığında o konu ile ilgili bildiklerini hatırlamalarını sağladığını ve öğrendikleri bilgileri farklı yerlerde kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarihi diziler ile tarihi sorgulamayı öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerden LE2 “Bilmediğim şeyleri sorguluyorum internete yazıp öğreniyorum.” derken LK8 “...Mesela keşke bu şeyi yapmasaydı savaşlar falan olduğu için işte şey diyorum. Keşke onu öldürseydi ve bırakmasaydı. Çünkü diğer aşamalarda zararları oluyor. Daha çok hani böyle onları tenkit ediyorum.” demiş ve sorgulamayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Tarihi dizilerin kendilerinde bir kültür oluşturduğunu özellikle Türk kültürü hakkında birçok şey öğrendiklerini LK7 "...tarihteki olayı bir kere şimdi okuduğumuzda izlediğimiz arasındaki fark olduğu için okunan şey de hani çok fazla gözümde canlanıyor belki ama biz de mesela yemek yiyiş tarzları, yaşayış tarzları, ev ortamlarını görüyor ve biliyoruz bize tarihimizi öğrenmede daha etkili oluyor bu tarz şeyler diye düşünüyorum yani o yönde etkiliyor" demiştir.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, tarihi dizilerden tarihi olayları ve şahsiyetleri öğrenebildikleri, televizyonun eğlenceli yapısı gereği sıkılmadan dizileri takip ettikleri ve tarihi olay ve olguları sorgulayarak araştırdıkları, ayrıca bu okul dışı öğrenmelerini de sınıf içine ve sınavlarına dahi aktardıkları yani öğrenmeyi öğrendikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul 8. sınıf ve ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin cinsiyete ve sınıfa göre herhangi bir farklılık bulunmadığı için, karşılaştırmalı içerik analizi yapılmamıştır. Görüşme yapılan toplam 22 öğrencinin de, televizyonda yayınlanan tarihi dizilerden tarihsel düşünme, tarih bilgisi, öğrenmeyi öğrenme ve tarih bilinci boyutunda etkilendiği görülmüş ve buna göre araştırma bulguları değerlendirilmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve dolayısı ile kitle iletişim araçlarının insanlar arasında yaygınlaşmasıyla televizyon ve televizyon programları adeta tüm bireylerin hayatında bir dokunuş bırakmakta, böylece izler kitleyi tesiri altına alabilmektedir. McLuhan "*Artık yolcu yoktur, herkes mürettebattır!*" (Akt. Altun, 2015, 389) ifadesiyle anlattığı bu durum medya okuryazarlığının önemini vurgularken okuyucuların yazar, seyircilerin yapımcı, dinleyicilerin seslendiren oldukları bir zamanı da göstermektedir (Altun, 2015, 405). Yapılan çalışmada tarihi dizilerin yaşam boyu öğrenme sürecinde tarih bilgisi veren birer kaynak gibi görüldüğü ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin tarihi dizileri izlemelerinin önemli bir nedeninin, tarihi görsel-işitsel olarak sunması olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öztaş (2014,297)'a göre ise tarihi konuların kurgusal bir yapı ile birlikte gerçek yaşananların birleştirilip film veya diziler yoluyla görselleştirilerek sunulması öğrencilerin tarihe duyduğu ilgiyi arttırdığı gibi tarih dersini de sevmesini sağlayacaktır. Tarihi dizilerin diğer bir izlenme nedeni çevre etkisidir. Çünkü öğrenciler gerek aile büyüklerinden gerekse arkadaşlarından etkilenecek dizileri izlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada, tarihi dizileri ortaokul ve lise öğrencilerinin yanında, yetişkin bireylerinde (ebeveynlerin) izledikleri, etkilendikleri ve bu dizileri tarihi birer kaynak gibi

görüp önerdikleri tespit edilmiştir. Kocadaş (2004, 131), bugün eğitim kurumları yanında kitle iletişim araçlarının da bireyin eğitilmesi noktasında önemli bir yer ettiğini ve gençleri etkilediğini belirtmektedir.

Dizi de gösterilen sahneler ve efektler öğrencilerin hoşuna gitmekte ve tarihi yerlere olan ilgilerini artırmaktadır. Öğrencilerin seyrettikleri tarihi yerleri gezme ihtiyacı hissetmesi ve gezdiği yerler, camiler, türbeler, saraylar vb. hakkında diziler aracılığıyla bilgi sahibi olması, gezilen tarihi mekânları zihinlerinde anlamlandırmalarına etki ettiğini göstermektedir. Ünal ve Kalçık (2016) yaptıkları çalışmada, tarihi dizileri metafor yoluyla incelemişler ve öğrencilerin tarihi dizileri tarihi bir kitap gibi görüp gerçek olduğunu düşündüklerini ve onları zaman makinesi gibi geçmişe götürdüğünü düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Harper'ın (2000) "Görmek inanmaktır." (Akt., Çulha Özbaş, 2015, 209) sözü de bunu göstermektedir ki öğrencilerin aklında oluşan tarihi mekân algısı dizide gördükleriyle şekillenmekte ve bu yerlere karşı ilgi duymasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin, tarihi dizilerdeki tarihi olay ve şahsiyetleri merak ederek sorgulamaları ve araştırmaları dizide sunulan bilginin doğruluğunu eleştirmeleri, aynı zamanda gösterilen tarihi bölümlerin birey tarafından öğrenilmesini sağlamakta ve böylece izleyiciler gerek etraflarındaki kişilere, uzmanlara sorarak gerek internet ve tarihi kaynaklara bakarak doğru bilgi edinme yollarını aramaktadırlar. Dizilere olan merak öğrencileri tarihi kaynaklar okuyup araştırarak bilgi edinmeye yönlendirirken, tarihi dergilere bile üye olmalarında etkili olmaktadır. Öztaş (2008) yaptığı tarih öğretimi ve filmlerle ilgili çalışmasında,tarihi filmlerin 11.sınıf öğrencilerinin başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmış ve tarihi filmlerin tarih öğretiminde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak (Kalçık ve Kalçık, 2016, 170) yaptıkları "tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri" başlıklı çalışmasında da tarihi dizi izleyen öğrencilerin tarih derslerine de aktif katıldıklarını ve tarihi konularını sorguladıkları bu filmlerin izlenmesinin öğretmenler tarafından öğrenciye verilen sorumluluklar arasında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin tarihi bilgi edinmelerinde önemli bir rol oynadığı tespit edilen tarihi dizilerin senaryolarının tarihsel gerçekliğe uygun olarak hazırlanması önem taşımaktadır. Bunun yanında örgün eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitim almaları sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde bu beceriye de yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Altun, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sosyal medya. *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi*. (Editör: Ahmet Şimşek, Selahattin Kaymakçı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimselaraştırmayöntemleri*. (17.Basım). Ankara; PegemAkademiYayıncılık.
- Commission of theEuropeanCommunities (2006). *Adult Learning: It Is NeverTooLatetoLearn*. Brussels. [http://europa.eu/legislation_] Erişim tarihi: 12.01.2016.
- Çulha Özbaş, B. (2015). Okul dışı tarih öğretiminde tarihsel alanlar. *Tarih Nasıl Öğretilir*. (3. Basım). (Editör: M. Safran). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Diken, B. ve Laustsen, B. C. (2011). *Filmlerle Sosyoloji* (2. Baskı). (Çev. S. Ertekin). İstanbul: Metris Yayınları.
- Erdoğan İ. ve Alemdar K. (1990). *İletişim ve toplum, kitle iletişim kuramları tutucu ve değişimci yaklaşımlar*. (1. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6.Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Ferro, M. (2003). *TheUseandAbuse of History: Or How thePast is TaughttoChildren*. Londonand New York: Routledge.
- Görgeç, İ. (2013). Program geliştirmede temel kavramlar. *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalçık, F. ve Kalçık, C. (2016). Tarih derslerinde aktif ve öğrenci merkezli anlayışa ilişkin öğretmen görüşleri. *4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı. 158-172.
- Kocadaş, B. (2004). Kitle iletişim araçları eğitim ilişkisi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IV (2), 129-135.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Basım). (Çev. F. Koçak Canbaz, M. Öz., S. Turan). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- O'Connor, J. E. (1987). TeachingHistorywith Film andTelevision. Discussions on Teaching. *AmericanHistoricalAssociation*, Washington, DC 20003.
- O'Connor, J. E. (1988). History in images/images in history: Reflections on theimportance of film andtelevisionstudyfor an understanding of thepast. *TheAmericanHistoricalReviewof Sociology*, 93 (5), 1200-1209.
- Oktay, T. (2011). Televizyon, diziler ve Türk toplumu. *Türk Yurdu Dergisi*, 100 (213).

- Öztaş, S. (2008).Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (16), 543-556.
- Öztaş, S. (2014). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. *Tarih Nasıl Öğretilir.* (Editör. M. Safran).İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Öztaş, S., Anıl, K. N. ve Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges- Aralık UMYOS Özel Sayı*, 107-120.
- Perse, E. M. (2001). *Media effects and society.* London:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.[Bkz:<https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=IjqRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=%22media+effects+and+society%22+yazar:perse+yazar:elizabeth&ots=p7ya3H0yDh&sig=k23hJyF1z-JIKTiBdA6J>]. Erişim tarihi: 12.3.2016.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Stradling, R. (2003). *Tarihi öğrenmek ve öğretmek 20.yy Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli.* (Çev. A. Ünal).İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayıncılık.
- Ünal, F. ve Kalçık, C. (2016). Ortaokul öğrencilerinin tarihi dizilere ilişkin algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *IV. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu.* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınlanmış Bildiri Kitapçığı. 264-275.
- Ünür, E. (2013). Türk televizyon dizilerinde toplumsal kimliklerin temsili. *Erciyes İletişim Dergisi*, 3 (2), 32-42.
- Yaylagül, L. (2013). Bilgisayar ve internetin ekonomi politiği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 4(7).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN EKONOMİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

The Development of Attitude Scale of Towards the Economics Course for Social Studies Teacher Candidates: Validity and Reliability Studies

Hayati ADALAR₁

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 1. Sınıfın 2. Dönemlerinde zorunlu olarak aldıkları ekonomi dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla beşli likert tipinde ve 29 maddeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan ölçek 2014-2015 güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 205 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten toplam 6 madde çıkarılmış ve 23 maddelik yapı üzerinde yapılan nihai ölçümler sonucunda ölçeğin 3 alt faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse yönelik tutum ve yargılar kapsamında yapılan literatür taraması sonrası 1. Boyut: "Sevme", 2. Boyut: "Değer Verme", 3. Boyut: "Aktarım" olarak adlandırılmıştır. Geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri .51 ile .94 arasında değişirken, madde test korelasyon değerleri .61 ile .89 arasında değişmektedir. 8 maddeden oluşan birinci faktörün Cronbach alpha değeri .95, 8 maddeden oluşan ikinci faktörün Cronbach alpha değeri .92, 7 maddeden oluşan üçüncü faktörün Cronbach alpha değeri ise .91 gibi oldukça yüksek değerlerde bulunmuştur. Tüm ölçeğin Cronbach alpha değeri ise .97 olarak hesaplanmıştır. I. faktörün açıkladığı varyans %55,930, II. Faktörün açıkladığı varyans %8,235, III. Faktörün açıkladığı varyans ise %5,034, olarak bulunmuştur. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi üç boyutlu ve 23 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur ($\chi^2=487.02$, $sd=227$, $RMSEA=.078$, $CFI=.93$, $IFI=.93$, $GFI=.82$, $RMR=.055$).

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Ekonomi Dersi, Tutum, Ölçek Geliştirme Süreci.

Abstract

The aim of this study is to develop an instrument for measuring attitudes towards the economy that social studies teachers take courses compulsorily in of 1st Class 2. Term. For this purpose a five-point Likert-type draft scale consisting of 29 items is prepared. For the content validity has consulted on expert opinion. The scale was applied to 205 teacher candidates studying at Gazi University Faculty of Education Social Studies Education in 2014-2015 fall semester. To determine the construct validity an exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. As a results of factor analysis, the total 6 item was removed from the scale and as a result of the final measurements on 23-point structures, it is concluded that the scale possess a 3 factor structure. After the literature review made within the attitudes and judgments towards course, 1. dimension: "to love", 2. dimension: "Valuing" 3. dimension "Transfer" was named. While the load factor of improved scale values ranged from .51 to .94, item testing correlations ranged from .61 to .89. As Cronbach's alpha value of the first factor

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD. e-posta: adalarhayati@gmail.com

consisting of 8 items: .95, Cronbach's alpha value of the second factor consisting of 8 items: .92, Cronbach's alpha value of the third factor consisting of 7 items: .91 was found at a very high value. The Cronbach's alpha values of all scale were calculated as .97. The variance explained of I. factors: 55.930%, the variance explained of II. factors: 8.235% the variance explained by III. factors 5.034% were found as. As a result of the applied confirmatory factor analysis (CFA), it was found that the model which consists of 23 items gave good fit (chi-square= 487.02, df= 227, RMSEA= .078, CFI= .93, IFI= .93, GFI= .82, RMR= .055).

Keywords: Social Studies Teacher Candidates, Economics Lesson, Attitude, Scale Development Process.

1. GİRİŞ

Ekonomi eğitimi, genç insanlara temel konular hakkında düşünmenin ve kişisel ve sosyal kararlar almanın işlevsel bir yolunu sağlar. Temel ekonomi kavramlarının ve ilkelerinin farkında olunması ve uygulanışı, bu genç insanlara karar alma sürecinde yardım eder. Ekonomi eğitiminin amacı, becerikli ve katılımcı vatandaşlar olmak için gerekli olan düşünme becerileri ve ekonomi bilgilerini geliştirmektir (Schug, 1985) Birçok araştırmacı, ekonominin çalışılmasını vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirir. Schug (1981), genç insanların ekonomi konularıyla başa çıkmayı öğrenmelerine yardım etmenin, vatandaşlık eğitiminin esas bir amacı olduğunu belirtmiştir. Cyert'a göre (1984) halk, ekonomi süreçlerine yönelik yeterli bilgidен eksik olursa hükümetin ekonomi politikalarını denetleyemez ve iyi bir seçmen olamaz. Becker, ekonomi eğitimi almış öğretmenlerin öğrencilerinin seviyelerinin ekonomi eğitim programı almamış öğretmenlerin öğrencilerine göre daha iyi olduğunu rapor etmiştir (Akt: Racich, 1982: 16). Meszaros ve Suiter (1998); öğretmenlerin sahip olduğu ekonomi bilgilerinin, doğrudan öğrencilerin performansını etkilediğini ileri sürmektedir. Allgood ve Walstad (1999) ise öğretmenlerin aldığı ekonomi derslerinin sayısının, öğretmenin ekonomi bilgileri için bir gösterge olarak kullanılmasının yanıltıcı olduğunu, öğretmenlerinin ekonomiye karşı tutumlarının daha belirgin bir gösterge olduğunu söylemişlerdir.

Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur (Ülgen, 1997:88). Bir derse ya da konuya karşı olumlu düşüncelere sahip olma, dersi sevme ya da onunla ilgili olarak olumlu duyuşsal özellikler gösterme hali olarak da ifade edilebilen tutum, bir derse ve konuya karşı olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olarak olumsuz duyuşsal özellik gösterme haline kadar uzanan iki kutuplu tek bir niteliktir (Bloom, 1979; akt: Sarıtaş ve Süral, 2008).

Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemlemek olanaksızdır. Tutumlar bireylerin gözlenebilir davranışlarından yordanabilir. Tutum "bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya

düşünceyi kabul ya da reddetmesi şeklinde gözlenen, duyuşsal bir hazır oluş hali veya eğilimidir” (Özguven, 2011). Alport (1935) tutumun 16 tanımını inceleyerek, tutumun üç önemli özelliğini; “(1) tecrübe ile organize edilen, (2) tutuma bağılı olduğu bütün durumların ve objelerin varlığında harekete geçen ve (3) olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma” olarak açıklamaktadır (Akt; Köklü, 1995, s. 81). Ayrıca tutumun, yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiğı ve bir öğrenme sonunda oluştuğı belirtilmiştir (Tavşancıl, 2010).

Patterson’a göre (2002), birçok Sosyal Bilgiler öğretmeni ekonomiyi gönülsüz bir şekilde ve belli bir miktar endişeyle öğretmektedir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, herhangi bir diğere sosyal bilim içerik alanına göre ekonomiye karşı daha fazla kaygılı olduklarına değinilmektedir. Highsmith (1990), öğretmenlerin ekonomiyi öğretmeye karşı endişeli ve olumsuz tutumlar geliştirdiklerini bulmuştur. Staubs (2007) çalışmasında, öğretmenlerin ekonomi bilgilerine inançlarının ve bu dersi anlatmaya karşı tutumlarının öğrenci öğrenmelerini etkileyeceğini ortaya koymuştur.

Adalar (2015) yapmış olduğu çalışmasında ülkemizin eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi programı çerçevesinde öğretmen adaylarına verilen ekonomi eğitiminde, bu dersin gerek içeriğı, gerekse verilış şeklinden kaynaklı birçok probleminin olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları ekonomi dersine yönelik tutumlarının bilinmesi de önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinin 2. dönemlerinde zorunlu olarak aldıkları ekonomi dersine yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik yapılacak akademik çalışmalara veri temini sağlayacak olan geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğı geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Öğretmen adaylarının ekonomi dersine yönelik bir tutum ölçeğı (ED-TÖ) geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiğı ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Burada öne çıkan tipik durum ise seçilecek olan öğretmen

adaylarının ekonomi dersini almış ve bu ders ile ilgili yaşantı geçirmiş olması durumudur. Bu çerçevede çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Ankara Gazi Üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 2. 3. ve 4. sınıftaki lisans öğrencileri oluşturmuştur. Taslak ölçek ulaşılabilirlik durumları çerçevesinde belirtilen dönemde öğrenim gören 205 öğrenciye uygulanmıştır. Ancak 15 ölçek eksik ve yanlış doldurulduğundan, toplam 190 ölçek formu [92 Erkek (%48,4) ve 98 Kadın (51,6)] değerlendirmeye alınmıştır. Pilot uygulamalardan güvenilir sonuçlar elde etmek için araştırma grubunun ölçekte yer alan madde sayısının beş katı kadar olması istenilen bir durumdur (Tabachnick ve Fidell, 2001). Buna göre, 29 maddelik öğrenci tutum ölçeği için 190 sayısının yeterli olduğu ifade edilebilir.

2.2. Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları

Ekonomi dersine ilişkin öğrenci tutum ölçeği altı aşamada geliştirilmiştir.

- Madde havuzunun oluşturulması
- Uzman görüşünün alınması
- Gerekli iznin alınması
- Açımlayıcı faktör analizinin yapılması
- Doğrulayıcı faktör analizinin yapılması

İlk olarak araştırmacılar tarafından ilgili literatür gözden geçirilerek öğrencilerin ekonomi dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla 5’li likert tipinde 42 maddeden oluşan taslak bir tutum ölçeği hazırlanmıştır. Tutum ölçekleri içinde en yaygın olarak kullanılan likert tipi ölçeklerdir. Likert tipi ölçeklerin geliştirilmesinin diğer ölçeklere göre daha kolay ve kullanışlılığının daha yüksek olması bu duruma sebep olarak gösterilebilir (Tavşancıl, 2010). Öğrencilerin ölçekte yer alan tutum maddelerine katılım düzeyleri “Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen taslak ölçeğe gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak 22’si olumlu, 7’si olumsuz olmak üzere 29 maddeden oluşan taslak tutum ölçeği ön deneme için uygun hale getirilmiştir. Araştırma için ilgili anabilim dalı başkanlığından gerekli izin alındıktan sonra ölçek araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Ölçeği doldurmaları için öğrencilere belirli bir süre verilerek nasıl doldurmaları gerektiği anlatılmış ve doldurmaları sağlanmıştır. Toplanan veriler SPSS programına yüklenerek geçerlik ve güvenilirlik

hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; Tamamen katılıyorum: 4.21-5.00; Katılıyorum: 3.41-4.20; Kısmen katılıyorum: 2.61-3.40; Katılmıyorum: 1.81-2.60; Hiç katılmıyorum: 1.00-1.80. 1.00-5.00 olarak belirlenmiştir. Son olarak LISREL programından yararlanılarak ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum değerleri belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ölçeğin açımlayıcı faktör analizi, madde analizi ve güvenilirliğe ilişkin bulgular ve doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

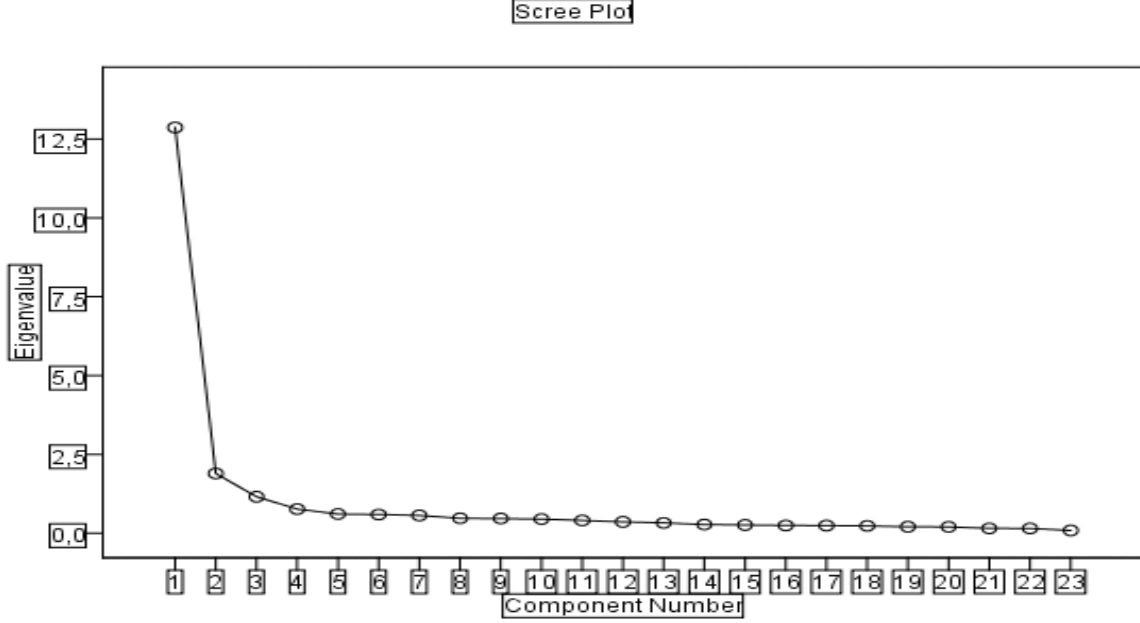
Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve normalliği sınanan Bartlett testi sonucunda KMO katsayısı .95. Bartlett Testi ise 3627.100 olarak hesaplanmış ve test sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p=.000$). KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010, s.120). Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu ifade edilebilir. Yapılan bu işlemlerin ardından, faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Faktör analizi ölçekte yer alan maddelerin bir araya toplanarak daha az sayıda gruba ayrılıp ayrılmadığını belirlemek üzere kullanılır (Balcı, 2001, s.120). Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Tablo 1.'de maddelerin faktör yük değerleri ve ortak faktör varyanslarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı
SEVME	M4 Ekonomi dersinden nefret ederim.	,944			,781
	M10 Ekonomi dersini sıkıcı bulurum.	,933			,773
	M1 Ekonomi dersini severim	,846			,855
	M6 Ekonomi dersi benim için ilgi çekici değildir.	,797			,762
	M13 Ekonomi dersi hakkında konuşmaktan hoşlanmam.	,767			,733
	M3 Ekonomi dersinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	,724			,691
	M2 Ekonomi dersine öğrenme isteğiyle gelirim.	,714			,768
	M15 Devam mecburiyeti olmasaydı ekonomi dersine girmezdim.	,607			,657

DEĞER VERME	M28	Ekonomi dersi bize ülke ekonomisine katkı sağlama bilincine sahip etkin vatandaş olma becerisi kazandırır.	,831	,734		
	M14	Ekonomi dersinde öğrendiklerimizin hayatımıza ilerleyen yıllarda katkı sağlayacağını düşünüyorum.	,826	,659		
	M21	Ekonomi dersi tüketim ve israf konularında bilinçlenmemize yardımcı olur.	,813	,545		
	M29	Ekonomi dersi sayesinde temel ekonomik kavramların günlük hayat ile ilişkisini kurabilme becerisi kazanırım.	,774	,753		
	M16	Ekonomi dersi ülke ve dünya ekonomisi konusunda farkındalığımı artırır.	,761	,628		
	M24	Ekonomi dersinde edindiğim temel ekonomi bilgisinin mesleki yeterliliğime önemli katkı sağlayacağını düşünüyorum.	,751	,604		
	M18	Ekonomi dersinde öğrendiklerimin ufkumun genişlemesine katkı sağladığımı düşünüyorum.	,694	,729		
	M26	Ekonomi dersi sayesinde günlük hayatımı ekonomik yaşama fikrine uygun düzenleme bilinci kazanırım.	,659	,619		
AKTARIM	M22	Serbest zamanlarımda ekonomi dersi ile ilgili kitaplar okurum.	,908	,709		
	M20	TV ve radyolarda ekonomi programlarını takip ederim.	,806	,674		
	M27	Gazetelerin ekonomi sayfalarını okurum.	,793	,668		
	M19	Ekonomi ile ilgili kurumlar (Merkez Bankası, Hazine Müsteşarlığı, TOBB, DPT v.b.) hakkında araştırma yapmak hoşuma gider.	,747	,600		
	M7	Ekonomi dersiyle ilgili kitap ve metinleri okumaktan hoşlanırım.	,692	,665		
	M9	Ekonomik sistemler (Para teorileri, milli gelir, bütçe analizleri, kar-zarar analizleri vb.) üzerinde araştırma yapmaktan zevk alırım.	,653	,695		
	M12	Ekonomi dersi ile ilgili elime geçen her yayını okumak isterim.	,521	,614		
		Özdeğer:	12,864	1,894	1,158	-
		Açıklana Varyans:	55,930	8,235	5,034	-
		Açıklanan Toplam Varyans:	69,199			-
		KMO:	.955	Barlett Testi: 3627,100		

Maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ve üstünde olması seçim için iyi bir ölçüdür (Kaiser, 1974). Bu bağlamda madde faktör yük değerlerinin alt kesme noktası .50 olarak tercih edilmiştir. Öğrenci tutum ölçeğinin faktör yükü .50 ve .50'den büyük olanlar seçilmiş ve öncelikle Scree Plot grafiği incelenmiştir. Aşağıda ölçeğe ilişkin Scree Plot (özdeğer-faktör) grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Tutum ölçeği scree plot grafiği

İlk olarak Scree Plot çiziminde üç ana kırılma olduğuna karar verilerek ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu işlemlerin ardından, ölçekten varimax döndürmesi sonucunda faktör yükü .50'nin altında kalan ve birden çok faktörde yer alıp farkı .20'nin altında olan 6 madde sırasıyla denenerek (5, 8, 11, 17, 23 ve 25. maddeler) elenmiştir. Faktör analizi ile birlikte yapılan korelasyon analizi sonuçları dikkate alındığında ise faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu varsayımı dikkate alınarak yeniden yapılan eğik döndürme "promax" analizi sonucunda 23 maddelik, faktör yükü .51 ile .94 arasında değişen 3 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az .40 olması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2003; Field, 2005). Tablo 1'de görüldüğü üzere birinci boyut faktör yükü .60 ile .94 arasında değişen 8 maddeden; ikinci boyut faktör yükü .65 ile .83 arasında değişen 8 maddeden; üçüncü boyut faktör yükü ise .52 ile .90 arasında değişen 7 maddeden oluşmaktadır. Tüm faktörlerin toplam varyansın %69,19'unu açıkladığı görülmüştür.

Belirlenen bu faktörlere literatür kapsamında anlamlı isimler verilmeye çalışılmıştır. Buna göre 1. faktör “sevme”, 2. faktör “değer verme” 3. faktör “aktarım” olarak adlandırılmıştır.

Aynı çalışma grubu üzerinde ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Analiz sonucuna göre boyutların birbirleriyle yüksek ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Sevme	Değer Verme	Aktarım
Sevme	1,000	,669**	,710**
Değer Verme		1,000	,580**
Aktarım			1,000

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların .58 ile .71 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Madde Analizi ve Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediği ve ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirlğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde için madde-toplam korelasyonları ve her bir alt boyuta ilişkin Cronbach güvenirlilik katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayıları

Faktörler ve Maddeler	\bar{X}	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Faktör 1: Sevme ($\alpha = 0.950$)				
M4	3,27	1,20	,828	,943
M10	2,96	1,22	,826	,943
M1	2,88	1,22	,898	,938
M6	3,00	1,21	,830	,943
M13	2,97	1,21	,806	,944
M3	2,52	1,09	,752	,948

M2	2,97	1,18	,834	,943
M15	3,01	1,24	,761	,948
Faktör 2: Değer Verme ($\alpha = 0.922$)				
M28	3,53	1,02	,802	,906
M14	3,71	0,96	,740	,911
M21	3,63	1,01	,615	,921
M29	3,43	1,07	,821	,904
M16	3,71	0,90	,722	,913
M24	3,27	1,06	,696	,915
M18	3,38	1,10	,793	,907
M26	3,27	1,02	,715	,913
Faktör 3: Aktarım ($\alpha = 0.910$)				
M22	2,27	1,04	,725	,896
M20	2,65	1,11	,734	,895
M27	2,69	1,16	,729	,896
M19	2,73	1,10	,688	,900
M7	2,76	1,07	,746	,894
M9	2,65	1,11	,777	,890
M12	2,38	1,03	,695	,900

Genel olarak, güvenilirlik katsayılarının .70 veya daha yüksek olması, yeterli olarak değerlendirilmektedir (Nunnally, 1978). Ölçeğin tümüne ait C_{α} güvenilirliği .97, birinci alt faktöre ilişkin C_{α} .95, ikinci alt faktöre ilişkin C_{α} .92 ve üçüncü alt faktöre ilişkin C_{α} .91 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi ile belirlenen üç boyuttan oluşturan 23 maddenin madde analizleri yapılarak, seçilen maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediği ve ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireylerle olmayanları ayırt edip etmediği sorgulanmıştır. Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet edip etmediğini belirlemek üzere, Tablo 3'te özetlenmiş olan madde analizi sonuçları incelenmiştir. Buna göre; sevmeye faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler ($r=.76$) ile ($r=.82$) arasında değişmektedir. Değer verme faktöründe madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler ($r=.71$) ile ($r=.80$) arasında değişim göstermektedir. Aktarım

faktöründe madde toplam test korelasyonları incelendiğinde değerler ($r=.69$) ile ($r=.72$) arasında değişmektedir. Maddetoplam korelasyonlarının .30 ve daha yüksek olması ölçek maddelerinin geçerliğine bir kanıt olarak kullanılmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Madde-toplam test korelasyonları incelendiğinde, herbir madde için ($r=.30$)’un üzerindedir. Bu durum, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiğine işaret etmektedir.

3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ekonomi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ’nin (ED-TÖ) açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü yapının geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4 ve Şekil 2’de bulunmaktadır.

Tablo 4. ED-TÖ’nün DFA Sonuçları

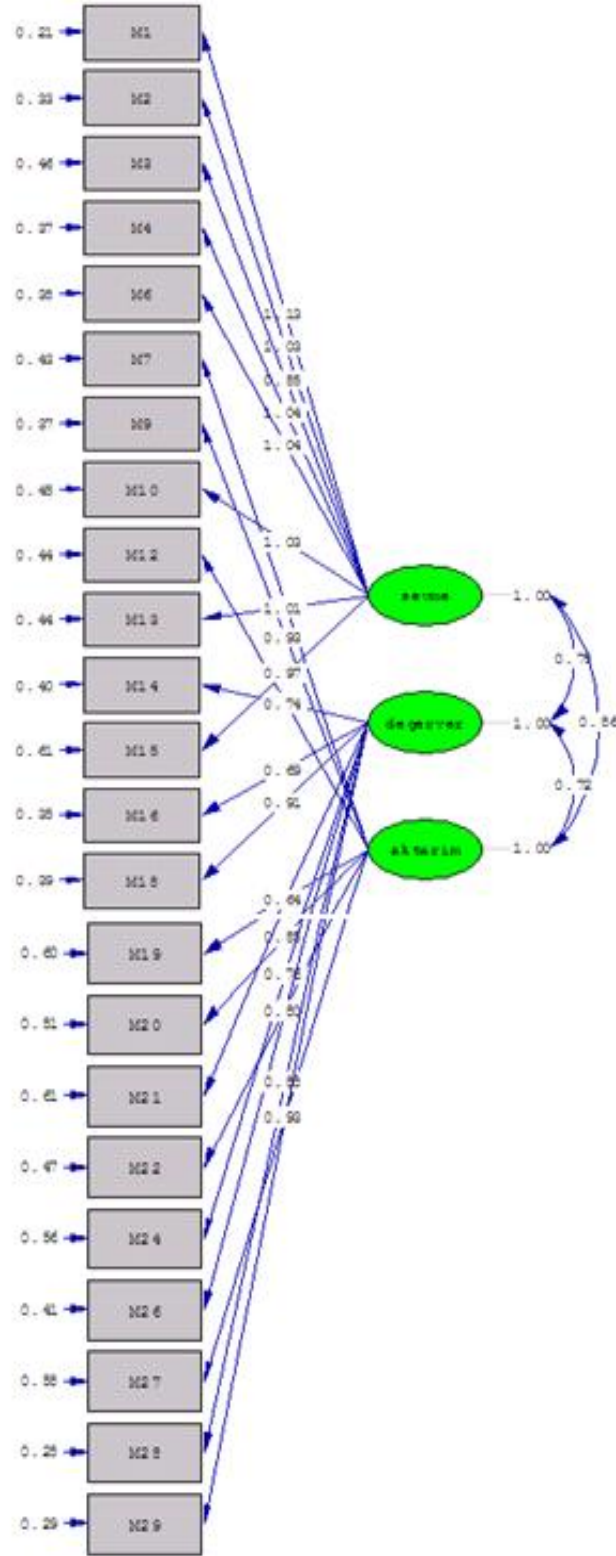
<i>Uyum Ölçütleri</i>	Değerler
X2	471.57
sd	227
X2/sd	2.07
p- Value	0.000
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.078
NFI (Normed Fit Index)	0.88
NNFI (Non-Normed Fit Index)	0.92
RMR (Root Mean Square Residual)	0.055
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.046
GFI (Goodness of Fit Index)	0.82
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index)	0.78
CFI (Comparative Fit Index)	0.93
RFI (Relative Fit Index)	0.86
IFI (Incremental Fit Index)	0.93

Jöreskog ve Sörbom (1993)’e göre RMSA değerinin 0.080’dan küçük olması iyi uyuma işaret ederken; Byrne (2005)’e göre CFI, GFI, IFI, NNFI gibi değerlerin .90’a yakın ve üzeri olması mükemmel bir uyumu göstermektedir.

Yine tek tek bakılacak olursa, RMSEA’nın 0.078 olması nedeniyle iyi uyuma, GFI’nin 0.82 olması nedeniyle iyi uyuma, SRMR’nin 0.046 olması nedeniyle iyi uyuma, AGFI’nin 0.78 olması nedeniyle iyi uyuma, CFI’nin 0.93 olması nedeniyle mükemmel uyuma ve NNFI’nin 0.92 olması nedeniyle mükemmel uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer uyum değerleri

de kabul sınırları içindedir (Bartholomew, Knott & Moustaki, 2011; Brown, 2006; Thompson, 2004).

Şekil 2: ED-TÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi (Path Diagram)



4. SONUÇ

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans öğrencilerinin ekonomi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilecek geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeğini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili alan yazın doğrulusunda madde havuzu oluşturulmuş, maddelerle ilgili uzman görüşü alınmış ve taslak madde havuzu üzerinde pilot uygulama aşaması gerçekleştirilmiştir.

Deneme uygulaması sırasında güvenilirliği ve geçerliği düşüren etkenleri en aza indirebilmek amacıyla gönüllülük esası dikkate alınmaya çalışılmıştır. Toplanan veriler SPSS programına yüklenerek (AFA) geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Son olarak LISREL programından yararlanılarak ölçek üzerinde (DFA) analizi yapılarak uyum değerleri belirlenmiştir.

Ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO testi ve normalliği sınavan Bartlett testi sonucunda KMO katsayısı .95; Bartlett Testi ise 3627.100 olarak hesaplanmış ve test sonuçları anlamlı bulunmuştur ($p=.000$).

Yapılan Scree Plot çiziminde üç ana kırılma olduğuna karar verilerek ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olduğuna karar verilmiştir. Bu işlemlerin ardından, ölçekten varimax döndürmesi sonucunda faktör yükü .50'nin altında kalan ve birden çok faktörde yer alıp farkı .20'nin altında olan binişik 6 madde sırasıyla denenerek (5, 8, 11, 17, 23 ve 25. maddeler) elenmiştir. Faktör analizi ile birlikte yapılan korelasyon analizi sonuçları dikkate alındığında ise faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ölçeği oluşturan faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu varsayımı dikkate alınarak yeniden yapılan eğik döndürme "promax" analizi sonucunda 23 maddelik, faktör yükü .51 ile .94 arasında değişen 3 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

ED-TÖ'nün 15 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliği için yapılan DFA sonucuna göre X^2 'nin serbestlik derecesine oranının 2 değerinin biraz üstünde (2,07)'dir. Modelin RMSEA değerinin 0.078 olması nedeniyle iyi uyuma, GFI değerinin 0.82 olması nedeniyle iyi uyuma, CFI değerinin 0.93 olması nedeniyle mükemmel uyuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ölçeğin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin tümüne ait Cra güvenilirliği .97, birinci alt faktöre ilişkin Cra .95, ikinci alt faköre ilişkin Cra .92 ve üçüncü alt faköre ilişkin Cra .91 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları örnekleminde geliştirilen “Ekonomi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (ED-TÖ)”nin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu derse yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ancak geliştirilen bu ölçeğin farklı çalışma grupları üzerinde uygulanması durumunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin tekrar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalar, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. I. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, 02 - 06 Mayıs 2015, Saraybosna/ Bosna Hersek, Bildiriler Kitabı (Ed. Hasan Kara), Pamukkale Üniversitesi E-Yayımları, No: 2, 609-621.
- Allgood, R., & Walstad, W. (1999). The longitudinal effects of economic education on teachers and their students. *Journal of Economic Education*, 30 (2): 99-111.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (3. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bartholomew, D. J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach*. West Sussex: Wiley.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Pres.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment*, 85(1), 17–32.
- Cyert, R. M. (1984). Economic education in our schools. *Journal of Economic Education*, 15(4): 261-264.
- Devellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.
- Highsmith, R. (1990). How do we stand ing high school economics today?. *Social Education*, 54 (2): 81-83.
- Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993), LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language.Chicago, IL: Scientific Software International Inc.

- Kaiser, H.F. (1974) An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36. doi: 10.1007/BF02291575
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28 (2), 81-93.
- Meszaros, B. and Suiter, M. (1998). The case for economics in the elementary classroom. *Region*, 12(4): 104-109.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem.
- Patterson, J. (2002). Slavery revisited: Using economics reasoning to teach about the past and present. *The Social Studies*. 93 (1), 40–43 Web: <http://www4.infotrieve.com/journals/toc_details.asp adresinden 15 Nisan 2015’da alınmıştır.
- Racich, M. J. (1982). *Economic education in the elementary grades: Implementation and evaluation*. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements of the degree of doctor of education. Illinois State University.
- Sarıtaş, E ve Süral, S. (2008). Fen ve teknoloji öğretimi dersine yönelik tutum ölçeğini geliştirme çalışması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 201-213.
- Schug, M. C. (1981). What educational research says about the development of economic thinking. *Theory and Research In Social Education*, 9 (3): 25-36.
- Schug, M. C. (1985). Introduction. In M. Schug (Ed.), *Economics In The School Curriculum, K-12*. Washington, DC: The Joint Council on Economic Education and The National Education Association.
- Staubs, M. O. (2007). *Economics education: Attitudes and practices of elementary and middle grade teacher candidates*. Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Elementary Education in the Graduate School of the University of Alabama. Alabama: Tuscaloosa.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington, DC: American Psychological Association Pres.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERE YÖN BULMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI*

Upskilling Students Who Have Mental Inadequacy with Sence of Direction

Zeynep YAYLACI¹

Bülent AKSOY²

Öz

Araştırmanın amacı zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisini kazandırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 6.sınıfa devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler sosyal bilgiler ve özel eğitim alanından ikişer uzman görüşü alınarak hazırlanan “Beceri Düzeyi Belirleme Testi” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yön bulma becerisi kazanabilmeleri için öncelikli olarak bu beceriye ilişkin yön, harita ve pusula gibi önkoşul kavramları tam olarak öğrenmeleri gerektiği ortaya çıkmıştır. Yön bulma becerisinin kazandırılmasında becerinin analiz edilerek basamaklandırılmasının yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerini oldukça kolaylaştırdığı, araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Ayrıca çalışmada kullanılan gösterip yaptırma yönteminin, zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere harita ve pusula ile yön bulma becerisini kazandırmada etkili olduğu; fakat diğer yön bulma becerilerinin kazandırılmasında tek başına yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle güneş, yıldızlar ve doğadaki diğer unsurlardan yararlanarak yön bulma becerilerinin kazandırılmasında gezi ve gözlem gibi yöntemlerin kullanılmasının, bu öğrencilerin mekânı daha iyi algılamalarını sağlayarak öğrenmelerini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, zihinsel yetersizlik, yön bulma becerisi

Abstract

The purpose of this research is to help mentally deficient students acquire the sense of direction. The study group of the research consists of three 6th grade students with slight mental deficiency. Research data is collected through the “Skill Level Assessment Test” which was prepared based on the views of two specialists in Social Studies and Special Education field. Wilcoxon Signed Rank Test is used in data analysis. According to research results, in order for the mentally deficient students to acquire the sense of direction, first they need to fully comprehend prerequisite concepts of this skill, such as direction, map and compass. Another research result is that, analysis and laddering of the skill highly facilitate the mentally deficient students in acquiring the sense of direction. The research further shows that; while demonstration method is efficient in helping the students acquire the sense of direction through the use of map and compass, it fails to be fully satisfying in teaching other direction finding methods. So it is concluded that; methods making use of natural elements like the sun and stars, such as trip and observation, could help the students perceive the place better and thus facilitate their acquisition of the sense of direction.

*Bu çalışma birinci yazarın “Sosyal Bilgiler Dersinde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilere Yön Bulma Becerisinin Kazandırılması” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, e-posta: zeynepyylc@gmail.com

²Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, e-posta: baksoy28@gmail.com

Key Words: Social Studies, mental deficiency, sense of direction

1. GİRİŞ

Günümüze kadar bilgi edinme, yaşam ve okulun temel amacı olarak görülmüştür. Günümüzde ise bilgiye olan bakış değişmiş ve artık bilgi; olgu, kavram, ilke, süreçleri ezberlemek olarak görülmemektedir. Bilgiyi kullanma, bilgiyi edinmekten daha fazla vurgulanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bilgiyi ağırlıklı olarak problem çözmede, eleştirel düşünmede ve yaratıcı düşünmede kullanmaları hedeflenmektedir. Bu bağlamda kazandırılmak istenen beceriler de bilgi ve bu bilgiyi kullanmayı gerektiren eylemler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005:47). Becerilerin kalıcı olarak kazandırılabilmesi içinse plan ve program dâhilinde gerçekleşecek eğitime gereksinim duyulmaktadır.

Okullarda verilen eğitimle öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki alanda gerekli bilgi, beceri ve donanımı kazanarak ileriki yaşamlarında bağımsız ve sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket etmeleri hedeflenir. Eğitimin bu hedefleri, normal zekâ seviyesine sahip, sağlık durumu bakımından hiçbir yetersizliği olmayan çocukları kapsadığı gibi özel eğitime muhtaç zihinsel yetersizliği olan çocukları da kapsar. Zihinsel açıdan yetersizliğe sahip çocukların eğitimlerinin en temel amacı bu çocuklara bağımsız yaşam becerileri kazandırmaktır.

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Sosyal Bilgiler Dersi

Sucuoğlu (2010)'na göre hafif düzey zihinsel engelli çocuklar, özel destek isteyen başka bir engel durumuna sahip olmadıkları takdirde genel eğitim programlarından yararlanabilmekte, gerekli destek sağlandığında özel programlara gereksinim duymamaktadır. Bu grup için yaşam merkezli model, süreç eğitimi modeli ve akademik model olmak üzere üç farklı öğretim programı geliştirilmiştir. Yaşam merkezli modelde program, toplumda yaşamı sürdürebilmek için gerekli olan temel ve pratik becerileri vurgulamaktadır. Süreç eğitimi modelinde program akademik becerileri ya da diğer hedef becerileri tek tek öğretmek yerine tüm becerilerin öğretilmesini kolaylaştıracak zihinsel süreçleri öğretmeyi amaçlar. Akademik model ise temel akademik becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir.

Yaşam merkezli modelde program esas problemin sosyal davranışlar olduğu ileri sürülerek dil becerileri, matematik, motor becerilerle birlikte sosyal davranışları öğretmeyi hedefler. Süreç Öğretimi Modelinde problem çözme becerileri ve motivasyonu artırıcı çalışmalar yapılması amaçlanmaktadır. Hafif derecede zihin engelli çocukların en fazla karşı karşıya

kaldıkları akademik model okuma ve matematik gibi temel akademik becerilerin geliştirilmesini hedefler ve genel eğitim programlarına oldukça yakındır (Özgür, 2013:308).

Tablo 1. Hafif Düzey Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Öğretim Modeline Göre Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Beceriler

Yaşam Merkezli Model	Akademik Model
-Sebepler- sonuç ilişkilerini belirleme	-Kanıt tanıma ve kullanma
-Karşılaştırma yapma	-Bilgiyi kullanılabilir biçimde yazma
-Mekânı algılama	-Tablo, diyagram, grafik okuma
-Karar verme	-Kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma
-Gözlem	-Yazılı anlatım
-Sosyal Katılım	-Estetik
-Girişimcilik Yaratıcılık	-Basılı görsel kaynakları kullanma-değerlendirme
-Araştırma	-Olgu ve düşünceyi ayırt etme
-İletişim	-Bilimsel genelleme yapma
-Çıkarımda bulunma	-Harita okuma ve atlas kullanma
	-Grafik hazırlama
	-Tarihsel olgu ve yorumu ayırt etme
	-Zaman ve kronolojiyi algılama
	-Tarihsel empati
	-Kalıp yargıları fark etme
	-Basit istatistiksel verileri okuma

Tablo 1 incelendiğinde; sosyal bilgiler programının içerdiği beceriler ve öğretim amaçları zihinsel engelli öğrencilere hem günlük yaşamında hem de akademik yaşamında ihtiyaç duyacağı temel becerileri kazandırmayı hedeflediği için akademik ve yaşam merkezli model programlarına; ayrıca öğrenciyi merkeze alarak, öğrenciye öğrenmeyi öğretmek, bütünsel ve sarmal yaklaşımla vermeyi amaçladığı için de süreç öğretim modeli programına son derece yakındır.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için hazırlanan eğitim programlarının temel hedefi, bu bireylere bağımsız yaşam becerileri kazandırarak toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırmak (Özgür, 2015:43) olduğu düşünüldüğünde sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin bu amaca çokça hizmet ettiği görülmektedir. Örneğin sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği eleştirel düşünme, mekânı algılama, problem çözme, iletişim, karar verme, gözlem yapma, empati gibi beceriler zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bağımsız hareket edebilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmelerinde anahtar role sahip temel becerilerdir.

1.2. Destek Eğitim Programı ve Sosyal Bilgiler

MEB Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitime devam eden zihinsel yetersizliği olan bireylerin, verilen özel eğitim hizmetlerinden etkili ve en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Program, ülkemizde zihinsel yetersizliği (ağır, orta, hafif düzeyde) olan bireylerin gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bu programlarla öğrencilere birtakım beceriler (günlük, öz bakım, toplumsal uyum ve iletişim becerileri) kazandırmayı hedeflemenin yanında Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin bazı özel hedefler içermektedir.

Tablo 2. Destek Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Konuları

	Bölümler	Konular
Hayat Bilgisi	Sınıfımızı Tanıyalım	Sınıfta Bulunan Araç Gereçler, Sınıf Kuralları
	Sağlıklı Yaşam	Vücudun ana bölümleri, duyu organları, kaza türleri, sağlık kuruluşları
	Yılın Bölümler	Mevsimler, aylar, haftalar ve günler
	Dünyamız ve Gökyüzü	Dünya, güneş, ay, yıldızlar, doğa olayları
	Çevremizdeki Varlıklar	Canlı ve cansız varlıklar, hayvanlar, bitkiler
Sosyal Bilgiler	İletişim	İletişim araçları, iletişim yerleri
	Atatürk ve Bayrağımız	Atatürk, Türk bayrağı, İstiklal Marşı
	Önemli Günler	Ulusal bayramlar, dini bayramlar, belirli gün ve haftalar
	Yurdumuzu Tanıyalım	Harita, yerleşim birimleri

Hazırlanan destek eğitim programında sosyal bilgiler konularına yer verilme düzeyi, hem özel eğitime hem de kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin bağımsız yaşam becerileri ve akademik beceriler kazanabilmeleri açısından da sosyal bilgiler dersinin önemli bir işlevi olduğunu vurgulamaktadır.

1.3. Zihinsel Yetersizliğe Sahip Bireylerde Mekân Algısının Önemi

Çocukların ilk olarak kendilerinin buldukları yerdeki konumlarını fark etmeleri, daha sonra yakın çevresindeki nesnelere ile kendileri arasındaki mekânsal ilişkileri, uzaklıkları, boyutları

ve konumlarını değerlendirmeleri mekân algısı ile olmaktadır (Dönmez, Abidoğlu, Dinçer, Erdemir, Gümüřlü, 2000:5). Ayrıca bireyin bir yerde yolunu bulması, nesnelere araması, kestirme yollar bulması, kaybolduktan veya yolunu şaşırdıktan sonra mevcut durumdaki bilgiyi kavrama gibi konular da mekân algısı içerisinde değerlendirilir (Öcal, 2007:16).

Mekânı algılama becerisi, 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla ilk defa beceri olarak programda yer almıştır. Mekânı algılama becerisi çerçevesinde günlük hayatta bulunduğu konumu belirleyebilme, rota ve yön tayini yapabilme, bulunduğu mekân ile ilgili coğrafi bilgileri kavrayabilme gibi bilgilerin bilinmesi, insanın yaşadığı çevreye uyum sağlaması için son derece önemlidir (Safi, 2010, s.14). Dolayısıyla mekânı algılama becerisini kazanmış olmak zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmeleri ve günlük ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilmeleri açısından oldukça yarar sağlar.

Çünkü bu bireyler mekân oryantasyonunda (alışmada) oldukça güçlük çekerler. Bu çocukların bulunduğu yere uyum sağlama becerileri zayıf olduğu için, kendi pozisyonlarını fark etmede, kendi konumuna göre diğer nesnelere konumunu algılamada, nesnelere konumlarındaki değişikliklere uyum sağlamada (ayakta duran bir oyuncak yatar pozisyona getirince tanıyamama) zorlanabilirler. Bellekleri yetersiz olduğundan çok çabuk unutulabilirler (Güven 2003, Aktaran Aral, Gürsoy, 2007:130).

Mekânı algılayamadıklarında ve mekân içinde ilişki kuramadıklarında ise tek başına hareket etmek istemezler. Bu yüzden çevreyi tanımada ve uyum sağlamada başkalarının yardımına ihtiyaç duyarlar. Bu sebeplerden ötürü bu bireylere mekânı algılama becerisinin kazandırılması son derece önemlidir.

Sosyal bilgiler programının yanı sıra Zihin Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008) ve Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklara Uygulanacak İlkokul Taslak Programında (1972) yer alan kazanımlar incelendiğinde mekânı algılama becerisinin zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için ne derece önemli olduğu açık şekilde görülmektedir.

Tablo 3. Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008) ve İlkokul Taslak Programında Mekânı Algılama Becerisi

Destek Eğitim Programı (2008)	İlkokul Taslak Programı (1972)
-Dünya'mızı tanır.	-Yön fikri verilmesi
-Güneş'i tanır.	-Harita üzerinde ilimizin bulunması
-Ay'ı tanır.	(Harita fikri verilecek)
-Yıldızları tanır.	-İlimizin içinde bulunduğu coğrafi bölge adı (Adı ve harita üzerindeki yeri)
-Türkiye'nin harita üzerindeki yerini gösterir.	-Türkiye'nin harita üzerinde tanıtılması
-Haritada bulunduğu ilin yerini gösterir.	-Harita bilginin genişletilmesi

Tablo 3'de görüldüğü gibi zihinsel yetersizliğe sahip çocuğa mekan bilgisinin dünya, Türkiye, coğrafi bölge, il şeklinde kazandırılması amaçlanmış, harita bilgisi ve harita üzerinde konum öğretimi ve yön fikrinin verilmesi hedefleri belirlenmiştir.

Her iki programda yer alan bu ortak kazanımlar mekânı algılama becerisinin zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere kazandırılmak istenen bağımsız yaşam becerilerinden biri olduğunu göstermektedir. Örneğin zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuğun arkadaşlarıyla oynamak için sokağa çıktığında ya da markete gittiğinde; çevresinde bulunan yollar, evler, nesnelere arasında ilişki kurabilmesi, bulunduğu konumun farkında olması, evinin yönünü tayin edebilmesi onun çevreye uyumunu ve bağımsız olarak hareket edebilmesini sağlar.

Bu bağlamda mekânı algılama becerisi ve buna ilişkin yön bulma becerisinin kazandırılması zihinsel yetersizliğe sahip bireyin bulunduğu çevreyi tanıyabilmesi, algılayabilmesi ile bu çevreye uyum sağlayabilmesi ve bu konuda bireyin başkalarına bağımlı olmaması açısından önemlidir.

Sosyal Bilgiler Öğretimi alanında yön kavramı ve yön bulma becerisinin öğretilmesine ilişkin Demirkaya, Çetin ve Tokcan (2004) ile Karatekin (2006)'e; zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerin etkililiğine ilişkin Vayıç (2008)'e ait çalışmalar mevcuttur. Ancak YÖK Tez, ASOS VE TÜBA veri tabanlarında "sosyal bilgiler", "zihinsel yetersizlik", "yön bulma becerisi" kelimeleri ile yapılan taramada "zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin kazandırılması" ya da "zihinsel

yetersizliğe sahip öğrencilere sosyal bilgiler öğretimi” ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı 6.sınıfa devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisini kazandırmaktır. Araştırmanın alt amacı ise araştırmaya katılan öğrencilerin yön bulma beceri düzeyleri ön test-son test puanları farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma desenlerinde tek denekli deneysel desen kullanılmıştır. Kırcaali ve Tekin (1997)’ e göre bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğinin her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalar tek denekli araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. .

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş, Ankara ilinde bir özel eğitim kurumuna devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Teşhis	Özür Oranı
Ö1	E	6.	Bilişsel gelişimde gecikme	(%50)
Ö2	K	6.	Hafif mental retardasyon	(%50)
Ö3	E	6.	Hafif mental retardasyon, miyop, astigmat	(%53,5)

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan geçerlik-güvenirlik çalışması uzman görüşüne başvurarak sağlanan “Beceri Düzeyi Belirleme Testi” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde değerleri kullanılmış ayrıca deney grubunun öntest-son test puanlarının karşılaştırılmadığında Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi tekniği kullanılmıştır. Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki anlamlılığı test etmek için kullanılır.

Bu test ayrıca puanlar arasındaki anlamlılığın yönünün yanı sıra puanların miktarını da dikkate alır (Büyüköztürk, 2013:174).

2.5. Deneysel İşlem Basamakları

1.Çalışma Grubunun Belirlenmesi: Çalışma grubunu oluşturan 6.sınıf düzeyinde zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenci amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir.

2.Kazanımların Belirlenmesi: Kazanımların belirlenmesi aşamasında hem nitelikli bir öğretim yapabilmek hem de öğrencilerin hedefe ne düzeyde ulaştıklarını ölçmeyi kolaylaştırmak adına hedeflerin ölçülebilir ve gözlenebilir olmasına; zorluk derecesinin ise öğrenci performansı ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla belirlenen kazanımlar, ön test sonuçları değerlendirildikten sonra öğrencilerin bilgi düzeyleri ve seviyelerine göre tekrar gözden geçirilmiştir ve sonuç olarak yön bulma becerisinin kazanılmasına ilişkin 3 temel kazanım ve 11 alt kazanım belirlenmiştir.

Tablo 5. Yön Bulma Becerisinin Öğretimine İlişkin Belirlenen Alt Kazanımlar

Temel Kazanımlar	Alt Kazanımlar
Harita ve pusula kullanarak yönünü bulur.	-Harita üzerinde bir yerin başka bir yere göre konumunu bilir, söyler. -Pusulayı doğru şekilde kullanır. -Pusula kullanarak yönünü bulur. -Haritayı yönüne koyar.
Güneş ve yıldızlardan faydalanarak yönünü bulur	-Güneşin konumuna bakarak yönünü bulur. -Gölgeden faydalanarak yönünü bulur. -Kutup yıldızının kuzeyi gösterdiğini bilir, söyler. -Ayın yön bulmada kullanılabileceğini bilir, söyler.
Doğadaki unsurlardan faydalanarak yönünü bulur.	-Ağaç yosunlarının gösterdiği yönü bilir, söyler. -Karıncanın yuvalarının gösterdiği yönü bilir, söyler. -Minare kapılarının gösterdiği yönü bilir, söyler.

3.Veritoplama Aracının Geliştirilmesi: Bu aşamada öncelikle kazanımların hangi bilişsel basamakta yer aldığına bakılmıştır. Belirlenen kazanımlar bilgi, kavrama ve uygulama basamağında yer aldığından soruların bu seviyede hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların oldukça açık ve anlaşılır bir dilde olmasına ve soru türlerinin dağılımlarının dengeli olmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede “Beceri Düzeyi Belirleme Testi” geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler ve özel eğitim alanından ikişer uzman görüşü alınarak teste son şekli verilmiştir.

4.Ön Testin Uygulanması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi: Beceri Düzeyi Belirleme Testi öğrencilere açık ve anlaşılır bir yönerge ile sunulmuş ve gerektiği yerlerde sözel

açıklamalar yapılmıştır. Sonuçların kabaca değerlendirilmesinin ardından öğrencilerin bilgi düzeylerine göre kazanımlar yeniden gözden geçirilmiştir.

5.Yöntemin Belirlenmesi: Kazanımların belirlenmesinin ardından oturum planlarının hazırlanmasına geçmeden önce öğretim sürecinde kullanılacak olan yöntem belirlenmiştir.

Bir işlemin uygulanmasında, bir araç ve gerecin çalıştırılmasında önce göstererek açıklamaya; ardından öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretmeye dayanan (Demirel, 2011, s.73) gösterip yaptırma yöntemi beceri öğretiminde en çok kullanılan yöntemlerdendir.

Gösterip yaptırma yöntemi gösteri kısmının öğretmen denetiminde olması, öğrenci dikkatini canlı tutması, öğrencilere yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeler sağlaması, kelimelerin yetersiz kaldığı prensip ve hareketlerin açıklanmasını kolaylaştırdığından (Vural, 2004, s.115); dikkat süreleri oldukça kısa, sadece sözel açıklamaları anlamakta güçlük çeken ve yavaş öğrenen zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere yön bulma becerisinin öğretiminde de tercih edilmiştir.

6.Ders Planlarının Hazırlanması: Yöntemin belirlenmesinin ardından belirlenen üç temel kazanım çerçevesinde 3 oturum planı hazırlanmıştır.

- 1.Oturum: Harita ve pusula ile yön bulma becerisinin kazandırılması
- 2.Oturum: Güneş ve yıldızlardan faydalanarak yön bulma becerisinin kazandırılması
- 3.Oturum: Doğadaki unsurlardan faydalanarak yön bulma becerisinin kazandırılması

Ders planları biçimsel bölüm (tarih, konu, süre, yöntem, değerlendirme türü, kazanımlar), giriş (dikkat çekme, güdüleme, derse geçiş), gelişme, sonuç ve değerlendirme bölümlerinden oluşturulmuştur.

Öğretim sırasında ve sonrasında yapılacak olan değerlendirmelerin türünü belirlemeye yardımcı olması açısından kazanımların hangi bilişsel basamakta yer aldığına da ders planlarında yer verilmiştir.

7.Öğretim Süreci: Derse geçmeden önce ortamın öğrenmeler için uygun olmasına, gereksiz uyarıcıların ortamdaki çıkarılmasına, kullanılacak materyallerin sınıf ortamında hazır bulundurulmasına, öğrencilerin öğretmeni rahat görüp duyabilecekleri şekilde sınıf düzeni oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ardından öğrenciler hedeften haberdar edilmiş,

öğrenecekleri konunun kendilerine ne kazandıracığı açıklanmış ve derse geçilmiştir. Ders süresince oldukça sade ve anlaşılır bir dil kullanılmış, öğrenciler anlamadıkları noktalarda soru sormaları konusunda yüreklendirilmiştir ve anında dönütler sağlanarak öğrenmeleri hakkında haberdar edilmişlerdir.

Yön bulma becerisine ilişkin olarak öncelikle öğrencilere harita üzerinde konum belirleme becerisi kazandırılmıştır. Öğrencilerin harita üzerinde bir yerin başka bir yere göre konumunu söyleyebilmeleri amacıyla etkinlikler yapılmıştır.

Ardından pusula ile yön bulma becerisinin öğretimi yapılmıştır. İlk olarak öğrencilere pusulanın yapısı hakkında bilgi verilmiş ardından pusulanın nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Bu aşamada pusula kullanma becerisi basamaklandırılarak öğrencilerin göreceği şekilde tahtaya yazılmıştır. Ardından öğrenci performansları alınmış ve beceri kontrol çizelgelerine kaydedilmiştir.

Pusula kullanımı öğretildikten sonra öğrencilere haritayı yönüne koyma becerisi öğretilmiştir. Pusula kullanma becerisinde olduğu gibi yine bu aşamada beceri analiz edilerek basamaklar tahtaya yazılmıştır. Haritanın yönüne nasıl konulacağı araştırmacı tarafından öğrencilere gösterilmiş, ardından öğrencilerin beceriyi gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Öğrenci performansları beceri kontrol çizelgelerine kaydedilmiştir.

Harita ve pusula ile yön bulma becerisinin ardından güneş ve yıldızlardan faydalanarak yön bulma yönteminden bahsedilmiştir. Güneş, gölge ve kutup yıldızının gösterdiği yönler aktarılmış çeşitli etkinlikler yaptırılmıştır

Doğa unsurlarından faydalanarak yön bulma becerisinin kazandırılmasında karınca yuvaları, ağaç yosunları, minare kapılarının gösterdiği yönler öğretilmiştir. Bu aşamada da öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somutlaştırmaları açısından görsel materyal (resim, fotoğraf, belgesel) kullanımına özen gösterilmiştir.

8.Değerlendirme Süreci: Hazırlanan ders planlarında üç tür değerlendirmeye yer verilmiştir. Öncelikle konunun sunumuna geçilmeden önce öğrencilerin ön bilgileri yoklanmış varsa konuyla ilgili bilgilerinin hatırlanması sağlanmıştır.

Ders süresince öğrencilerin kazandırılmak istenen becerilerin her bir basamağını bağımsız olarak yerine getirip getiremediği ölçülmüştür. Öğrencilerin basamakları bağımsız olarak gerçekleştiremediği durumlarda sözel ipuçları verilmiştir. Öğrenci davranışı sözel ipucuyla da

gerçekleştiremediği takdirde öğretmen tarafından davranışın nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Öğrenci performansları her beceri için beceri kontrol çizelgelerine işlenmiştir.

Oturum sonlarında ise öğrencilerin belirlenen hedefleri kazanma düzeylerini görmek için izleme testi yapılmıştır. Öğrenciler beceriyi kazandıysa bir sonraki oturuma geçilmiştir aksi takdirde eksik öğrenmeler tamamlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde 6.sınıfa devam eden ve hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin yön bulma beceri düzeyleri ön test-son test puanları verilmiş ve test sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Testte Verdilerin Cevapların Doğruluğuna İlişkin Frekans ve Yüzdeler

	Ö1				Ö2				Ö3			
	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
	Sayısı		Sayısı		Sayısı		Sayısı		Sayısı		Sayısı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ön Test	1	7,2	13	92,8	4	28,6	10	71,4	4	28,6	10	71,4
Son Test	11	78,6	3	21,4	12	85,8	2	14,2	14	100	0	0

Tablo 6 incelendiğinde ön testte soruların %7,2'sine doğru yanıt veren Ö1'in, son testte soruların %78,6'sına doğru yanıt verdiği görülmektedir. Ön testte soruların %28,6'sına doğru yanıt veren Ö2, son testte soruların %85,8'in, doğru yanıtlamıştır. Ön testte soruların %28,6'sına doğru yanıt veren Ö3'ün ise son testte soruların tümünü doğru yanıtladığı görülmektedir.

Alt probleminin analizinde araştırmaya katılan öğrencilerin yön bulma becerisini kazanma düzeylerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Beceri Düzeyi Belirleme Testi Ön test-Son test Testi Akademik Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Akademik Başarı Ön Test- Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-1.604	.109
Pozitif Sıra	3	2.00	6.00		
Eşit	0				

Tablo 7’de gösterilen analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yön bulma becerisi akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z=-1.604$; $p>.01$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin yön bulma becerisi akademik başarı testi negatif sıralar ortalaması =.00, pozitif sıralar ortalamaları ise=2.00 olarak hesaplanmıştır. Fark puanlarının sıra ortalamalarına bakıldığında, pozitif sıralar ortalamasının (sıra ort=2.00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen son test sonuçları incelendiğinde öğrencilerin harita ile yön bulma becerisini kazanmadan önce beceriye ilişkin olarak verilen harita kavramını tam olarak algılayamadıkları ve harita kavramını öğrenciler için anlaşılması zor kılan etkenin ölçek kavramının anlaşılabilmesi olduğu söylenebilir. Çünkü zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde korunum algısı gelişmemiştir. Öcal (2007)’in da çalışmasında değindiği gibi öğrenciler üç boyutlu dünyayı iki boyutlu kâğıt üzerine aktarırken ölçek problemi yaşamaktadırlar. Kâğıt üzerine çizilenleri üç boyutlu olarak düşünmekte zorlanırlar ya da yuvarlak bir görünüme sahip dünyanın düz olan kâğıt üzerine nasıl aktarıldığını kavramakta güçlük çekerler.

Ara değerlendirmelerde ve son testte öğrencilerin nesnelere üç boyutlu olarak algılayamamalarına ilişkin bir sonuca daha ulaşılmıştır. Öğrenciler harita üzerinde yönleri bazı kavramlarla (kuzey/yukarı, güney/aşağı) eşleştirdiklerinden üç boyutlu olan çevrede yön belirlemede birtakım yanılgılara düşmüşlerdir. Son oturumda öğrencilerin ön bilgilerinin yoklanması sırasında öğrencilere “Minare kapıları hangi yönü gösterir?” diye sorulduğunda “Kuzeyi gösterir çünkü minare kapısı yukarıdadır.”; “Ağaç yosunları hangi yönü gösterir” diye sorulduğunda “Güneyi gösterir çünkü yosunlar aşağıdadır.” cevaplarını vermişlerdir. Aynı şekilde son testte yer alan “Ağaçların yosun tutan kısmı.....yönünü gösterir.” “Minare kapıları.....yönünü gösterir.” şeklindeki boşluk doldurma sorularına da yanlış yönlerle cevap verdikleri görülmüştür. Cevaplardan görüldüğü gibi öğrenciler harita üzerinde kullandıkları

şemayı olduğu gibi çevreye de uygulamışlardır. Demirkaya ve diğerleri (2004) de çalışmalarında öğrencilerin zihinlerinde oluşan benzer bir yanılgıdan bahsetmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin harita kullanma, pusula kullanma ve harita ve pusula ile yön bulma becerilerinin öğretiminde beceri analizi yapılmış, beceri basamaklandırılmıştır. Hazırlanan beceri kontrol çizelgeleriyle de birkaç kez öğrenci performansı alınmıştır. Oturum sonunda yapılan değerlendirmelerde karmaşık becerilerin analiz yapılarak öğretilmesinin zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin öğrenmelerini oldukça kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beceri öğretiminde sıklıkla kullanılan gösterip yaptırma yöntemi öğrencilerin harita ve pusula ile yön bulma becerisi kazanmalarında da etkili bir yöntemdir; fakat gösterip yaptırma yönteminin diğer yön bulma yöntemlerinin öğretiminde yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle güneş, yıldızlar ve doğadaki diğer unsurlardan yararlanarak yön bulma becerilerinin kazandırılmasında gezi ve gözlem gibi yöntemlerin kullanılmasının, bu öğrencilerin mekânı daha iyi algılamalarını sağlayarak öğrenmelerini kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere bir becerinin kazandırılması için öncelikle, varsa, o beceriye ilişkin kavramlar sıralanmalıdır. Ardından sıralanan kavramların beceri için önkoşul niteliği taşıyıp taşımadığı belirlenmelidir. Bu aşamadan sonra önkoşul niteliği taşıyan kavramların öğretimi yapılmalı, ardından beceri öğretimine geçilmelidir.
2. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere harita kavramının tam manasıyla algılayabilmeleri için kavramla ilişkili olan ölçek kavramının da öğretilmesine yönelik birtakım etkinlikler yapılmalıdır. Bu çocuklarda kazanılmış bir mekân ve şekil korunumu olmadığından öğretmen ölçek kavramının öğretiminde yöntemleri çeşitlendirmeli, hareketli ve üç boyutlu sunularla öğrencilerin şekil ve mekân korunumu kazanmalarını sağlamalıdır.
3. Öğrencilerin yönleri “yukarı, aşağı” gibi kavramlarla ilişkilendirmelerinin önüne geçmek için kabartma haritalar, modeller, gerçek nesnelere kullanılabilir. Örneğin öğrenciye pusula kullanılarak bir binanın aynı cephesinde üst katında alt katında aynı yönde olduğunu görmesi sağlanabilir.
4. Harita ve pusula ile yön bulma becerisinin geliştirilmesinde gösterip yaptırma yöntemi tek başına etkili olurken güneş ve yıldızlardan yararlanarak yön bulma, doğadaki

unsurlardan faydalanarak yön bulma becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin somut olanı daha iyi kavradıkları bilindiğinden, gezi, gözlem gibi yöntemlerin kullanılması daha çok fayda sağlayacaktır.

5. Yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitimlerinin en temel amacı bu bireylere bağımsız yaşam becerileri kazandırmaktır. Sosyal bilgiler programında yer alan beceriler incelendiğinde programın, bu öğrencilerin bağımsız yaşamalarını sağlayacak becerilerin birçoğuna sahip olduğu görülmektedir. Örneğin zihinsel yetersizliğe sahip bir birey bir ortamda kaybolduğunda içine bulunduğu mekânı algılayarak ve geldiği yolları düşünerek yönünü bulabilir, varsa teknoloji den faydalanabilir yoksa yön bulma yöntemlerini hatırlayabilir. Tek başına bir şey yapamadığında bile etrafında bulunan herhangi bir kimseyle iletişime geçerek yönünü bulmada yardım isteyebilir. Zihinsel yetersizliğe sahip bir bireyin bunları yapabildiği noktada sosyal bilgiler programının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü sadece bu örnekte bile sosyal bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği dört beceri yer almaktadır. Bu bağlamda özel gereksinime sahip öğrencilere sosyal bilgiler öğretimine ilişkin çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
6. Sadece zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler değil; görme yetersizliği, işitme yetersizliği, özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler kaynaştırma eğitimi ile normal okullarda eğitim almaktadır. Hemen her sınıfta özel desteğe ihtiyaç duyan en az bir öğrenci olduğu düşünülürse, bu öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar ve uygulamaların sayısının artırılması sosyal bilgiler öğretmen adayları ve öğretmenleri için oldukça önemlidir. Ayrıca lisans eğitiminde verilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri gibi dersler içerisinde sadece normal gelişim seyri gösteren öğrenciler için değil özel desteğe ihtiyaç duyan bireyler için de öğretimin nasıl yapılabileceği sorgulanmalıdır. Örneğin Materyal Tasarlama dersi çerçevesinde öğretmen adaylarına “Kurtuluş savaşı cepheleriyle ilgili bir materyal tasarlayınız.” demek yerine “Görme yetersizliği/ zihinsel yetersizliği/ özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere bu konuyu anlatmak için bir materyal tasarlayınız.” demek hem öğretmen adaylarının bu öğrencilerin gereksinimlerini öğrenmelerini sağlayacak hem de yöntem bilgisi konusunda onları daha donanımlı kılacaktır (Yaylacı ve Aksoy, 2016).

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. ve Yaylacı, Z. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri, *uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6 (4), 19-40.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: morpa.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı* (genişletilmiş 18. baskı), Ankara: pegem.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke yöntemleri- öğrenme sanatı* (17.Baskı), Ankara: pegem.
- Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yön kavramı öğretiminde kullanılabilecek metotlar. *Gazi eğitim fakültesi dergisi*, 24 (3), 39-70.
- Dönmez, N.B.,Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüslü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa.
- Karatekin, K. (2006). *İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde yön ve yön bulma yöntemleri konusunun çoklu zekâ kuramına göre öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997), *Tek denekli araştırma yöntemleri*, Ankara: Türk psikologlar derneği yayınları
- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.(2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.ve 7.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (taslak basım). Ankara: devlet kitapları müdürlüğü
- MEB (2008), *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı*
- Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6.sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Özgür, İ. (2015). *İlk ve ortaöğretimde kaynaştırma uygulamaları*, Adana: karahan.

- Özgür, İ. (2013). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. (güncellenmiş 4.baskı). Adana: karahan.
- Safi, H. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekânı algılama becerisinin geliştirilmesi hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (Ed.) (2010). *Zihin engelliler ve eğitimleri*. (3.Baskı). Ankara: kök.
- Vayıç, Ş. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere hayat bilgisi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ve şematik düzenleyiciyle öğretimin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem- teknik ve etkinlikler*, İstanbul: hayat.

6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARİKATÜR KULLANIMININ YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNE ETKİSİ*

The Effect of Using Cartoon in 6th Grade Social Studies Course on Creative Thinking Skills

Döndü BARUT**

Bülent AKBABA***

Öz

Bu çalışmanın amacı 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Yozgat ili Fatma Temel Turhan Ortaokulu 6.sınıf öğrencilerinden C şubesinde öğrenim gören 27 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 2 bölüm 9 açık uçlu sorudan oluşan “Karikatür Çalışma Kâğıdı” ile öğrencilere çizdirilen karikatürler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile toplanmıştır. Karikatür çalışma kâğıdının hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha yaratıcı fikirler ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Dersi, Karikatür, Yaratıcı Düşünme, Beceri.

Abstract

This study aims to specify the effect of using cartoon in 6th grade social studies course on the students' creative thinking skills. Qualitative research model is used in this study. The implementation of the study was carried out with 27 students in class C of 6th grade at Fatma Temel Turhan Secondary School in Yozgat during the 2014-2015 school year. The data of the study was collected through “Cartoon Worksheet” prepared by the researchers as 2 sections with 9 questions in total as well as cartoon drawn by and interviews carried out with the students. During the preparation of cartoon worksheet, the researchers consulted specialists for their opinions. Qualitative data went through descriptive and content analyses. At the end of the study, it was concluded that using cartoon in social studies course improves the creative thinking skills of students. Female students had more creative ideas than male students.

Key Words: Social Studies Lesson, Cartoon, Creative Thinking, Skill.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Yaratıcı Düşünmeye Etkisi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Mezunu, hasretbarut@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, akbaba@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

Yaratıcılık yeni bir düşünce, ürünü ortaya koymak, yapılmayanı yapmak, söylenmeyeni söylemektir (Taşpınar, 2007:201). Yaratıcı düşünme ise araştırmacı, buluş gücü olan, yenilikler peşinde koşan, sorunlara yeni çözüm önerileri geliştirebilen ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünce biçimi olarak tanımlanabilir. Teknolojinin her geçen gün daha da önem kazandığı bu dönemde üretici bireyler olmak gereklidir. Bunun için insanlar düşünme, hayal kurma ve düşlerinin peşinden koşabilme yetisini iyi kullanabilmelidir. İnsanlar bu dünyada olumlu bir şeyler yapabilmek ve başarıya ulaşabilmek için bu yetilerinin farkına varmalı ve yaratıcılığın önemini kavramalıdır. Bireyler her şeyden önce küçük yaşlardan itibaren yaratıcı bir şekilde yetiştirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için okullara büyük iş düşmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların hayal güçleri ve yaratıcılıklarının gelişimine dair ümit verici uygulamalar gözlense de bu süreç eğitimin üst basamaklarına tırmandıkça negatif bir seyir izlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2004 yılında geliştirdiği Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında öğrencilerin kazanımlarla birlikte, beceri ve değerleri de edinmesini temel almıştır. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programlarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerden bir tanesi yaratıcı düşünmedir.

Yaratıcı düşünme hayatın her anında ve her yerindedir. Sosyal Bilgiler dersinin hayatın içinden bir kesit olması düşünüldüğünde bu derste öğrencilere yaratıcı düşünmenin öğretilmesinin gerekliliği doğrudan ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde materyal kullanımı çok önemli avantajlar sağlamaktadır. Görsel materyallerin kullanımı öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmekte, yeni fikirler üretmelerine kaynaklık etmekte, problem çözme davranışlarına da destek olmaktadır. Öğretmenler derslerinde görsel materyallere çokça yer vererek öğrencilerin düşünmelerini, araştırmalarını ve sorgulamalarını sağlamalıdır.

Toplum ve toplum içerisindeki her şeyi ele alan sosyal bilgiler dersinde görsel materyallerin yerini alması kaçınılmazdır. Resim, fotoğraf, karikatür, minyatür, gravür, gazete gibi görsel materyalleri kullanmak öğrenme-öğretme sürecini daha zengin ve nitelikli bir hâle getirecektir (Akbaba, 2012:287). Bu görsel materyallerden biri olan karikatürü Türk Dil Kurumu (TDK, 2011:1332) “insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde belirten, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlamaktadır. Karikatürün toplum içerisindeki olayları aktarırken kendine göre bir yöntemi vardır. Karikatür en soyut kavramları bile somutlaştırarak verilmek istenen mesajı kolay bir şekilde öğrencilerin anlamasına yardımcı

olur. Karikatür öğrencilerin sıradan, sıkıcı ve zor buldukları konuları eğlenceli bir şekilde öğretebilir. Ayrıca karikatür öğrencilerin konu üzerinde sorgulama yapmalarını, konunun değişik boyutlarını kavrayabilmelerini ve sonuçlar çıkarabilmelerini de sağlayabilir. Böylece karikatür, ezberciliği ortadan kaldırır. Karikatüre bakan her bireyin o karikatürde görebileceği farklı bir durum, bunun sonucunda açıklayabileceği farklı bir düşünce oluşabilir (Akbaba, 2012:296).

Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı ile ilgili yarı deneysel çalışmaların Oruç (2006); Özşahin (2009); Köseoğlu (2009); Seçgin, Yalvaç ve Çetin (2010); Ersoy (2010); Akengin ve İbrahimoglu (2010); Palaz (2010); Ersoy ve Türkan (2010); Yüksel ve Adıgüzel (2012); Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın (2014) yanı sıra yaratıcılıkla ilgili çalışmalar da Emir (2001); Akbulut (2004); Erdoğan (2006); Erdoğan ve Yiğit (2008); Kuyubaşıcıoğlu (2009); Özerbaş (2011); Çelik (2015) görsel materyallerin bu becerilerin gelişimine sağladığı katkıyı ortaya koymaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri açısından ön test ve son test cevapları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin karikatürler aracılığıyla yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39).

2.1. Çalışma Grubu

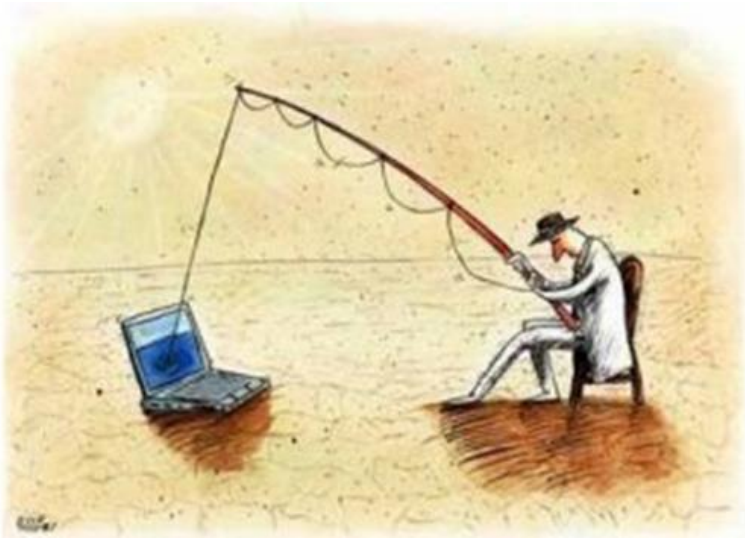
Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Yozgat ilinde Fatma Temel Turhan Ortaokuluna devam eden 6/C sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 13 kız 14 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve öğrenciler gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler çalışma kâğıdı ve karikatürlerden oluşan dokümanlardan, görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilmiştir.

Karikatür Çalışma Kâğıdı: Araştırmacılar tarafından öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini belirleyebilmek için karikatür çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Bu çalışma kâğıdıyla, öğrencilerin karikatürlere verdikleri yanıtlar doğrultusunda ne kadar yaratıcı çözümler üretebildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler karikatür çalışma kâğıdıyla uygulama öncesi ve uygulama sonrasında çalışmışlardır.

Çalışma kâğıdında “Karikatürü Tanıyalım” başlığı altında 3 açık uçlu soru, karikatür ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini belirleyebilmeyi amaçlayan 6 açık uçlu soru yer almıştır. Soruların hazırlanmasında kapsam geçerliğini sağlayabilmek amacıyla sosyal bilgiler öğretimi, görsel sanatlar öğretimi ve nitel veri analizi konusunda uzman öğretim üyelerinden uzman görüşü alınmıştır. Çalışma kâğıdında kullanılan karikatür aşağıda yer almaktadır.



Karikatür çalışma kâğıdı testinde soruların dağılımı şu şekildedir:

1. Karikatürü tanıma: 3 soru
 - Karikatürde neler görüyorsunuz?
 - Karikatürdeki adam ne yapıyor?
 - Karikatürde bilgisayar ne olarak kullanılıyor?
2. Kavramlar: 1 soru
 - Karikatürdeki semboller nelerdir? Neyi ifade etmektedir?
3. Sorun: 1 soru
 - Sizce karikatürün başlığı ne olabilir?
4. Amaç: 1 soru
 - Karikatürist bu karikatürü çizmekle neyi amaçlamıştır?
5. Varsayım: 1 soru
 - Bu karikatürü çizenin sizce haklılık payı var mı? Neden?
6. Sonuç: 1 soru
 - Karikatürün bize anlatmak istediği düşüncelerin ne gibi sonuçları olabilir?
7. Etki: 1 soru
 - Bu karikatürün devamı niteliğinde bir karikatür daha çizilse nasıl bir karikatür çizerdiniz?

Uygulama öncesi farklı okullardaki 6 tane 6. sınıf öğrencisine çalışma kâğıdı uygulanmış ve soruların öğrencilerin seviyesine uygunluğu tespit edilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtlarındaki öğrenci cevapları araştırmacılar tarafından okunmuş ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için öğrenci cevapları üçüncü bir araştırmacı tarafından okunmuş ve analiz kısmında ortak kavramlara yer verilmiştir.

Uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Elektronik Yüzyıl” ünitesindeki üç kazanım üzerinde yapılmıştır. Bu ünitenin konu ile ilgili kazanımları şunlardır:

1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.

2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.
3. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.

Uygulamalar 16 ders saati içinde birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi öğrenciler karikatür hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama sürecinde karikatürlerden oluşan Powerpoint sunusuna yer verilmiştir. Karikatürler daha önce çizilmiş olan karikatürler arasından ders kazanımlarına uygun olacak şekilde araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Powerpoint sunusunda 7 karikatür kullanılmıştır. Yine uygulama esnasında karikatürlerle altı şapkalı düşünme tekniği ve beyin fırtınası tekniği etkinliklerine yer verilmiş olup altı şapkalı düşünme etkinliğinde 4 karikatür, beyin fırtınası tekniğinde 2 karikatür kullanılmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilerin yaratıcılıklarını belirleyebilmek için karikatür çizdirilmiş ve çizdikleri karikatürle ilgili sohbet tarzında görüşmeler yapılmıştır. Gönüllü 7 öğrenci Ö1. Ö2. Ö3. şeklinde kodlanmıştır. Öğrenciler uygulama sürecinde birinci araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve araştırmacının gözlemleri yorumlama kısmında dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Nitel verilerde öğrencilerden elde edilen dokümanların analizinde betimsel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtlarındaki öğrenci cevapları araştırmacılar tarafından sırasıyla okunmuş ve analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliği için öğrenci cevapları üçüncü bir araştırmacı tarafından okunmuş ve analiz kısmında ortak kavramlara yer verilmiştir.

Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224).

İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.269).

Araştırmada öğrencilerin çalışma kâğıtlarındaki verdikleri ön ve son uygulama cevaplarında ne kadar yaratıcı kavramlar kullandıklarını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Öğrencilerin çizdikleri karikatürler ile öğrencilerle yapılan görüşmeleri yorumlayabilmek için betimsel analiz kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğrencilerin Ön-Son Çalışma Kâğıtlarında Karikatür İçin Kullandıkları Kavramların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin ön-son çalışma kâğıtlarında karikatür için kullandıkları kavramlar belirlenerek, cinsiyetlerine göre cevaplarında ön ve son uygulama arasındaki farklar ortaya konulmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada bulgular, öğrencilerin karikatürde gördükleri, karikatürde temsil edilen semboller, öğrencilerin karikatür hakkında düşündükleri ve karikatürün devamını getirirken kullandıkları kavramlar biçiminde oluşturulan dört başlıkta sunulmuştur.

Tablo 1. Ön Uygulamada Öğrencilerin Karikatürde Gördükleri

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Öğrencilerin Karikatürde Gördükleri	Doğru	4	2
	Kısmen Doğru	6	6
	Yanlış	2	3
	Kısmen İlgili	1	1
	İlgisiz	0	2
	Toplam	13	14

Tablo 2. Son Uygulamada Öğrencilerin Karikatürde Gördükleri

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Öğrencilerin Karikatürde Gördükleri	Doğru	9	7
	Kısmen Doğru	3	5
	Yanlış	0	0
	Kısmen İlgili	1	2
	İlgisiz	0	0
	Toplam	13	14

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin uygulamadan önceki cevaplarında karikatürleri çok iyi tanıyamadıkları görülmektedir. 27 öğrenciden altısı karikatürü iyi tanımlamış, 12'si kısmen doğru tanımlamıştır. Uygulama öncesi çalışma kâğıdındaki karikatürü kız öğrenciler erkek öğrencilere göre kısmen daha iyi tanımışlardır.

Tablo 2 incelendiğinde uygulama sonrası öğrenci cevaplarında 27 öğrenciden 16'sının karikatürü iyi tanımladığı, sekiz tanesinin kısmen doğru tanımladığı görülmektedir. Tablo 2'ye göre karikatürü tanımlama konusunda kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı olmuştur.

Tablo 1 ve 2 bir arada incelendiğinde karikatür çalışma kâğıdı kullanılarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin karikatürü betimlemesi konusundaki becerilerini artırdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Ön Uygulamada Karikatürde Temsil Edilen Semboller

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Karikatürde Temsil Edilen Semboller	Bilgisayar-Balık	6	5
	Bilgisayar-Teknoloji	1	7
	Bilgisayar-Deniz	3	1
	Adam-Köle	3	1
	Toplam	13	14

Tablo 3'e göre öğrencilerin çoğunluğu karikatürde temsil edilen semboller arasında bilgisayar ve balık sembollerini öne çıkarmıştır.

Tablo 4. Son Uygulamada Karikatürde Temsil Edilen Semboller

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Karikatürde Temsil Edilen Semboller	Bilgisayar-Balık	2	2
	Bilgisayar-Teknoloji	1	4
	Bilgisayar-Deniz	3	4
	Adam-Köle	2	1
	Adam-Sanallık	1	2
	Bilgisayar-Boş vakit	1	1
	Deniz-Çöl	3	0
Toplam	13	14	

Tablo 3 ve 4 bir arada incelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrası oluşturdukları sembollerin uygulama öncesi oluşturdukları sembollerden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum uygulama sonrası yapılan analizlerin daha nitelikli olduğunun ve yaratıcı düşünmenin geliştirildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Tablo 4’te kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha farklı semboller ortaya koydukları görülmektedir.

Tablo 5. Ön Uygulamada Öğrencilerin Karikatür Hakkında Düşündükleri

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Öğrencilerin Karikatürde Düşündükleri	Teknolojinin Olumsuzluğu	7	6
	Sanal Dünya	3	4
	Kirlenen Dünya ve Teknoloji	2	1
	Bağımlılık	1	3
	Toplam	13	14

Tablo 6. Son Uygulamada Öğrencilerin Karikatür Hakkında Düşündükleri

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Öğrencilerin Karikatürde Düşündükleri	Teknolojinin Olumsuzluğu	2	4
	Sanal Dünya	3	4
	Kirlenen Dünya ve Teknoloji	2	1
	Bağımlılık	0	2
	Küreselleşen Dünya	3	2
	Sessizlik	1	0
	Tembel Toplum	2	1
	Toplam	13	14

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrası çalışma kâğıdında uygulama öncesine göre daha farklı görüşler sundukları görülmektedir. Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğunluğu karikatürdeki duruma teknolojinin olumsuz getirileri olarak bakarken, uygulama sonrasında daha yaratıcı fikirler ortaya koymuşlardır.

Tablo 7. Ön Uygulamada Öğrencilerin Karikatürün Devamı İçin Kullandıkları Kavramlar

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Karikatürün Devamı İçin Kullandıkları Kavramlar	Mutlu Bir İnsan	4	3
	Balık Tutmuş İnsan	4	5
	Sanal İnsanların Olması	3	1
	Bilgisayar Yerine Yazıcı	0	2
	Kitap Okuyan Adam	2	0
	İki Bilgisayar	0	1
	Toplam		13

Tablo 8. Son Uygulamada Öğrencilerin Karikatürün Devamı İçin Kullandıkları Kavramlar

Ana Tema	Alt Tema	Kız	Erkek
Karikatürün Devamı İçin Kullandıkları Kavramlar	Robot Devri	3	4
	Dünya Laptopu Tutarken	2	1
	Sanal İnsanların Olması	2	4
	Bilgisayarın Kitaba Dönüşmesi	2	1
	Bilgisayar Adamı Tutarken	1	2
	Denizin Bilgisayarda da Olmaması	2	1
		1	0
	Karanlık Dünya	13	14
Toplam			

Tablo 7 ve 8 incelendiğinde öğrencilerin uygulama sonrasındaki cevaplarının uygulama öncesine göre daha farklı ve yaratıcı olduğu gözlenmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin açıklama kısmında daha yaratıcı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin karikatürün devamında nasıl bir karikatür çizmek istediklerini belirttikleri uygulama sonrası cevaplarından bazıları şunlardır:

“Tam tersi olarak bilgisayar adamı oltasına düşürmüş olarak çizerdim. Denizin çok uzaklarında ise yani kıyıda o adam gibi insanlar ama o adama çok uzaktalar.”

“Her şeyin elektronik olup artık insanların devri bitip robotların devri başlaması.”

“Artık sanal insanlar çizebilirdim yani durum böyle devam ederse.”

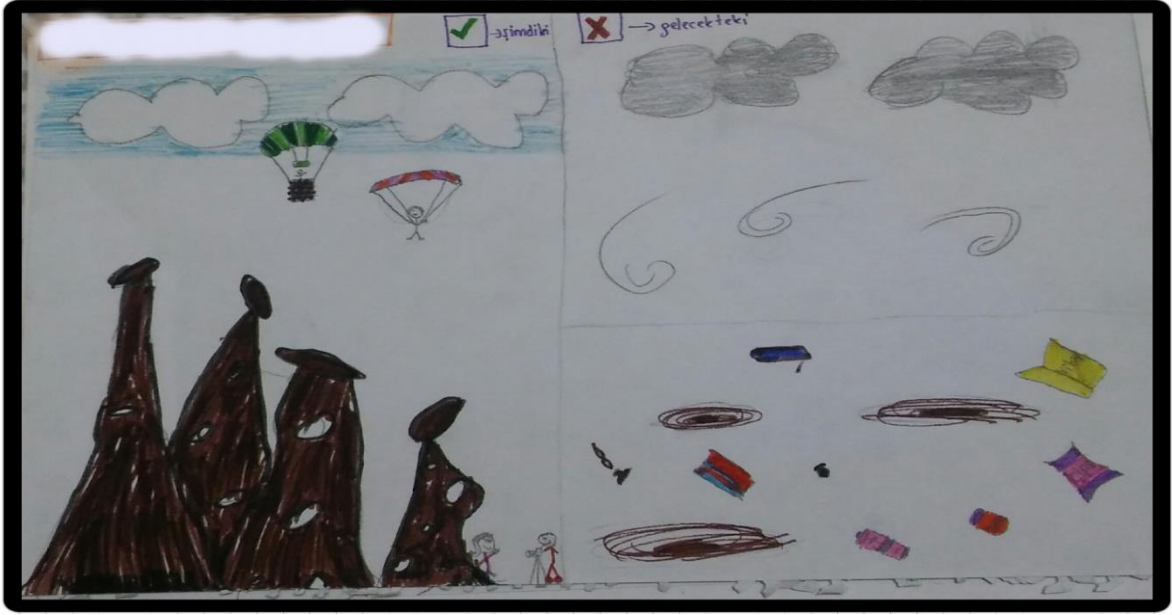
“Sanal bir balığın bilgisayardan çıktığını adamın ona şaşkın baktığını çizerdim.”

“Ben bu karikatürü şöyle devam ettirirdim: Ağaçların suyunu tüketip etraftaki her şeyi karanlık yapardım.”

Öğrencilerin Çizdikleri Karikatürler ve Çizdikleri Karikatür Hakkındaki Düşünceleri

Araştırmada gönüllü öğrenciler uygulamadaki konulardan istedikleri bir konuyla ilgili uygulama sonunda karikatür çizmişlerdir. Daha sonra çizdikleri bu karikatürleri niçin çizdiklerini birinci araştırmacının sohbet tarzında yaptığı görüşmelerde dile getirmişlerdir. Karikatür çiziminde de kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha istekli davranmışlardır.

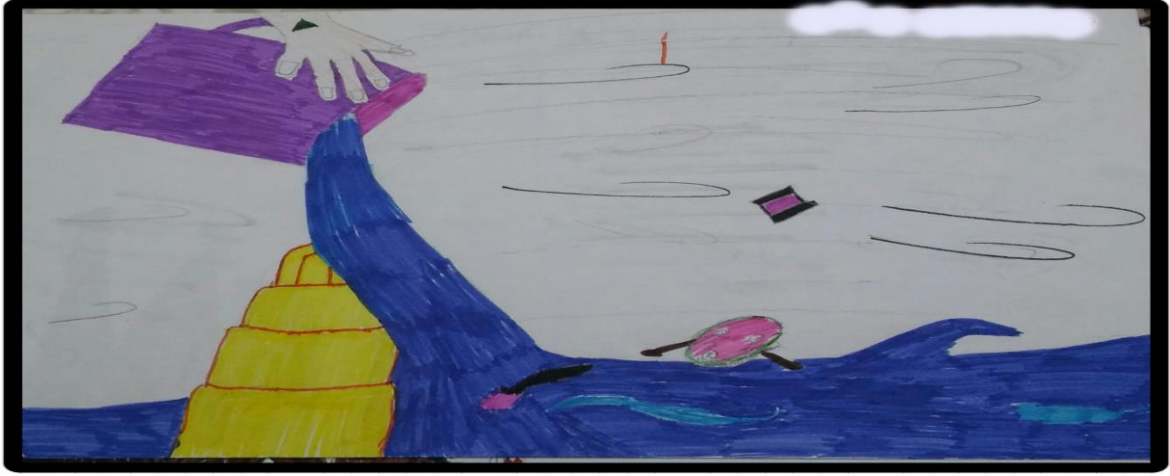
Ö. 1'in çizdiği karikatür



Ö.1 yukarıdaki karikatürü çizmiştir. Karikatürlerle ders anlatımının çok eğlenceli olduğunu hayal gücünü geliştirdiği dile getirmiştir. Niye böyle bir karikatür çizdiği ile ilgili şunları söylemiştir:

“Seçtiğim konu hayatımızda neler değişiyor. Dünyamız her gün daha kötü oluyor. Bunu sürekli düşündüm. Gelecekte bizi ne bekliyor. Geçen sene Kapadokya'ya gittim. Çok güzel bir yer. Ama gelecekte her yer çöp olacak gibime geliyor. Bu yüzden böyle bir karikatür çizdim. Böyle bir şey yapmak benim için eğlenceliydi. Daha çok karikatür çizmeyi deneyeceğim.”

Ö. 2'nin çizdiği karikatür



Ö.2 karikatürü çizerken zorlanmadığını, resim çizmeyi de çok sevdiğini dile getirmiştir. Ama karikatürde istediklerini daha güzel bir şekilde dile getirdiğini söylemiştir. Bu öğrenci de hayatımızda nelerin değişeceği konusunda karikatür çizmeyi tercih etmiştir. Niye böyle bir karikatür çizdiğini ise şu şekilde dile getirmiştir:

“Herkes gelecekte çöl olacağını düşünüyor ama bence her yer suyla dolu olacak. Çünkü dünyanın her yeri su değil mi?(Biraz düşündü ve karikatüre baktı.) Bakın burada suyu döken bir insan. Çevreyi kirleten insan olduğu için temizlemesi gerekende o değil mi? Birbirimize bile zarar veriyoruz.”

Ö. 3'ün çizdiği karikatür



Ö.3 daha önce araştırmacı tarafından uygulama esnasında kullanılan bir karikatürün devamı niteliğinde bir karikatür çizmeyi tercih etmiştir. İnsanların gezilecek yerleri sürekli tükettiğini karikatürün çok güzel anlattığını bunun için yapılması gerekeni kendi çizdiği karikatürde göstermek istediğini söylemiştir. Ö.3 karikatür için şunları söylemiştir:

“Karikatürdeki G harfi düşüyor. G harfi düştüğünde insanların bu yerleri ezdiği görülüyor. Yani karikatürü çizen öyle düşünmüş. Bende bir araya gelerek bunu düzeltebiliriz diye düşündüm. Böylece hiçbir yer yok olmaz. Arkadaşlarımı bana yardım ederken çizdim. Hep bir arada bunu düzelttik. Dünya daha güzel olsun.”

Ö. 4’ün çizdiği karikatür



Ö.4 karikatürü çizerken teknolojinin esiri olan insanları düşündüğünü söylemiştir. Arkadaşlarının bile telefonu olduğunu dile getirmiştir. Sadece yemekte herkesin bir arada olduğunu söylemiş ve bunun yanlışlığını anlatmıştır. Öğrenci kendini de eleştirdiğini söylemiştir. Ö.4 karikatür için şunları söylemiştir:

“Herkes teknolojinin esiri olmuş. Odadan odaya mesaj çekiyoruz. Tembelde olduk. Yani öğretmenim ben öyleyim. Yani burada kendimi çizdim sayılır. (Gülüyor) Hayal gücümü kendimi eleştirerek kullandım. Bundan sonra karikatür çizerken daha çok düşüneceğim.”

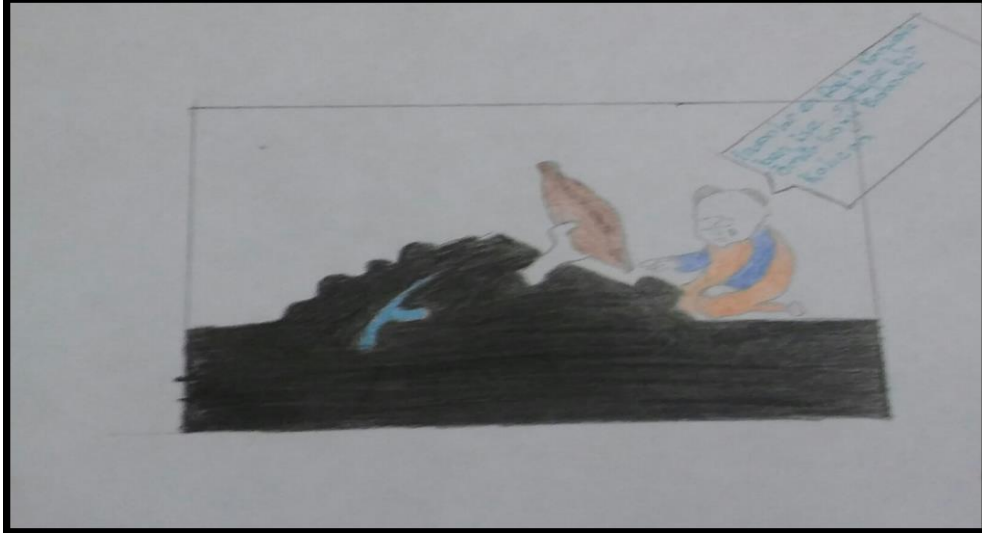
Ö. 5'in çizdiği karikatür



Ö.5 teknolojinin hayatımızda ne kadar yer kapladığını belirten bir karikatür çizmiştir. Karikatürü çizmeden önce çok düşündüğünü dile getirmiştir. Büyüklerinden eskiden olan şeyleri çok dinlediğini ama şimdi çok farklı olduğunu söylemiştir. Ö.5 karikatür için şunları söylemiştir:

“Öğretmenim bakın burada bebek anne ben seni çaldırırım diyo o da telefonum nerde diyo. Her şey çok normal. Anne bebeğinin telefonu olmasına şaşırımıyo. Bakın gülüyo. Artık bebek bile biliyo telefon kullanmayı. Radyasyon onu çok etkiliyordur. Ama annesi aldırıyor ki. Kitaplarda olmaz gelecekte. Biz hep telefondan, bilgisayardan bakarız. Bende eleştirmek için çizdim bunu öğretmenim.”

Ö. 6'nın çizdiği karikatür



Ö.6 karikatürü çizerken haberlerde olanlardan etkilendiğini böyle bir karikatür çizmek istediğini dile getirmiştir. Karikatür çizmenin kendisini iyi hissettirdiğini, hayalinde çok değişik karikatürler canlandırdığını da söylemiştir. Çizdiği karikatür için şunları söylemiştir:

“Haberleri izlediğimde çok üzuldüm. Aslında konu dışında ama siz bizle dersleri karikatürle işleyince aklıma o gün geldi. Zaten ilk ben verdim size öğretmenim. Çocuklar üzülmesin. Babasız kalmasın artık. Size başka zaman da karikatür çizip versem olur mu? Ben çok güzel şeyler düşünüyorum.”

Ö. 7'nin çizdiği karikatür



Ö.7, karikatürlerle çok ilgilendiğini çok fazla dile getirmiştir. Birinci araştırmacıya çizdiği resimleri de göstermiştir. Teknolojinin eskiden de bu kadar ilerlemiş olduğunu hayal ederek böyle bir karikatür çizmeye karar verdiğini söylemiştir. Öğrenci karikatür için şunları dile getirmiştir:

“Öğretmenim padişahlarda böyle bir teknoloji olsa daha çok yer fethetmezler mi? Bence ederler. Hemen her yerden bilgi alırlar. Hem atla da gitmeye gerek yok. Hem komik hem de düşündürücü bir karikatür çizdim. Siz bize sürekli karikatürlerde soru soruyordunuz ya. Bir de karikatür eğlendirirken düşündürür demiştiniz. Şimdi karikatürist benim ve istediğimi çizmekte özgürüm. Ben de böyle yaptım. Teknoloji aslında önemli bir şey. Bunu anlatmak istedim.”

Öğrencilerin çizdikleri karikatürlerde ve yapılan görüşmelerde öğrencilerin çevrelerine karşı duyarlılıklarını yaratıcı bir şekilde ortaya koyabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için karikatürü kullanmaları onlar için eğlenceli olmuştur. Görüşmelerde ve gözlemlerde öğrencilerin memnuniyeti görülmüştür. Öğrenciler karikatürlerle ilgili araştırmacıya uygulama sonundaki görüşmelerde çok farklı sorular da sormuşlardır. Ayrıca kız öğrenciler bu konuda erkek öğrencilere göre daha istekli görünmüştür.

Araştırmamızda uygulanan çalışma kâğıtları, öğrencilere çizdirilen karikatürler, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırma boyunca yapılan gözlemler sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımı yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında katkı sağlayacağı görülmüştür.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası cevapladıkları çalışma kâğıtları, çizdikleri karikatürler, yapılan görüşmeler ve sınıfta yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgular sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Seçgin vd. (2010); Sidekli vd., (2014) çalışmalarında karikatür destekli eğitimin olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bulguları Ersoy ve Türkkan'ın (2010) çalışmalarında ortaya koydukları öğrencilerin karikatür çizmelerinin sorunlar üzerinde yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirmeleri açısından etkili olduğu sonucuyla da uyum arz etmektedir.

Çalışmada öğrencilerin karikatürle ders işlediklerinde daha aktif oldukları ve derslere daha ilgi ve merakla katıldıkları görülmüştür. Aktürk, Yazıcı ve Bulut (2013) çalışmalarında karikatür kullanımının öğrencileri daha aktif hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçları Palaz'ın (2010) çalışmasında dile getirdiği öğrencilere karikatür çizdirmenin onlara yeni bir bakış açısı kazandıracak bulgusuyla da uyumludur.

Araştırmada ulaşılan karikatürün yaratıcı düşünmeye olumlu etkisi sonucu Kuyubaşoğlu'nun (2009) çalışmasını da destekler niteliktedir.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için karikatürler analitik bir şekilde okunmalıdır.
- Karikatürün analitik bir şekilde kullanımı için öğretmen etkili bir sınıf yönetimi uygulamalıdır.
- Karikatürlerin analizi konusunda öğrenciler sürekli aktif olmalı ve zihin açıcı sorularla bilgiye ve yoruma ulaşılmalıdır.
- Öğrencilere karikatür çizdirmek üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede efektif bir yol olacaktır.
- Karikatür çizmek, farklı öğrenme hız, beceri ve stillerine sahip öğrenciler için duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade etme fırsatı sağlayacaktır.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan karikatürler analiz edilebilecek boyutlarda olmalıdır.
- Karikatürün diğer görsel kanıtlar kadar güçlü ve farklılığı olan bir kaynak olduğu unutulmamalıdır.
- Karikatürlerin analizinde tek doğru cevabı olan sorular yerine farklı düşünceleri ortaya çıkarabilecek sorular tercih edilmelidir.
- Karikatür kalıp yargıları yıkabilecek bir materyal olarak kullanılmalıdır.
- Karikatürün birinci elden kaynak olarak kullanılabilmesi unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

Akbaba, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin kullanımı. İçinde M. Safran (Ed.), *sosyal bilgiler öğretimi* (ss.284-319), Ankara: Pegem.

- Akbulut, G. (2004). Coğrafya öğretimi ve yaratıcı düşünce. *Cumhuriyet üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 28(2), 215-223.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 29(2), 1-19.
- Aktürk, V., Yazıcı, H. ve Bulut, R. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara coğrafya dergisi*, 28, 1-17.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çelik, E.A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Aydın.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T. ve Yiğit, Ö. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi, *Ç.Ü. sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 17(3), 399-416.
- Erdoğdu, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ersoy, A.F. ve Türkkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıtıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve bilim dergisi*, 35(156), 97-109.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: dayanışma değeri örneği. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 29 (2), 79-103.
- Köseoglu, M. (2009). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının eleştirel düşünmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Tokat.

- Kuyubaşoğlu, B. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü, Mersin.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi eğitim fakültesi dergisi*, 31(3), 675-705.
- Özşahin, E. (2009). Karikatürlerle coğrafya öğretimi. *Marmara coğrafya dergisi*, 20, 101-122.
- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanımının öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. *International conference on new trends in education and their implications*, <http://www.iconte.org/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: karikatür. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 2(2), 151- 163.
- Taşpınar, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Data.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük* (11.Baskı). Ankara: TDK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, İ. ve Adıgüzel, A. (2012). Değer eğitiminde karikatür kullanımı: İlköğretim öğrencilerinin şefkat ve merhamet değer algılarının belirlenmesi. *International journal of social science*, 5(3), 301-311.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNANÇ TURİZMİ VE HOŞGÖRÜ ALGISI¹

Perceptions about Faith Tourism and Tolerance of Middle School Students

Turhan ÇETİN²

Seda ÖNGER³

Öz

Turizm kavramı ve hoşgörü değeri sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması gereken iki önemli kavram ve değerdir. Bu çalışma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin inanç turizmi ve hoşgörü ile ilgili algılarını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul, Konya, Eskişehir illerindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören toplam 75 öğrenci çalışmada yer almıştır. Çalışmada olgu-bilim (fenomenoloji) araştırma deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma bulgularına göre, inanç turizmi ve hoşgörü ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenciler inanç turizmini en çok hoşgörü değeriyle, hoşgörü değerindeki önemli şahsiyetleri ise Mevlana ile ilişkilendirmiştir. İnanç turizmi ve hoşgörü değerinin birbirleriyle ilişkisi dikkate alınarak oluşturulan kategoriler incelendiğinde, inanç turizminin ve hoşgörünün ne olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi inanç turizmi ve hoşgörünün doğru anlaşılması bakımından önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, İnanç Turizmi, Hoşgörü, Kültürel turizm.

Abstract

In this study, middle school 8th grade students of faith tourism and perceptions of tolerance was made with the aim to detect. In the 2014-2015 academic year , Istanbul, Konya, Eskisehir in secondary schools located in the total of 75 students took part in the study studying case- study sciences (phenomenology) research design was used and data were analyzed using content analysis technique. According to the study findings, Belief tourism and tolerance were examined, students connected belief tourism with the most tolerance value and important figures with tolerance value with Mevlana. When the categories of faith tourism and tolerance are taken into consideration, beliefs are known to the learners as a crucial conclusion in terms of understanding tourism and tolerance.

Key Words: Social Studies, Faith Tourism, Tolerance, Cultural Tourism.

1. GİRİŞ

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 28-30 Nisan 2016 tarihinde Pamukkale Üniversitesi'nde düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, cetin.turhan@gmail.com

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Öğrencisi, sedaonger@gmail.com

İnanç turizmi, insanların sürekli olarak yaşadıkları, olağan gereksinimlerini karşıladıkları yerlerin dışında, dini gereksinimlerini yerine getirmek, inanç çekim merkezlerini görmek amacıyla yaptıkları gezilerin turizm olgusu içerisinde değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, Cankül ve Emirci, 2013: 13; Harbalıoğlu ve Özel, 2013: 1066; Çetin, 2015; Günal, 2005; Hacıoğlu ve Tekin, 2014; Özdemir, 2009).

İnanç turizmi açısından herhangi bir beşeri mekânı çekici kılan temel varsıl; semavi veya beşeri inanç önderlerinin yaşadıkları, ziyaret etikleri, önemli toplantı ve diyalogları (antlaşmaları) gerçekleştirdikleri mekânların yanı sıra; bu dünyadan göç ettikten sonra defnedildikleri yerler olarak sıralanabilir (McKercher abd Cros, 2002; Özgüç, 2003; Richards, 2001; Doğan, 2004; Doğanay ve Zaman, 2014). Bu mekânlar (türbe, mezar, anıt mezar, cami, kilise, sinagog, tapınak... vs), çoğunlukla inanç önderlerinin düşüncelerini yaydıkları sembolik yapılardan oluşmaktadır. İnanç turizminin temel yapı taşlarını oluşturan bu yapılar, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir. Sosyoekonomik düzey bakımından gelişmiş ülkelerde daha çok semavi (Hıristiyanlık, Müslümanlık ve Musevilik) ve felsefi inanç (Budizm, Taoizm, Şintoizm gibi) tapınakları dikkat çekerken, gelişmemiş toplumlarda ise insanlar daha çok toplumsal totem ve kendi geleneklerine uygun olarak, çeşitli yöre, nesne ve mabetleri ziyaret ederek, manevi (duyusal/ inançsal) bakımdan bir doygunluğa erişme hazzını yaşamaktadırlar. Bu tür turizm aktiviteleri dünyanın her bölgesinde görülmekle beraber; daha çok gelişmemiş dünya toplumları bu turizm aktivitelerine ev sahipliği yapmaktadır (Özgen, 2012: 253; Tapur, 2009; Tok, 2002; Sönmez, 2012; Sargın, 2006; Okuyucu ve Somuncu, 2014).

İnanç turizmi bakımından Türkiye büyük bir potansiyele sahiptir. Nitekim gerek ilkçağ medeniyetlerinin Anadolu'da gelişmesi, gerekse de Hıristiyanlığın ilk dönemlerinde havarilerin, Ortaçağ'da ise Musevilerin yaşadıkları yerlerde karşılaştıkları ağır baskı ve yok etme politikaları sonucu, bu topraklara sığınmış olmaları, Türklerin kendi dini olan İslamiyet'e ait eserlerin yanı sıra, çok sayıda sinagog ve kilisenin Anadolu'da yer almasına neden olmuştur. Anadolu'nun Türkleşmesinden sonra, Selçuklu ve özellikle de Osmanlılar döneminde bu topraklarda yaşayan insanların inançlarında serbest bırakılmaları ve herhangi bir baskı olmadan kendi inançlarını yaşamaları ve mabetlerini inşa etmelerine izin verilmesi bunda etkili olan en önemli unsurlardandır. Bunun sonucunda da Anadolu'da inşa edilmiş dini mabetler ve tapınaklar, milletimizin İslami anlayış paralelinde derin saygı ve hoşgörü içerisinde günümüze

kadar ulaşmıştır (Zaman, 2005: 2; harunoğulları, 2016; İbret, Aydınöz ve Uğurlu, 2015; Kaynak ve Karabulut, 2016; Kozak, Kozak-Akoğlan ve Kozak, 2011;).

Anadolu geleneğinde çok önemli bir yeri olan tasavvuf felsefesi, hoşgörü ve ahenge dayanır. Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Mevlana Celaleddin Rumi gibi büyük şair ve düşünürler, farklılıkları bir zenginlik olarak görmüşlerdir (Çetin, 2013; Sezgin, 1996; Tanman, 1996; Öztürk, 1997; UNUSCO, 2015; Oğuz, 2007). Bu açıdan Anadolu, hoşgörü ve farklılıkları bir arada yönetmenin hassas ayarlarına büyük katkılarda bulunabilecek bir tarihsel mirasa sahiptir. Ayrıca, gerek Museviler gerekse Hıristiyanlar da buldukları ülkelerde zulüm ve eziyet gördükleri dönemlerde Anadolu'ya sığınmış ve bu topraklarda yaşayan insanlardan hoşgörü, saygı ve anlayış görmüşlerdir. Bunun bir sonucu olarak; Anadolu'da, Hıristiyanlığın ilk yıllarında yapılmış olan dini eserler ile birlikte günümüze kadar geçen süreçte hemen her çağda inananların inşa ettiği kiliseler, sinagoglar, mabetler ve tapınaklar bulunmaktadır (Başer ve Başçı, 2012: 432).

Hoşgörü demokrasinin ana kavramlarından birisidir. Çalışkan ve Sağlam (2012)' a göre hoşgörü, bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi, doğruluk değerlerini dikkate almadan farklı inanç ve düşüncelerde bulunabileceğini kabul etme ve bu duyguya sahip olma esası üzerine şekillenmiş toplumsal yönü olan bir değer olarak tanımlanmaktadır. Yine temel demokratik değerler arasında; eşitlik, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, arkadaşlık, yardımseverlik, işbirliği, gizlilik, dürüstlük, doğruluk, sorumluluk, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, hoşgörü, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, çatışmalara barışçıl çözümler arama ve uluslararası insan hakları yer almaktadır (Yılmaz, 2011: 299; Bektaş-Öztaşkın ve İçen, 2015).

Okullar bireylere demokratik fikirlerin ve hoşgörü duygusunun aşılandığı yerler olarak değerlendirilir. Demokrasi bilincinin kazanılması ve yaşam boyunca özümsebilmesi önemli bir çaba gerektirir. Bu çaba okullarda büyük oranda anahtar bir role sahip olan öğretmenlerin sayesinde gerçekleşir. Öğretmen bu durumda “ne öğretileceği” ve “nasıl öğretileceği” konusunu başarmak durumundadır (Zehir Topkaya ve Yavuz, 2011).

Bireylerin disiplinli ve hoşgörülü olmaya, toplumda huzurlu bir şekilde yaşamaya teşvik edilmesi ve bu tür eylemlerin aşılması için Sosyal Bilgiler (Odejobi ve Adesina, 2012), İnsan Hakları ve Vatandaşlık gibi derslerin oldukça fazla önemi bulunmaktadır. Örneğin demokrasi ve hoşgörü kavramları ve bu kavramları ilgilendiren diğer konular Sosyal Bilgiler dersinin ana amaçları içinde yer almaktadır. Bu kapsamda literatür incelendiğinde, hoşgörü, demokrasi,

eşitlik, insan hakları, vatandaşlık eğitimi, bağımsızlık, özgürlük, kendine saygı, insan onuruna saygı, adalet, hakkaniyet, çeşitlilik, çevreye saygı, hukukun üstünlüğü, barış gibi konuların araştırıldığı çalışmaların (Yüksel, Bağcı ve Vatansever, 2013; Zehir Topkaya ve Yavuz, 2011; Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar, 2006; Sadık ve Sarı, 2012; İlğan, Karayığit ve Çetin, 2013; Duruhan ve Ersöz, 2013; Duman, 2010; Diker, 2012; Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2011; Kuş ve Çetin, 2014; Yılmaz, 2011) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Hoşgörü kavramını eğitim boyundan ele alan çalışmalar oldukça sınırlıdır (Aslan, 2001; Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Bektaş-Öztaşkın ve İçen, 2015; Ersoy, 2016).

Ancak alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin inanç turizmi algılarına yönelik doğrudan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir. Ancak İnanç turizmi, kültürel turizm ve bunların öğretimi konularında ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılan çalışmalara (Çetin, Karakuş ve Aksoy, 2012; Çetin, 2010; Çetin, 2013; BAŞER ve Başçı, 2012; Aliğaoğlu, 2004; Doğaner, 2009; Ekici ve Sağır, 2012; Emekli, 2003; Emekli, 2006; Kaynak, 2010; Kayserili, 2010; Kızılırmak ve Kurtuldu, 2005; Uygur Meydan ve Baykan, 2007; Tanyıldızı, 2011) rastlanılmaktadır. İnanç turizmi ve hoşgörü algısına yönelik bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Bu anlamda çalışmanın sonuçlarının inanç turizmi ve hoşgörüyü ilgilendiren diğer kavramlarla olan etkileşimine dair yapılacak çalışmalara yol göstereceği öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin inanç turizmi ve hoşgörü ile ilgili algılarını tespit etmek amacı ile yapılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, öğrencilerin “inanç turizmi ve hoşgörüye yönelik algılarını belirlemede, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin açıklanmasında gerekli olan kavramları ve ilişkileri ortaya koymakta kullanılır. Böylece. “Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve

örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Şimşek ve Yıldırım, 2013: 78).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir, İstanbul, Konya illerindeki devlet ortaokullarda öğrenim gören toplam 75 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımının yüzdeler oranları ve frekansları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımının yüzdeler oranları ve frekansları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bayan	51	0.68
Bay	24	0.32
Toplam	75	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 75 öğrencinin 51 (% 68.1)’i bayan, 24 (% 0.32)’i ise erkektir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken öncelikle literatür taranmış, alanında tecrübeli ve uzman kişilerden görüş alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Açık uçlu soruların yer aldığı anketten elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler kategorilere ayrılarak, uygun kodlar oluşturulmuş ve tablolaştırılmıştır. Elde edilen verilere göre oluşturulan kategoriler ise İnanç turizmi, Farklı Din ve Kültürlere Sahip İnsanların Yaptıkları Ziyaretler, İnanç Turizminin Geliştirilmesi, İnanç Turizmi ve Hoşgörü kapsamında değerlendirilebilecek Şahsiyetler şeklinde belirlenmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler sonucunda oluşturulan kategori ve kodların yer aldığı tablolar yer almaktadır. Tabloların altında ise bazı öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci ifadeleri sonunda verilen kısaltma (Ö) ve sayı ise öğrencileri temsil etmektedir.

Tablo 2. İnanç Turizmine İlişkin Bulgular

Kategori	Kodlar	n
Hoşgörü		32
Yerler	Ayasofya	22
	Mevlana	
	Yunus Emre	
	Sultan Ahmet	
	Ortodoks Kilisesi	
	Meryem Ana	
	Yunus Emre Türbesi	
Saygı		17
Yeni Bilgi Öğrenmek		12
Özgürlük		5
Farklı İnançlar		5
Misafirperverlik		5
İnançların Merkezi		4
Bir Arada yaşamak		3
Gelir Kaynağı		2
Dine bağlılık		2
Değer		1
Heyecan Verici		1
Geçmişin İzleri		1
Dini Ziyaret		1
Turizme Açılan Bir Kapı		1
Toplam		114

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin İnanç Turizmi algıları, hoşgörü (n=32) ile en çok, değer (n=1), Heyecan Verici (n=1), Geçmişin İzleri (n=1), Dini Ziyaret (n=1), Misafirperverlik (n=1), ile en az cevaba yer vererek tanımlamışlardır. Öğrencilerin İnanç turizmine ilişkin tanımlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“İstanbul inanç turizmi açısından iyi ve öneme sahip, İnanç turizmi açısından birçok yapıtlarımız var, örneğin cami, türbe, kilise gibi, bu yapıtları birçok insan ziyaret ediyor. Bu yönden İstanbul inanç turizmi açısından gelişmiştir.” (Ö-58). *“İnsanlar arasında ayrımcılık*

yapıldığını düşünmüyorum, hala hoşgörü var, çünkü Mimar Sinan Ayasofya'yı yaparken oraya kilise de yapmıştır. İnsanlar hem camiye hem de kiliseye gitmiştir aynı anda.” (Ö-60)

Tablo 3. Farklı Din ve Kültürlere Sahip İnsanların Yaptıkları Ziyaretlere İlişkin Bulgular

Kategori	Kodlar	n
Farklı Din ve Kültürlere Sahip İnsanların Ziyaretleri	Hoşgörü	19
	Maddi ve Manevi Kazanç	11
	Fikir Alışverişi	11
	Farklı yer ve insanlar	10
	Saygı	8
	Gurur verici olay	4
	Özgürlük	3
	Kültür Turizmi	2
	Kültür Etkileşimi	2
	Merhamet	2
	Farkındalık	2
	Misafirperverlik	2
	Saygınlık	1
	Barış	1
	Ülkelerarası Etkileşim	1
	Temel Hak	1
	Empati	1
	Anlayış	1
	Misyonerlik	1
	İletişim	1
Birlik ve beraberlik	1	
Toplam	82	

Tablo 3 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin İnanç Turizmi algıları, hoşgörü (n=32) ile en çok, değer (n=1), Heyecan Verici (n=1), Geçmişin İzleri (n=1), Dini Ziyaret (n=1), Misafirperverlik (n=1), ile en az cevaba yer vererek tanımlamışlardır. Öğrencilerin İnanç turizmine ilişkin tanımlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Farklı dinlere ve insanlara hoşgörülü olduğumuzdan farklı din ve kültürlere olabildiğince iyi ve misafirperver davranırız.” (Ö-5)

Tablo 3. İnanç Turizminin Geliştirilmesi İlişkin Bulgular

Kategori	Kodlar	n
	Farklı İnanç Merkezleri Açmak-Yeni Yerler Yapmak	41
	Afiş, Reklam, Sosyal Medya Çalışmaları Yapmak	14
	Konferans Vermek-Bilgi Vermek	9
	Ziyaretleri Artırmak	4
	Tarihi Eserleri Korumak-Korumak-Sahip Çıkmak	2
	Bilinçli Olmak	2
	Restorasyon	2
	Irkçılık ve Din Ayrımcılığı Yapmamak	2
	Okullarda farklı din dersleri öğretilmeli	2
	Bütçe	1
	Misafirperverlik	1
	Özen ve Değer Vermek	1
	Potansiyeli Artırmak	1
Toplam		82

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin İnanç Turizmi algıları, hoşgörü (n=32) ile en çok, değer (n=1), Heyecan Verici (n=1), Geçmişin İzleri (n=1), Dini Ziyaret (n=1), Misafirperverlik (n=1), ile en az cevaba yer vererek tanımlamışlardır. Öğrencilerin İnanç turizmine ilişkin tanımlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

“Özen gösterilip ve değer vererek geliştirilebilir ve restore edilebilir.” (Ö-4)

Tablo 5. İnanç Turizmi ve Hoşgörü Kapsamında Değerlendirilebilecek Şahsiyetler

Kategori	Kodlar	n
İnanç Turizmi ve Hoşgörü'de Önemli Şahsiyetler	Mevlana	58
	Yunus Emre	32
	Mimar Sinan	23
	Fatih Sultan Mehmet	21
	Hacı Bektaşî Veli	15
	Nasreddin Hoca	14
	İbni Sina	13
	Kanuni Sultan Süleyman	12
	Hız. Muhammed	9
	Atatürk	8
	Meryem Ana	7
	Şems-i Tebrizi	7
	Hazerfen	4
	Hız Yuşa	4
	Pir Sultan Abdal	3
	Gavs Hazretleri	3
	Hız Ali	2
	Yavuz Sultan Selim	2
	Fuzuli	2
	Ahmet Yesevi	2
Aşık Veysel	2	
Cengiz Han	1	
Toplam	244	

Tablo 4 incelendiğinde araştırma grubunda yer alan öğrencilerin İnanç Turizmi ve Hoşgörü şahsiyetleri deyince, en çok Mevlana (n=58) ile en çok, Cengiz Han ile (n=1), ile en az cevaba yer vererek tanımlamışlardır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Turizm, küreselleşmenin getirdiği imkânların dönüştürdüğü en önemli toplumsal olgulardan birisidir. Kitle iletişim araçlarının getirdiği geniş bir görsel sunum ağ ve kolay ulaşılabilir ulaşım imkânları insanların seyahatlerini kolaylaştırmıştır. Turizmin yaygınlaşmasıyla birlikte farklı biçimlerinin de karşımıza çıktığı ve çalışmada da ortaya konulduğu inanç turizminin de bu biçimlerden birisi olduğu görülmektedir (Ekici ve Sağır, 2012: 42).

Küresel medeniyet, tek kutuplu bir dünya nizamı kurmak için dayatmalarda ve yaptırımlarda bulunurken medeniyetler arasındaki dostluk ve kardeşliğin daha da pekişmesi için içimizde taşıdığımız ve asırlardan beri koruduğumuz insani değerlerimizi inanç turizmi olgusuyla ortaya koyarak ekonomik, hukuki, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda dayanışma içine girmelidirler. Gelişmiş ülkeler, dünyanın gelecek tasarımı ile ilgili olarak görüşlerinde ‘‘medeniyetler çatışması’’ üzerine atıf yaparak insanları olumsuz yönde etkilerken, bunun aksine güçlü bir Türkiye ve sağ duyulu insanları, ülkemizin değil bütün dünyanın ihtiyacı olan ‘‘hoşgörü, barış, sevgi ve saygı’’ eski dönemlerden kalan dini ve tarihi eserlerin bakım ve onarımını yaparak, onlara yeniden hayat vererek bunu kendine tarihi bir misyon olarak gördüğünü her zaman göstermektedir. İnanç turizmi, farklı inanç ve kültürdeki insanları bir araya getirecek ve onların birbirlerini daha iyi anlayabileceği bir ortam sunacaktır (Kaynak, 2010: 126).

KAYNAKÇA

- Aliağaoğlu, A. (2004). Sosyo-kültürel miras turizmi ve Türkiye’den örnekler. *Ankara üniversitesi türkiye coğrafyası araştırma ve uygulama merkezi coğrafi bilimler dergisi*, 2 (2), 50-64.
- Aslan, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. *Cumhuriyet üniversitesi ilahiyat fakültesi dergisi*, 5 (2), 1-26.
- Başer, F. ve Başçı, A. (2012). İnanç turizmi kapsamında aziz pavlus evinin önemi ve tanıtım faaliyetlerine ilişkin ziyaretçi görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 9 (19), 423-443.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. ve İçen, M. (2015). ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Giresun Üniversitesi sosyal*

- bilimler enstitüsü *Karadeniz sosyal bilimler dergisi, Hüseyin Hüsnü Tekışık özel sayısı*, 1, 39-56.
- Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim yönetimi*, 2 (3), 353-365.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 12 (2), 1431-1446.
- Çetin, B. (2015). *Sacred places in antakya as a potential for faith and cultural tourism (Turkey)*. Tourism, Environment and Sustainability (Ed.: C. Avcıkurt, M. Dınu, N. Hacıoğlu, R. Efe, A. Soykan), sayfa:60-79, Sofya: St. Kliment Ohridski university press.
- Çetin, T. (2010). Cumalıkızık köyünde kültürel miras ve turizm algısı. *Milli Folklor dergisi*, 22 (87), 181-190.
- Çetin, T., Karakuş, U. ve Aksoy, B. (2012). Yabancı uyruklu öğrencilerin turizm ve türkiye'nin turizm değerlerine ilişkin algıları. *Uşak üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 5 (3), 180-196.
- Çetin, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel turizm ve hacı bektaş veli'ye ilişkin düşünceleri. Coğrafyacilar derneği yıllık kongresi (19-21 Haziran 2013, F.Ü., İstanbul), bildiriler kitabı, s:764-773.
- Demircioğlu, İ.H., Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu eğitim dergisi*, 19 (2), 577-586.
- Diker, Z. (2012). Demokrasi eğitimi ve lise öğrencilerinin demokratik davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 1 (3), 229-238.
- Doğan, H.Z. (2004). *Turizmin sosyo-kültürel temelleri*. Ankara:detay yayıncılık.
- Doğanay, H. ve Zaman, S. (2014). *Türkiye turizm coğrafyası*. Ankara: pegem yayıncılık.
- Doğaner, S. (2009). *Din ve turizm:türkiye'de inanc turizmi*. Türkiye'de toplum bilimlerinin gelişimi –II (Anglo-Amerikan Etkisi/ Sosyoloji Yıllığı-18) Ertan Eğribel-Ufuk Özcan (Editörler). Sayfa: 338-350. İstanbul: Kitabevi yayınları.

- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students' perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia social and behavioral sciences*, 2, 5830–5834.
- Duruhan, K. ve Ersöz, Y. (2013). Ortaokulda demokrasi algıları ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Tarih okulu dergisi*, 6 (15), 657-672.
- Ekici, E. ve Sağır, A. (2012). Antalya'da inanç turizminin sosyolojik çözümlemesi: demremyra örneği. *Sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 14 (22), 35-43.
- Emekli, G. (2003). *Kültür mirasının kültürel turizm yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Coğrafi çevre koruma ve turizm sempozyumu 16-18 Nisan 2003, bildiriler kitabı, Ege üniversitesi edebiyat fakültesi yayınları, s. 43-49, İzmir.
- Emekli, G. (2006). Coğrafya, kültür ve turizm: kültürel turizm. *Ege coğrafya dergisi*, (15), 51-59.
- Ersoy, A.F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 12 (1), 454-473.
- Günel, V. (2005). Mardin iline gelen yerli turistlerin profil ve turistik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Coğrafi bilimler dergisi*, 3 (2), 55-67.
- Hacıoğlu, N. ve Tekin, Ö. (2014). *Türkiye'de inanç turizmi çalışmalarına kısa bir bakış*. inanç turizmi seçme konular. (Ed. Y. Bilim ve Ö. Özer). Konya: çizgi kitapevi yayınları, s. 47-61.
- Harbalıoğlu, M. ve Özel, G. (2013). Kültür ve inanç turizmi kapsamında hoşgörü kenti hatay ilinin değerlendirilmesi. *International conference on religious tourism and tolerance*, 9-12 May 2013, Konya.
- Harunoğulları, M. (2016). Kilis'in inanç turizmi potansiyeli ve kutsal mekânları. *Turkish studies* 11 (21), 177-210.
- İbret, Ü. B., Aydınöz, D. ve Uğurlu, M. (2015). Kastamonu şehrinde kültür ve inanç turizmi. *Marmara coğrafya dergisi*, 32, 239-269.

- İlğan, A., Karayığit, D. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *CBÜ sosyal bilimler dergisi*, 11 (2), 97-118.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler eğitimi dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Kaya, F., Cankül, D. ve Demirci, B. (2013). Türkiye'nin önemli inanç turizmi merkezlerinden biri: akdamar kilisesi. *KMÜ sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 15 (24), 13-24.
- Kaynak, İ. (2010). İnanç turizminin medeniyetler arası işbirliğine etkileri: Türkiye örneği. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler meslek yüksek okulu dergisi*, 13 (1-2), 119-126.
- Kaynak, İ.H. ve Karabulut, T. (2016). İnanç turizmi bağlamında kentsel turizm ve kültürel turizm: Konya örneği. *Selçuk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (35), 185-191.
- Kayserili, A. (2010). Carl Ortwin Sauer ve kültürel coğrafya. *Doğu coğrafya dergisi*, 15(24), 177-190.
- Kızılırmak, İ. ve Kurtuldu H. (2005). Kültürel turizmin önemi ve tüketici tercihlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. *Ticaret ve turizm eğitim fakültesi dergisi*, 1, 100-120.
- Kozak, N., Kozak, M.A., ve Kozak, M. (2011). *Genel turizm (ilkeler-kavramlar)*. Ankara: detay yayıncılık.
- Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 14 (2), 769-790.
- McKercher, B. and Cros H. (2002). *Cultural tourism, the partnership between tourism and cultural heritage management*. New York:The hawort pres.
- Odejobi, C.O. and Adesina, A.D.O. (2012). Peace education and school curriculum. *JEP ejournal of education policy*. <https://nau.edu/uploadedfiles/academic/coe/about/projects/curriculum.pdf> adresinden 16 Nisan 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Oğuz, Ö. (2007). UNESCO, Kültür ve Türkiye. *Milli folklor dergisi*, (73), 6-12.

- Okuyucu, A. ve Somuncu, M. (2014). *Türkiye’de inanç turizmi: bugünkü durum, sorunlar ve gelecek*. İnanç turizmi seçme konular (Ed. Y. Bilim ve Ö. Özer). Konya: çizgi kitapevi yayınları, s. 1-46.
- Özdemir, N. (2009). Kültür ekonomisi ve endüstrileri ile kültürel miras yönetimi ilişkisi. *Milli folklor*, 84, 73-86.
- Özgen, N. (2012). Siirt’in inanç turizmi mekânları: Ziyaret (Veysel Karani) ve Tillo (Aydınlar) örnekleri. *Doğu coğrafya dergisi*, 17 (27), 251-272.
- Özgüç, N.(2003). *Turizm coğrafyası özellikler ve bölgeler*. İstanbul: çantay kitabevi.
- Öztürk, Y. N. (1997). Gönüller sultanı Hacı Bektaş Veli. *Türk kültürü ve Hacı Bektaş Veli araştırma dergisi*, 4, 19-28.
- Richards, G. (2001). *The development of cultural tourism in Europe*. Cultural attractions and European tourism (G. Richards Ed.), pp:1-28. New York: cabı publishing.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası cumhuriyet eğitim dergisi*, 1 (1), 48-63.
- Sargın, S. (2006). Yalvaç’ta inanç turizmi. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 16 (2), 1-18.
- Sezgin, A. (1996). Türkiye’de alevilik bektâşilik üzerine sosyolojik bir araştırma. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Sönmez M.E. (2012). Tillo (Siirt) ilçesi’nin kültür turizmi potansiyeli. *Türk coğrafya dergisi*, 59, 27-44.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanman, B. (1996). Hacı Bektaş-ı Veli külliyesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 14: 459-471.
- Tanyıldızı, N. İ. (2011). Türk kültürünün gençlere tanıtımında medyanın rolü: Hacı Bektaş Velî, Mevlana ve Yunus Emre üzerine bir araştırma. *Türk kültürü ve Hacı Bektaş Veli araştırma dergisi*, 59, 101-118.

- Tapur, T. (2009). Konya ilinde kültür ve inanç turizmi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi*, 2 (9), 473-492.
- Tok, C. (2002). Kültür turizmi, T.C. turizm bakanlığı II. turizm Őurası bildirileri, 12-14 Nisan 2002, Ankara.
- UNESCO. (2015) *Türkiye'nin dünya miras alanları (koruma ve yönetimde güncel durum)*. birleřmiř milletler eğitim, bilim ve kültür kurumu Türkiye millî komisyonu, Ankara.
- Uygur-Meydan S. ve Baykan, E. (2007). Kültür turizmi ve turizmin kültürel varlıklar üzerindeki etkileri. *Ticaret ve turizm eğitim fakültesi dergisi*, 2, 30-49.
- Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludađ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 24 (2), 297-315.
- Yüksel, İ., Bağcı, Ő. ve Vatansever, E. (2013). İlköğretim son sınıf öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. *Adıyaman üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6(12), 309-334.
- Zaman, M. (2005). Türkiye'nin önemli inanç turizmi merkezlerinden biri: Sümela (Meryamana) manastırı. *Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 6 (2), 1-24.
- Zehir Topkaya, E. ve Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service English language teachers in Turkey. *Australian journal of teacher education*, 36 (8), 31-48.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ UYUŞTURUCU MADDE KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI

The Perceptions of Social Studies Teacher Candidates on the Concept of Drugs

Yusuf ÇELİK¹

Öz

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının uyuşturucu madde kavramını nasıl algılandıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda; Öğretmen adaylarının ilgili kavrama ilişkin geliştirdikleri metaforlar, çizdikleri resim/karikatürler incelenmiştir. Nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiş olan çalışmada, üçgenleme şeklinde veri toplama uygun olarak nitelendirilen nitel araştırma teknikleri (mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizi) birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 189 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için, çalışmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, öğrenciler tarafından ilgili kavrama ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve kavrama uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler alan uzmanı ile gözden geçirilmiş ve benzer resim/karikatür çizenler, farklı resim/karikatür çizenler ve hiç resim/karikatür çizmeyenler sınıflandırılmıştır. Katılımcılar tarafından 189 metafor geliştirilmiştir. Bu metafor formlarının ayıklama, derleme ve geçerli kabul edilme sonrasında 139 tanesi geçerli kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun uyuşturucu madde kavramını “kurtulması zor bir çaresizlik”, “tahribat yaratan ve zarar veren”, “kısa süreli etkisi ile geçici mutluluk veren” ve “bağımlılıktan kaynaklı istem dışı hareket etme” şeklinde algıladıkları görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayları, uyuşturucu madde, metafor, nitel araştırma.

Abstract

This research aims at identifying perception and perspectives of teacher candidates towards “drugs” concept. In this direction, metaphors and pictures/cartoons that teacher candidates’ formed and drew about the concept were examined. In this qualitative study designed in survey model used data research techniques such as collecting data via metaphors, semi-structured interview, and document analysis in triangulation method. Research was carried out at Gazi University Gazi Faculty of Education Social Studies Teacher Education Department in the fall semester 2016-2017 academic year. The working group of the study consisted of 189 1st, 2nd, 3rd and 4th grade teacher candidates who 1st, 2nd, 3rd and 4th grade and voluntarily participated in the research. Content analysis was conducted to analyse and interpret the data of the study. An expert was consulted whether the metaphors used represent the conceptual categories. The data obtained were analyzed by the worker and the expert and the pictures /caricatures drawn by the pre service teachers were divided into three categories namely the ones who draw highly relevant caricatures/pictures, the ones who draw who draw irrelevant caricatures/pictures and the ones who drew no pictures/caricatures. There were 189 metaphors developed by the participants. 139 of them found to be acceptable after a through selection process. Consequently, in this research, most of the participants marked that they perceived “is a dilemma which is very difficult to survive”, “a destructive process”, “compounds which give people short period happiness” and “compounds and which cause uncontrolled movements due to the addition of such drugs”.

Keywords: Social studies, teacher candidates, metaphor, drugs, qualitative study.

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, celik.yusuf@gazi.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri uyuşturucu maddelerin keyif verici, ağrı giderici ve hastalıkları iyileştirici olarak kullanıldığı bilinmektedir. Eskiden afyon ve esrar, tanrının sağlık ve mutluluk için gönderdiği hediyeler olarak kabul edilirdi ve ilkel toplumlarda sağaltım törenlerinde, kabile ayinlerinde, erkekliğe geçiş törenlerinde uygulanan diğer yöntemlere ek olarak halüsinojen bitkiler, afyon türevleri, koka yaprakları, esrar gibi psikoaktif maddeler büyük rol oynamaktaydı (Ögel, 2009: 95). Uyuşturucu madde bağımlılığı bağımlı olunan maddenin elde edilmesi için bireyin bütün değerlerini feda edebileceği çok tehlikeli bir bağımlılık türü olarak tanımlanabilir. Bağımlı olunan maddeden başlangıçta beklenenler, haz verici özellikleridir (Kasatura, 1998: 100). Çağımızın büyük sorunları içerisinde yer alan madde bağımlılığı haz verici özelliği sayesinde her geçen gün daha hızlı bir şekilde insanları kendine bağlamaktadır.

Birey herhangi bir nedenden dolayı bağımlılık yapan maddeyi kullandığı vakit bu madde beyindeki merkezleri uyarır ve etkileşime girer. Zamanla beyinin belirli merkezleri bu maddeye normal görevlerini yapmak için ihtiyaç duymaya başlarlar. Vücut maddeye alışınca devamlı ona ihtiyaç duyar. Bağımlılık yapıcı madde açlığı oluşur. Bu ihtiyaç karşılanmadığı vakit bedensel ve ruhsal birçok şikâyetler belirir. Bağımlılık yapan maddelerde ihtiyaç her geçen sürede artarak devam eder. Başlangıçta çok küçük miktarlarla istenilen etki oluşurken zamanla madde yetersiz kalır, dolayısıyla her geçen gün kullanılma miktarı artırılır kullanma süresi kısalmaya başlar (Çağlayan, 2015: 27).

Gençlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı, çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Bacanlı, 2004). Bu dönem kızlarda 11, erkeklerde 13 yaşlarında başlar. Genç bu dönemde değişen fiziksel yapısıyla birlikte ruhsal dünyasında meydana gelen değişimlerle de baş etmek zorundadır. Artık ailesinin ve çevresinin ondan beklentisi daha fazla yetişkin gibi davranması yönündedir (Ögel, Önal ve Kulkara, 2014: 9).

15 yaşından önce alkol kullanılmaya başlanması geç ergenlikte ağır alkol kullanımı, daha sonra bağımlılık ve diğer uyuşturucu maddelerin kullanımı için bir öncül oluşturmaktadır. Alkol kullanmaya başlama erken dönemlerde alkol kullanımından ziyade, geç dönemlerde ortaya çıkardığı sonuçlar bakımından önem kazanmaktadır. İlk alkol kullanılan yaş, esrar ve

yasa dışı uyuşturucu maddelerin kullanım yaşı ve oranlarını etkilemesi bakımından oldukça fazla önem taşımaktadır (Ögel, 2009: 73).

Ülkemizde madde kullanımının her geçen gün giderek arttığı gözlemlenmektedir. Kullanım yaşı belirgin derecede düştüğü gibi yeni üretilen ürünler değişik isimlerle, birçok değişik kanallarla piyasaya ve kullanıma arz edilmektedir. Ülkenin geleceği gençlerin sağlıklı, güvenli ve umutlu olmalarına bağlıdır (Çağlayan, 2015: 77).

Metafor kelime olarak Grekçe “metapherein” kelimesinden türetilmiş olup meta (değiştirmek) ve pherein (taşımak) sözcüklerinin birleştirilmesi ile meydana gelmiştir (Levine, 2005:172). Metafor kullanımı daha genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimi anlamına da gelmektedir.

Lakoff ve Johnson (2010: 25) metaforu “bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü” olarak tanımlarken, Levine (2005) ise “bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde benzetmeler kullanarak ifade etmesi” şeklinde tanımlamaktadır. Metaforlar genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak önemi bundan daha büyüktür. Metafor kullanımı bireyin genel olarak kavrayışına sinen, bir düşünme bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Başka bir deyişle, güçlü anlatımı daha az sözcükle ifade etme sanatı olarak da tanımlamak mümkündür. Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye hayal etmeye kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirir. Metaforlar aynı zamanda bireyin sınırlanmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirir, dilin derinliklerinde kendilerinin bulmalarını sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan, bireyin düşüncelerinin, duygularını yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır (Girmen, 2007).

Forceville (2002), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görebilmesi için aşağıda verilen üç sorunun yanıtlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu sorular; 1) Metaforun konusu nedir? 2) Metaforun kaynağı nedir? 3) Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir?

Bu ögeler arasındaki ilişki yapılan çalışmalardan hareketle şöyle ifade edilebilir. Metaforun konusu “*uyuşturucu madde bataklık gibidir*” cümlesindeki “uyuşturucu madde”dir. Metaforun kaynağı se “*uyuşturucu madde fast food gibidir*” cümlesindeki “fast food” sözcüğüdür.

Metaforun kaynağından, yani çalışma sözcüğünden metaforun konusuna yani uyuşturucu maddeye atfedilen özellik ise “*Çünkü kullanırken keyif alırsın ama aslında zarar verir*” şeklinde geliştirilen gerekçedir. Gerekçe olarak sunulan ifadeden anlaşılacağı üzere uyuşturucu madde tanımı keyif alınacak bir faaliyet “ çok sevilen bir yiyecek” olarak anlaşılabilmesi ve metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özelliği belirtmektedir ve öğrenci tarafından geliştirilen bu metafor örneği soyut bir kavram olarak uyuşturucu maddeye ilişkin algıyı ve metafor öğeleri arasındaki bağlantıyı doğru bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda metaforların, soyut ve karmaşık olan olguları ve kavramları, daha somut olaylarla karşılaştırarak, bilinmeyen olgulara karşın yeni bir anlayış geliştirmeyi sağladığı görülmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006:296).

Konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uyuşturucu madde algılarına yönelik doğrudan bir araştırma olmadığı görülmektedir. Ancak bununla birlikte araştırma konusu ile yakından ilgili olarak lisans ve lise düzeyinde uyuşturucu madde kullanımı ve bağımlılık durumları ile ilgili (Erdamar ve Kurupınar, 2014; Dayi, 2013; Güler, 2008; Ulusoy, 2017; Yılmaz ve Türkkahraman, 2014; Gökler ve Koçak, 2008; Çalı, 2012) sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir.

Bu bağlamda söz konusu araştırmanın amacı, ortaokul sosyal bilgiler derslerini yürütecek olan öğretmen adaylarının uyuşturucu maddeye ilişkin algıları ve farkındalıklarının tespiti ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uyuşturucu madde kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla; mecazlar yoluyla veri toplama ve doküman analizinden oluşan nitel araştırma teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle üçgenleme (metot üçgenlemesi) şeklinde veri toplamaya uygun olduğu söylenebilir. Guion’a (2002) göre metot üçgenlemesi, çalışma için farklı metotların kullanımını içerir. Bu metotların kullanımına görüşme, gözlem, doküman analizinin değişim belirleme amaçlı aynı anda kullanılması örnek olarak verilebilir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma deseninde tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir grubun özelliklerini belirlemek ya da geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası içine girilmez. Önemli olan onu uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2010; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

2.2. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2015-2016 bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrenim gören öğretmen adaylarını seçkisiz olmayan örnekleme yönteminin kolay ulaşılabirliği de göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan; mecazlar (metafor) aracılığıyla veri toplamak için çalışmaya katılım gösteren 189 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kazara ya da elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinmiştir (Büyüköztürk vd., 2015).

2.3. Veri Toplama Araçları

Mecazlar Yoluyla Veri Toplama Formu: Öğretmen adaylarının uyuşturucu madde kavramına yükledikleri anlamlara ilişkin metaforları (mecaz) belirlemek amacıyla çeşitli araştırmacılar (Saban, 2004; 2008; 2009; Öztürk, 2007; Güven ve Güven, 2009; Aydın, 2010; Kılcan, 2013; Çepni, 2013; Çetin vd., 2015) tarafından kullanılan mecazlar yoluyla veri toplama formu kullanılmıştır. Metafor yani mecaz; bir şeyi başka bir şeye göre düşünme ve kavramları daha iyi anlamak için başvurulan insani akıl yürütmenin bir unsuru (Lakoff ve Johnson, 2010) olarak tanımlanmakla beraber, bireyin yüksek düzeyde soyut ve karmaşık bir olguyu açıklamada başvuracağı zihinsel imge olarak değerlendirilmektedir (Yob, 2003; Saban, 2004).

Doküman İncelemesi: Araştırmanın bir başka veri toplama aracı; metafor oluşturulan uyuşturucu madde kavramı ile alakalı olarak öğrencilerin çizdikleri resimlerden oluşan görsel

dokümanlardır. Ersoy ve Türkkkan (2010) görsel malzemelerin (karikatürlerin) öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıttığını, yorumlama ve çözüm üretme becerilerini vurguladığını, Ersoy (2010) ise, karikatürlerin özellikle sosyal içerikli değer, norm ve kurallara ilişkin kazanımlarda bir durum belirleme aracı olarak kullanılabilceğini belirtmektedirler. Araştırmacılar için bu şekilde ön bilgiler sunan görsel malzemeler, yapılacak olan nitel araştırmalar için veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Literatürde yer alan bilgiler, yazılı materyaller ile birlikte görsel materyallerinde de nitel araştırmalar kapsamında doküman incelemesinin alanına girebileceğinden ve nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilceğinden bahsetmektedir. Bu şekilde bahsi geçen görsel materyaller tek başlarına nitel bir araştırmanın veri kaynağını oluşturabileceği gibi gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile de ek veri kaynağı olarak kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın uygulama aşamasında her bir öğrenciye, uyuşturucu madde ile ilgili metafor formu dağıtılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce araştırmacı kendini ve araştırmayı yapma amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Çalışmanın nasıl yapılacağı konusuna geçmeden önce, öğrencilere verilen formda yer alan yönerge okunarak araştırma konusunda bilgilenmeleri amaçlanarak çalışmaya başlanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından sınıf düzeylerine göre ayrılarak, öğrenciler tarafından uyuşturucu maddeye ilişkin oluşturdukları metaforlar, gerekçeleri ve o gerekçeye ve kavrama uygun olarak çizdikleri resim/karikatürler bir alan uzmanı eşliğinde gözden geçirilmiştir. Bu belirlemelerde; resim ve karikatürlerin öğrenciler tarafından özenle çizilip çizilmediği, anlaşılabilirliği, oluşturulan metaforun gerekçesini yansıtıp yansıtmadığı vb. etkenler alan uzmanlarıyla görüş birliği göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan ve özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2015). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Strauss ve Corbin'e (1990) göre "kavramlar olmadan bilim var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular

üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Biz kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz”. Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılabilir hale getirebiliriz (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma sonrasında elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması süreci Saban’dan (2009) yararlanılarak aşağıdaki gibi beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Kodlama ve Ayıklama Aşaması: Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan katılımcıların ürettiği metaforlar Excel programında alfabetik sıraya dizilerek bir liste meydana getirilmiştir. Araştırmanın amacına göre katılımcıların yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak, her katılımcının formda dile getirdiği metafor kodlanmıştır. Sonrasında katılımcıların formları incelenerek; uyuşturucu madde kavramına ilişkin metaforun yer aldığı ancak gerekçesi bulunmayan formlar, belirtilen kavramın sadece tanımlanmasının yer aldığı formlar ve belirtilen kavrama ilişkin herhangi bir metaforun gerçekleştirilmediği (boş bırakılan) formlar işaretlenmiştir. Bu belirtilen gerekçelere dayanarak; uyuşturucu madde kavramıyla alakalı 18 katılımcı tarafından belirlenen “Uyuşturucu madde ölümden daha kötü gibidir. Çünkü kafayı yersin. (K, 21)”, “Uyuşturucu madde hastalık gibidir. Çünkü eden bulur. (K, 56)”, “Uyuşturucu madde mutluluk verir, kafası güzeldir gibidir. Çünkü bu yüzden uyuşturucu üretilir... (K, 107)”, “Uyuşturucu madde kötülüğün anasıdır gibidir. Çünkü her istediği zaman bırakılamayabilir. (K, 157)”, gibi ifadelerin yer aldığı formlar ve 32 katılımcı tarafından boş bırakılan toplam 50 form, elenerek araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

2. Örnek Metafor Derleme Aşaması: Bu aşamada “metafor analizi” (Saban, 2009) ve “içerik analizi” (Yıldırım ve Şimşek, 2005) teknikleri kullanılarak her metafor parçalara ayrıştırılmıştır. Bu aşamanın amacına göre katılımcıların yazdıkları metaforlar tekrar okunup gözden geçirilerek, her metaforda (1) benzeyen, (2) benzetilen ve (3) benzeyen ve benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Katılımcıların zayıf yapıli zihinsel imgeleri içeren formlarının ayıklanmasından sonra uyuşturucu madde kavramıyla alakalı katılımcıdan toplam 139 adet geçerli metafor elde edilmiştir.

3. Kategori Geliştirme Aşaması: Bu aşamada katılımcılar tarafından formda yer alan ilgili

kavrama yönelik geliştirilen metaforlar, katılımcıların oluşturdukları metaforun gerekçesine² bakılarak kategorilendirilmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için, araştırmada ulaşılan kavramsal kategorilerin bünyesinde yer alan metaforların, söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan katılımcılara ait metafor listeleri ve kavramsal kategorileri içeren listeler uzman tarafından incelenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların oluşturduğu kategoriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun/uzlaşmanın %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlilik sağlanmaktadır (Saban, 2009). Araştırmada alan uzmanı ile araştırmacı arasındaki söz konusu uyum oranı %98'dir.

5. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması: Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar kategorilere ayrıldıktan sonra, bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu işlemlerden sonra, metaforların ve buldukları kategoriye temsil eden katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu hesaplama tabloları ile birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforun oluşturulma gerekçesini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler aynen alınarak ("..." tırnak içinde) bulgular kısmına yerleştirilmiştir. Bu yerleştirmelerde katılımcılara ait kodlama (K,3) kullanılmıştır. Yerleştirilen ifadelerin ardından o katılımcı tarafından çizilmiş, daha önceden elemeye tabi tutulmuş resim/karikatürler, hem katılımcının oluşturduğu metaforu hem de bu metafora ait gerekçeyi desteklemesi açısından bulgular kısmına yerleştirilmiştir.

² Metafor kategorileri oluşturmada; katılımcıların geliştirdikleri metaforun kelime anlamı değil, metaforun gerekçesi dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların formları incelenerek geliştirdikleri metaforların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Yine katılımcıların geliştirdikleri metaforların kategorilere ayrılması ve bu kategorileri meydana getiren metaforların sayıları tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların geliştirdikleri metaforlar ve oluşturulan kategorileri de verilmiştir. Yine katılımcılar tarafından oluşturulan resim/karikatürler de yorumlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların “Uyuşturucu Madde” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	%	Sıra No	Metafor	(f)	%
1	Akılsız Olmak	1	1.39	52	Kopması Zor Bela	1	1.39
2	Alışkanlık	1	1.39	53	Kör Bir Kuyu	1	1.39
3	Anne Sütü	1	1.39	54	Kötü Alışkanlıklar	1	1.39
4	Asalak	1	1.39	55	Kötü Arkadaş	1	1.39
5	Aşk	1	1.39	56	Kötü Bir Geçmiş	1	1.39
6	Ateş	2	2.78	57	Kötü Bir Hastalık	1	1.39
7	Bakteri	1	1.39	58	Kullanan Kişiye Arkadaş	1	1.39
8	Batak	1	1.39	59	Kumar	1	1.39
9	Bataklık	5	6.95	60	Kurumayan Bataklık	1	1.39
10	Bıçak	1	1.39	61	Mamak Çöplüğü	1	1.39
11	Bilgi	1	1.39	62	Matkap	1	1.39
12	Bir Anlık Zevk	1	1.39	63	ODTÜ	1	1.39
13	Annenin Kucağından Yeni Doğmuş Bebeğini Almak	1	1.39	64	Okul	1	1.39
14	Bomba	2	2.78	65	Ölüm	1	1.39
15	Bulaşıcı Hastalık	1	1.39	66	Ölüme Adım Adım	1	1.39
16	Cam	1	1.39		Yaklaşma		
17	Canlı Bomba	1	1.39	67	Ölüme Giden Yolda Koşma	1	1.39
18	Çekirdek	2	2.78	68	Ölüme Yaklaşmak	1	1.39
19	Çıkmayan Leke	1	1.39	69	Para	1	1.39
20	Davul	1	1.39	70	Parkinson Hastalığı	1	1.39
21	Dipsiz Kuyularda	1	1.39	71	Parmağın Kesilip Kanın Akmaması	1	1.39
22	Dost	1	1.39	72	Pil	1	1.39
23	Elinde Kılıç Olan Düşman	1	1.39	73	Rüya	1	1.39
24	Elma Kurdu	2	2.78	74	Rüya Görmek	1	1.39
25	Erkekler	1	1.39	75	Sakız	2	2.78
				76	Sarmaşık	1	1.39

26	Eski Sevgili	1	1.39	77	Sevgili	2	2.78
27	Fast Food	1	1.39	78	Sığınak	1	1.39
28	Gazi Üniversitesi	1	1.39	79	Sigara	8	11.12
29	Girdap	1	1.39	80	Silah	2	2.78
30	Hain Arkadaş	2	2.78	81	Soba	1	1.39
31	Hapishane	1	1.39	82	Solmuş Bir Ağaç	1	1.39
32	Hastalık	3	4.17	83	Sonu Ölüm Olan Yol	1	1.39
33	Hayatı Bitiren Silah	1	1.39	84	Su	2	2.78
34	Hayatın Sonuna Gidiş	1	1.39	85	Sülük	2	2.78
35	Hayvan Pisliği	1	1.39	86	Şeker Hastalarının Şekere	1	1.39
36	Hiroşima Bombsı	1	1.39	87	Şeytan	1	1.39
37	İdda Bahis	1	1.39	88	Tahta Kuruşu	1	1.39
38	İnstagram	1	1.39	89	Tedavisi Olmayan Bir Hastalık	1	1.39
39	İnternet	1	1.39	90	Tuvalet	1	1.39
40	İntihar	3	4.17	91	Ucu Bucağı Bulunmaz	1	1.39
41	İstenmeyen Bir Yapışkan	1	1.39	92	Ufak Dozlarda Verilen	1	1.39
42	Japon Yapıştırıcısı	1	1.39	93	Uyku	1	1.39
43	Kabus Görmek	1	1.39	94	Verem	1	1.39
44	Kahve	2	2.78	95	Virüs	2	2.78
45	Kalp Krizi	1	1.39	96	Vucuda Düşmüş Kurt	1	1.39
46	Kan Emen Sinek	1	1.39	97	Yapışkan	1	1.39
47	Kangren	1	1.39	98	Yastık	1	1.39
48	Kanser	3	4.17	99	Zehir	10	13.9
49	Kanser Hücresi	1	1.39	100	Zehirli Bir Sarmaşık	1	1.39
50	Kelepçe	1	1.39	101	Zehirli Bir Yılan	1	1.39
51	Kıyamet	1	1.39				
Toplam						139	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılar “uyuşturucu madde” kavramına yönelik 101 adet metafor geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforların tamamına yakını (85) yalnız bir katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Geriye kalan 16 metafor ise 2 - 10 katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı yaklaşık olarak 1,4’dür. Bu kavrama ilişkin metaforların frekans dağılımına bakıldığında en sık kullanılanlar arasında “zehir” (f:10), “sigara” (f:8) ve “bataklık” (f:5) gelmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların “Uyuşturucu Madde” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri

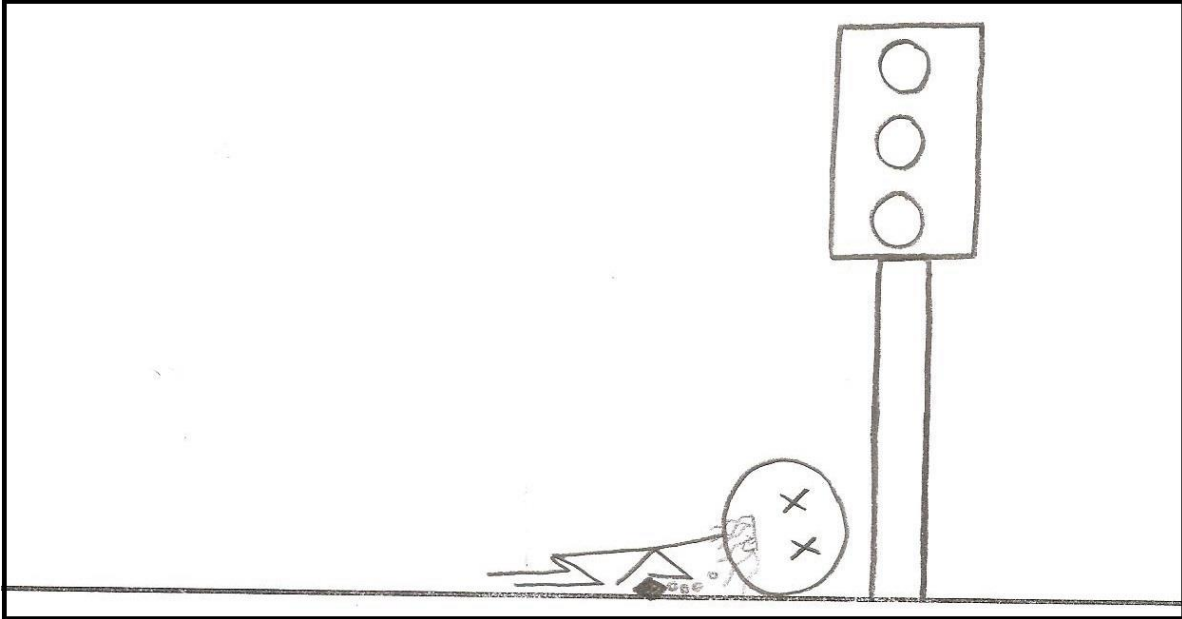
Sıra	Kategori Adı	Metafor	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
1	Kurtulması Zor Bir Çaresizlik	Alışkanlık, Batak, Bataklık, Bilgi, Bulaşıcı Hastalık, Çekirdek, Çıkmayan Leke, Dipsiz Kuyularda Merdivensiz Kalmak, Eski Sevgili, Girdap, Hayatı Bitiren Silah, Hayatın Sonuna Gidiş, İddia Bahis, Japon Yapıştırıcısı, Kopması Zor Bela, Kör Bir Kuyu, Kötü Alışkanlıklar, Kumar, Kurumayan Bataklık, Ölüme Adım Adım Yaklaşma, Sakız, Sarmaşık, Sigara, Sigara, Sülük, Tedavisi Olmaya Bir Hastalık, Tuvalet, Ucu Bucağı Bulunmaz Tünel, Yapışkan, Zehirli Bir Sarmaşık	30	3 6
2	Tahribat Yaratan Ve Zarar Veren	Akılsız Olmak, Asalak, Ateş, Bakteri, Bıçak, Bir Annenin Kucağından Yeni Doğmuş Bebeğini Almak, Bomba, Cam, Canlı Bomba, Elinde Kılıç Olan Düşman, Elma Kurdu, Erkekler, Gazi Üniversitesi, Hastalık, Hayvan Pisliği, Hiroşima Bombası, İntihar, İntihar Etmek, Kalp Krizi, Kan Emen Sinek, Kangren, Kanser, Kanser Hücresi, Kıyamet, Kötü Bir Hastalık, Mamak Çöplüğü, Matkap, ODTÜ, Ölüm, Ölüme Giden Yolda Koşmak, Ölüme Yaklaşmak, Para, Parmağın Kesilip Kanın Akmaması, Sigara, Silah, Soba, Solmuş Bir Ağaç, Sonu Ölüm Olan Yol, Şeytan, Tahta Kuruşu, Ufak Dozlarda Verilen Zehir, Verem, Virüs, Vücuda Düşmüş Kurt, Zehirli Bir Yılan	43	6 6
3	Kısa Süreli Etkisi İle Geçici Mutluluk Veren	Aşk, Bir Anlık Zevk, Davul, Fast Food, Hain Arkadaş, İnternet, İstenmeyen Bir Yapışkan, Kâbus Görmek, Kanser, Kötü Arkadaş, Kötü Bir Geçmiş, Kullanan Kişiye Arkadaş, Pil, Rüya, Rüya Görmek, Sakız, Sığınak, Uyku, Yastık	19	20
4	Bağımlılıktan Kaynaklı İstem Dışı Hareket Etme	Anne Sütü, Dost, Hapishane, Instagram, Kahve, Kelepçe, Okul, Parkinson Hastalığı, Sevgili, Sigara, Su, Şeker Hastalarının Şekere Düşkünlüğü	12	17

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların “uyuşturucu madde” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından 4 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Her metafor katılımcıların yaptıkları açıklamalar doğrultusunda metaforun kaynağını (gerekçesini) oluşturan düşünce kapsamında gruplandırılmıştır.

Kategori 1: Kurtulması Zor Bir Çaresizlik

Tablo 4 incelendiğinde, “kurtulması zor çaresizlik” kategorisinin toplam 30 metafor ve 36 katılımcı (% 50.04) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “bataklık” (f:5), “çekirdek” (f:2), “sigara” (f:2), “sülük” (f:2),’tür. Aşağıda katılımcıların “kurtulması zor çaresizlik” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

*“Uyuşturucu madde **bataklık** gibidir. Çünkü bir kere içine düştüğünüzde kurtulması zordur çabalar işe yaramayabilir.” (K, 143)* Uyuşturucu madde kavramına yönelik “bataklık” şeklinde metafor oluşturan katılımcının oluşturduğu metaforu ve metafor oluşturma gerekçesini destekler mahiyette çizdiği görsel aşağıda sunulmuştur.



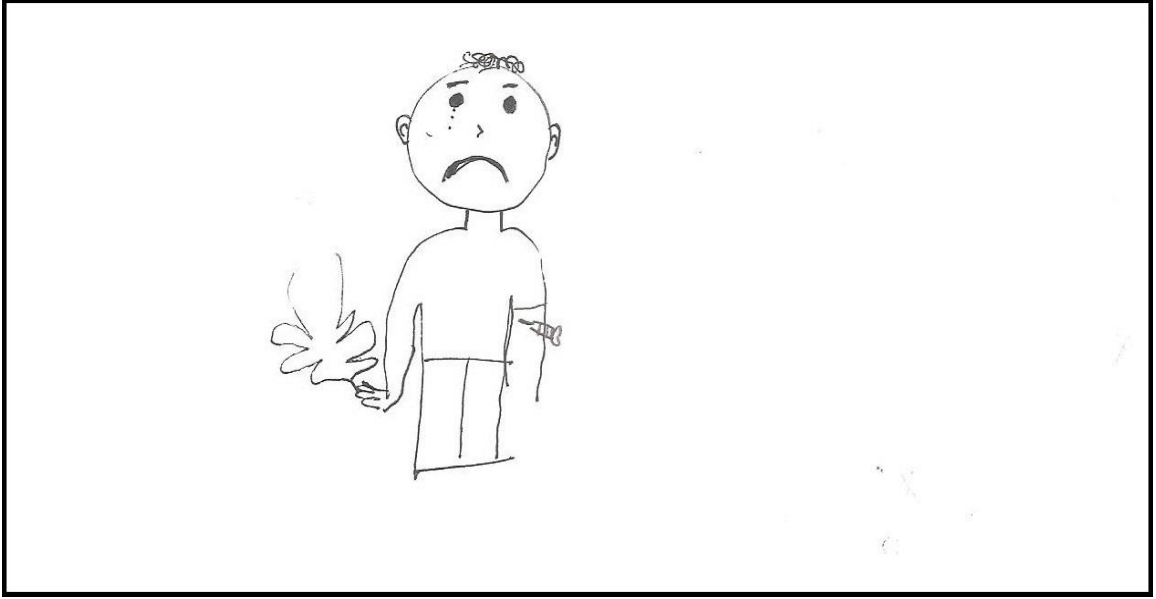
*“Uyuşturucu madde **çekirdek** gibidir. Çünkü çekirdeğe başladığın zaman bırakmak zor, uyuşturucuya da başlayınca destek olmadan bırakılması zordur.” (K, 148)*

*“Uyuşturucu madde **sigara** gibidir. Çünkü başladığın zaman bırakman uzun zaman alır.” (K, 31) “Uyuşturucu madde **sülük** gibidir. Çünkü yapıştığı zaman kolay kolay bırakmaz.” (K, 2)*

Kategori 2: Tahribat Yaratan ve Zarar Veren

Tablo 2 incelendiğinde, “tahribat yaratan ve zarar veren” kategorisinin toplam 43 metafor ve 66 katılımcı (% 91.74) şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanların “zehir” (f:10), “hastalık” (f:3), “sigara” (f:3) olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcıların “tahribat yaratan ve zarar veren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

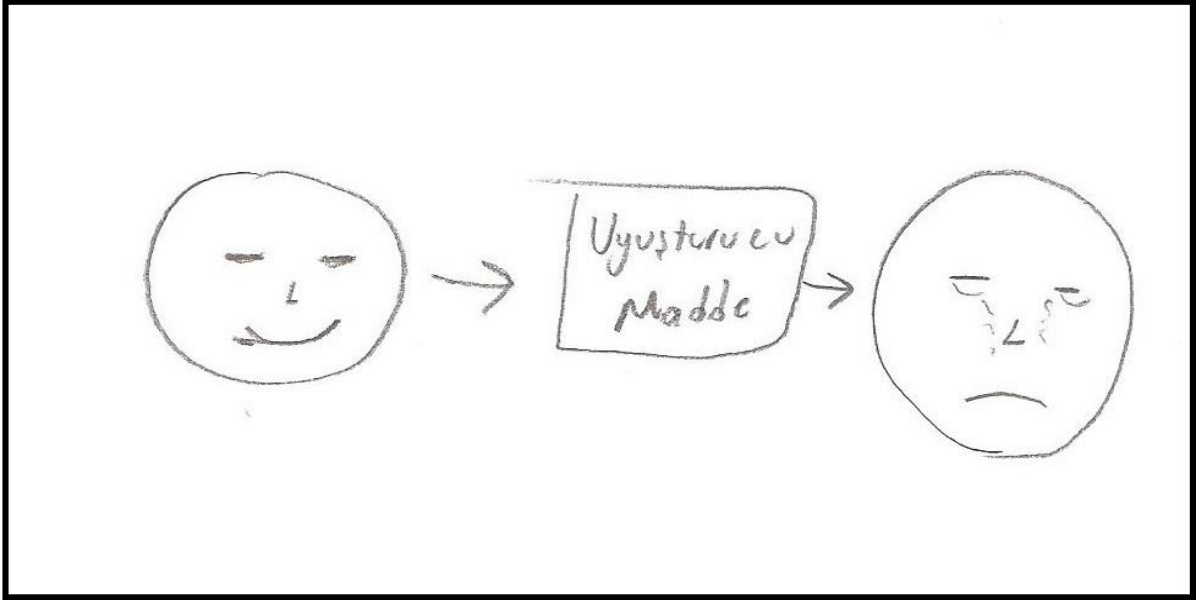
*“Uyuşturucu madde **zehir** gibidir. Çünkü (insanın) beynin, vücudunu, ruh sağlığını sinsice ele geçirir.” (K, 98)* Uyuşturucu madde kavramına yönelik “zehir” şeklinde metafor oluşturan katılımcının oluşturduğu metaforu ve metafor oluşturma gerekçesini destekler mahiyette çizdiği görsel aşağıda sunulmuştur.



*“Uyuşturucu madde **hastalık** gibidir. Çünkü insan sağlığını fiziki ve psikolojik olarak etkiler.” (K, 175)* *“Uyuşturucu madde **sigara** gibidir. Çünkü bağımlılık yapar ve insanı yavaş yavaş zehirleyerek öldürür.” (K, 129)*

Kategori 3: Kısa Süreli Etkisi İle Geçici Mutluluk Veren

Tablo 2 incelendiğinde, “kısa süreli etkisi ile geçici mutluluk veren” kategorisinin toplam 19 metafor ve 20 katılımcı (% 27.8) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılan “hain arkadaş” (f:2)’dir. Aşağıda katılımcıların “kısa süreli etkisi ile geçici mutluluk veren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.

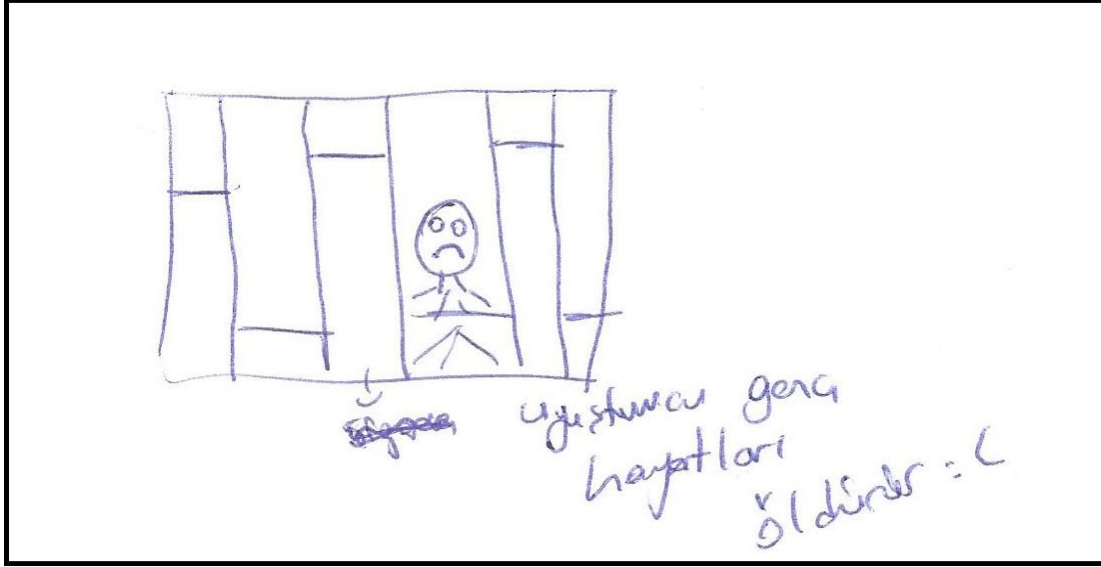


“Uyuşturucu madde **hain arkadaş** gibidir. Çünkü güzel ve iyi görünür ama arkandan vurur.” (K, 7). Uyuşturucu madde kavramına ilişkin “hain arkadaş” şeklinde metafor oluşturan katılımcının oluşturduğu metaforu ve metafor oluşturma gerekçesini destekler mahiyette çizdiği görsel yukarıda sunulmuştur.

“Uyuşturucu madde **fast food** gibidir. Çünkü kullanırken keyif alırsın ama aslında zarar verir.” (K, 13)

Kategori 4: Bağımlılıktan Kaynaklı İstem Dışı Hareket Etme

Tablo 2 incelendiğinde, “bağımlılıktan kaynaklı istem dışı hareket etme” kategorisinin toplam 12 metafor ve 17 katılımcı (% 23.63) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında en sık kullanılanları “sigara” (f:3), “kahve” (f:2), “sevgili” (f:2), “su” (f:2)’dur. Aşağıda katılımcıların “tahribat yaratan ve zarar veren” kategorisini oluşturan metaforları neden geliştirdiklerine yönelik gerekçelerine yer verilmiştir.



“Uyuşturucu madde **sigara** gibidir. Çünkü bağımlılık yapar.” (K, 163) Uyuşturucu madde kavramına yönelik “sigara” şeklinde metafor oluşturan katılımcının oluşturduğu metaforu ve metafor oluşturma gerekçesini destekler mahiyette çizdiği görsel yukarıda sunulmuştur.

“Uyuşturucu madde **kahve** gibidir. Çünkü kahvede içtikçe içersin uyuşturucuda böyledir.” (K, 103)

“Uyuşturucu madde **sevgili** gibidir. Çünkü yalnız olduğunuzu hissettiğiniz anda yanınızda bulursunuz ve onunla buluştuktan sonra dertlerinizin azaldığını hissedersiniz. Ama daha sonra onsuз yaşayamayacağınızı fark eder ve kendinize yeni bir dert edirsiniz.” (K, 90)

“Uyuşturucu madde **su** gibidir. Çünkü onsuз yaşayamaz bir hale gelersin.” (K, 174).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uyuşturucu madde kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmak ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, birkaç nokta önem taşımaktadır. Öncelikle, uyuşturucu madde kavramının tam olarak açıklanabilmesi için çok sayıda metafora gereksinim bulunur. Bu çalışmaya özgü olarak katılımcılar tarafından uyuşturucu madde kavramına ilişkin toplam 139 adet geçerli metafor üretilmiştir (Alışkanlık, Batak, Bataklık, Çıkmayan Leke, Dipsiz Kuyularda Merdivensiz Kalmak, Eski Sevgili, Girdap, Hayatı Bitiren Silah, Japon

Yapıştırıcısı, Kör Bir Kuyu, Sakız, Sarmaşık, Sigara, Sigara, Sülük, Zehirli Bir Sarmaşık, Asalak, Kan Emen Sinek, Kanser Hücresi, Mamak Çöplüğü, Matkap, Şeytan, Vücuda Düşmüş Kurt, Zehirli Bir Yılan, Aşk, Bir Anlık Zevk, Fast Food, Hain Arkadaş, Kâbus Görmek, Kanser, Sığınak, Anne Sütü, Dost, Hapishane, Şeker Hastalarının Şekere Düşkünüğü). Bu durum uyuşturucu madde kavramının sadece bir metafor ile bir tam olarak açıklanabilmesinin mümkün olmadığını gösterir.

Uyuşturucu madde kavramına ilişkin katılımcıların geliştirdikleri metaforlara ve buna bağlı olarak oluşturulan metafor kategorileri ile katılımcılar tarafından çizilen resim/karikatürler incelendiğinde; katılımcıların büyük bir çoğunluğunun uyuşturucu madde kavramını “bataklık, çaresizlik ve kurtulması zor bir durum” şeklinde algıladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin uyuşturucu maddeyi içine düştükleri bataklık, dertleri ve kaygılarıyla başa çıkamama ve içinde bulunduğu durumdan sıyrılama olarak yorumladıkları görülür.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforlardan elde edilen metafor kategorilerine bakıldığında **kurtulması zor bir çaresizlik** kategorisi dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar (bataklık, çekirdek, sigara, sülük) ve gerekçeleri incelendiğinde katılımcıların uyuşturucu madde kavramını insanların hayatlarının hayatlarına girdiğinde içinden çıkılmaz bir durum ya da çıkılması çok zor bir olay olarak algıladığı görülür. Katılımcıların belirttiği “Uyuşturucu madde **bataklık** gibidir. Çünkü bir kere içine düştüğünüzde kurtulması zordur çabalar işe yaramayabilir.” Uyuşturucu madde **çekirdek** gibidir. Çünkü çekirdeğe başladığın zaman bırakmak zor, uyuşturucuya da başlayınca destek olmadan bırakılması zordur.” (K, 148) “Uyuşturucu madde **sigara** gibidir. Çünkü başladığın zaman bırakman uzun zaman alır.” (K, 31) “Uyuşturucu madde **sülük** gibidir. Çünkü yapıştığı zaman kolay kolay bırakmaz.” (K, 2) şeklindeki görüşleri yukarıdaki ifadeyi desteklemektedir.

Tahribat yaratan ve zarar veren kategorisinde sık kullanılan (zehir, hastalık ve sigara) metaforlar incelendiğinde katılımcılar uyuşturucu madde kavramını insan hayatına zarar veren, vücutta onarılması zor tahribata yol açan bir durum olarak değerlendirmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının “uyuşturucu madde **zehir** gibidir. Çünkü (insanın) beynin, vücudunu, ruh sağlığını sinsice ele geçirir.” (K, 98) “Uyuşturucu madde **hastalık** gibidir. Çünkü insan sağlığını fiziki ve psikolojik olarak etkiler.” (K, 175) “Uyuşturucu madde **sigara** gibidir. Çünkü bağımlılık yapar ve insanı yavaş yavaş zehirleyerek öldürür.” (K, 129) ifadeleri de bu görüşü desteklemektedir.

Kısa süreli etkisi ile geçici mutluluk veren kategorisinde sık kullanılan (hain arkadaş, fast food) metaforlar incelendiğinde katılımcılar uyuşturucu madde kavramını insana çok yakın olan bir durum, her an zarar verebilecek yakın bir dost gibi ve birlikteyken çok keyifli olduğunu aslında içeriden sürekli zarar veren bir durum olarak değerlendirmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının “*Uyuşturucu madde hain arkadaş gibidir. Çünkü güzel ve iyi görünür ama arkandan vurur.*” (K, 7). “*Uyuşturucu madde fast food gibidir. Çünkü kullanırken keyif alırsın ama aslında zarar verir.*” (K, 13) şeklindeki ifadeleri de bu görüşü desteklemektedir.

Bağımlılıktan kaynaklı istem dışı hareket etme kategorisinde sık kullanılan (sigara, kahve, sevgili ve su) metaforlar incelendiğinde katılımcılar uyuşturucu madde kavramını insan hayatında yoğun bir şekilde kullanılan içecek ya da yalnızlığını paylaştığı sevgili yerine koyduğu bir durum olarak değerlendirmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının “*Uyuşturucu madde sigara gibidir. Çünkü bağımlılık yapar.*” (K, 163) “*Uyuşturucu madde kahve gibidir. Çünkü kahvede içtikçe içersin uyuşturucuda böyledir.*” (K, 103) “*Uyuşturucu madde sevgili gibidir. Çünkü yalnız olduğunuzu hissettiğiniz anda yanınızda bulursunuz ve onunla buluştuktan sonra dertlerinizin azaldığını hissedersiniz. Ama daha sonra onsuz yaşayamayacağımızı fark eder ve kendinize yeni bir dert edirsiniz.*” (K, 90) “*Uyuşturucu madde su gibidir. Çünkü onsuz yaşayamaz bir hale gelirsin.*” (K, 174). şeklindeki ifadeleri bu görüşü desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimler dergisi*, 10 (3): 1313-1322.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: nobel yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: pegem Yayınları.
- Çağlayan, H. (2015). *Güzellikler içinde sunulan zehir bonsai*. Ankara: biyografi net yayınları.
- Çalı, H.H. (2012). Türkiye’de kentsel mekânda mağdursuz suç örneği olarak uyuşturucu ve uyarıcı madde kullanma. *Atatürk üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 16 (1), 37-56.

- Çepni, O. (2013). *Sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan coğrafi kavramlara ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi üniversitesi, Ankara.
- Çetin, T., Kılcan., B., Güneş, C. and Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: a qualitative study. *International journal of education*, 7 (3), 97-120.
- Dayı, A. (2013). *Eskişehir Osmangazi üniversitesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanım yaygınlığı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Eskişehir Osmangazi üniversitesi, Eskişehir.
- Erdamar, G. ve Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Afyon Kocatepe üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 16 (1), 65-84.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı: dayanışma değeri örneği. *Ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 29 (2), 79-104.
- Ersoy, A. F. ve Türkkkan, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıtıkları Sosyal Ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 96-109.
- Forceville, C. (2002). *Pictorial metaphor in advertising*. Routledge.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökler, R. ve Koçak, R. (2008). Uyuşturucu ve madde bağımlılığı. *Sosyal bilimler araştırmaları dergisi*. 1, 89-104.
- Guion, L. A. (2002). *Triangulation: establishing the validity of qualitative studies*. <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-triangulation-establishing-the-validity-of-qualitative-research.pdf>, adresinden 15 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Güler, A. (2008). *Ege üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinde tütün, alkol, madde kullanımı ve sosyo-ekonomik düzey etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü, İzmir.

- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 17 (2), 503-512.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kasatura, İ. (1998). *Gençlik ve Bağımlılık*, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kılcan, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil* (Çev. G.Y. Demir). İstanbul: paradigma yayınları.
- Levine, P.M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa delta pi record*, 41 (4), 172-175.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand oaks, CA: SAGE.
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKÜ sosyal bilimler dergisi*, 8 (2), 293-310.
- Ögel, K. (2009). *99 Sayfada Uyuşturucu ve Gençlik*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ögel, K. Önal, A.ve Kulkara, N.S. (2014). *Gençlik dönemi ve sorunları*. İstanbul: psyche yayıncılık.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘coğrafya’ kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir eğitim fakültesi dergisi*, 8 (2), 55-69.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Turkish journal of educational sciences*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim “I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7 (2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7 (2), 281-326.

- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Newbury Park, CA: SAGE.
- Ulusoy, K. (2017). Tarih öğretmenlerinin madde bağımlılığı ve medya bağımlılığı ile ilgili düşünceleri. *Kastamonu eğitim dergisi*, 25 (1), 385-400.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, D. ve Türkkahraman, M. (2014). Önleme çalışmalarında Antalya ili lise ve üniversite öğrencilerinde madde kullanımının ve risk etkenlerinin incelenmesi. *Journal of educational sciences*, 2 (3), 1-20.
- Yob, I. M. (2003). Thinking Constructively With Metaphors. *Studies in philosophy and education*, 22, 127-138.