



# ANKAD

**ANADOLU KÜLTÜREL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ**  
*Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*

ISSN: 2587-0491

YIL: 2020, CİLT: 4, SAYI: 3



# ANADOLU KÜLTÜREL **ARAŞTIRMALAR DERGİSİ**

*(Journal of Anatolian Cultural Research)*

E-ISSN: 2587 - 0491

## **BAŞ EDITÖR**

Prof. Dr. Turhan ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

## **ALAN EDITÖRLERİ**

Prof. Dr. Haşim ÖZÜDOĞRU Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
(İktisadi ve İdari Bilimler, Bankacılık ve Sigortacılık vd.)

Prof. Dr. Hasan KARA, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye (Sosyal Bilimler)

Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye (Eğitim Bilimleri)

## **YAYIN KURULU**

Prof. Dr. Adem SEZER, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bülent AKBABA Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Çıgıl AYKUT, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Elman NESİROV, State Academy of Administration, Azerbaijan

Prof. Dr. Farzand Ali JAN, Iqra Nation University, Pakistan

Prof. Dr. Liliana DUMITRIACHE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. Seokhee CHO, St. John's University, USA

Prof. Dr. Serdar ERKAN, International Final University, Turkish Republic of Northern Cyprus

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Liudmyla RADOVETSKA, National Academy of Security Service of, Ukraine

Assoc. Prof. Dr. Muhidin MULALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Assoc. Prof. Dr. Mürteza HASANOĞLU, State Academy of Administration, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Rehman SEFEROV, Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan

Assoc. Prof. Dr. Zaynabidin ABDİRASHIDOV, Tashkent State University, Uzbekistan,

Assist. Prof. Dr. Aliya KURALBAYEVA, Ahmet Yesevi University, Kazakhstan

Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Osman ÇEPNİ, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Veli Savaş YELOK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yusuf İNEL, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Dr. Alper ALTUNÇEKİÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Erika HANCZ, University of Pecs, Hungary

Dr. Nurcan UZEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Seyhan İBRAHİMİ, International Balkan University, Macedonia

Dr. Vedat BAYRAKTAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye

## **BİLİM VE DANIŞMA KURULU**

- Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye.  
Prof. Dr. Anna HLAVNOVA, University of Zilina, Slovakia  
Prof. Dr. Aybala AKSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Biljana CUBROVIĆ, University of Belgrade, Serbia and Montenegro  
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Duran AYDINÖZÜ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erdal AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ergin HAMZAĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fatih AYDIN, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV, State Academy of Administration, Azerbaijan  
Prof. Dr. Gülay GÜNAY, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İlhami DURMUŞ, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Juhani LAURINKARI, University of Kuopio, Finland  
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Kasım İNCE, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV, Academy of Languages, Azerbaijan  
Prof. Dr. Lemara SELENDİLİ, University of Tavrida, Crimea, Russia  
Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Nurettin PARILTI, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Özkul ÇOBANOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ, Samtskhe-Cavakheti State University, Georgia  
Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV, Moscow Molonsov State University, Russia  
Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, International Islamic University Malaysia, Malaysia  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Tacida HAFIZ, University of Pristina, Kosovo  
Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Uwe BLAESİNG, University of Leiden, Netherlands  
Doç. Dr. Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Elif ALADAĞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ferudun Hakan ÖZKAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mehmet DENİZ, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Muharrem GÜRKAYNAK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Pusat PİLTEN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Seher ERSOY QUADİR, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Sibel OĞUZ HACAT, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Zafer KUŞ, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Abdurrahman OKUR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Arcan AYDEMİR, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bağdagül MUSA, University of Jordan, Jordan

Dr. Davut GÜREL, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eric GEOFFROY, University of Strasbourg, France  
Dr. Irina KAYAN POKROVSKAYA, Kiev Taras Shevchenko Institute of Philology, Ukraine  
Dr. Klawns ELDMAN, University of Berlin, Germany  
Dr. Leo James MAHONEY, University of Toronto, USA  
Dr. Mehmet ÖZAY, Malaysia Technology University Faculty of Education, Malaysia  
Dr. Mohd ROSLAN, Mohd Nor, University of Malaya, Malaysia  
Dr. Nazım CAFEROV, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan  
Dr. Nudzejma OBRALIC, International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina  
Dr. Selman ABLAK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Stale KNUDSEN, University of Bergen, Norway  
Dr. Tülay POLAT ÜZÜMCÜ, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Vedat YEŞİLÇİÇEK, Uşak Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep KOYUNCU, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye

### İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ

Dr. Seda ÖNGER, Türkiye

### TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ

Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

### KAPAK TASARIM

Öğr. Gör. Veysel ŞAYLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

### SEKRETERYA

Dr. M. Burak ÜNLÜÖNEN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Hüseyin KARAASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

## Tarandığı İndeksler



**INTERNATIONAL**  
Scientific Indexing

**Google Scholar**



**Academic  
Resource  
Index**

ResearchBib



**idealonline**

**ROOTINDEXING**  
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE  
Root Indexing



**ADVANCED SCIENCE INDEX**  
CENTRAL EUROPEAN SCIENCE ARCHIVE AND EVALUATION



**CiteFactor**  
Academic Scientific Journals

**ASOS**  
indeks

**CİLT 4, SAYI 3, YIL 2020****İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS****Araştırma Makaleleri/Research Articles**

Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterliklerini Ölçmeye Yönelik Hazırlanan Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi .....	215
Salda Gölü Havzası'nda İklim Koşullarındaki Değişikliğin Etkilerinin Belirlenmesi .....	233
İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi .....	250
Ben Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olsaydım...: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri .....	264
Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleri.....	278
Libya Matematik Ders Kitaplarının Analizi: İlköğretim Yedinci Sınıftan Dokuzuncu Sınıfa .....	295

**Derleme Makaleleri/Review Articles**

Konstrüktivizm (Sosyal İnşacılık) Kuramı Temelinde Balkan Ülkelerinin Ulus İnşası ve Kimlik Yapılanması .....	315
---	-----

**VOLUME 4, ISSUE 3, YEAR 2020****CONTENTS****Research Articles**

An Achievement Test Developing for Evaluating Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Qualifications of Geography Teachers .....	2156
Determination of Climatic Conditions Changes Impacts on Lake Salda Basin.....	2334
Investigation of Teachers' Perceptions About Educational Practices Used in Reading Difficulties in Primary Schools .....	2501
If I Was a Social Studies Teacher...: Views of Secondary School Students.....	264
Secondary School Inclusion Students' Views on the Social Studies Course.....	2789
Analysis of Libya Mathematics Course Books: Seventh Grade to Nine Grade.....	295

**Review Articles**

Nation Building and Identity Structuring of Balkan Countries on the Basis of Constructivism (Social Construction) Theory .....	3156
--	------

## Araştırma Makalesi/Research Article

Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterliklerini Ölçmeye Yönelik Hazırlanan Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi <sup>1</sup>Erkan DÜNDAR  <sup>2</sup>Ülkü Eser ÜNALDI  <sup>3</sup>

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-posta: [erkan.dundar@eba.gov.tr](mailto:erkan.dundar@eba.gov.tr)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Coğrafya Eğitimi ABD, Ankara, Türkiye, e-posta: [unaldi@gazi.edu.tr](mailto:unaldi@gazi.edu.tr)

**Anahtar Kelimeler**

Başarı testi geliştirme, coğrafya eğitimi, teknolojik pedagojik alan bilgisi

**Keywords**

Achievement test developing, geography education, technological pedagogical content knowledge.

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Erkan Dündar, Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

Email: [erkan.dundar@eba.gov.tr](mailto:erkan.dundar@eba.gov.tr)

Geliş/Received: 15.07.2020

Kabul/Accepted: 27.09.2020

**Öz**

Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmanın amacı TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi) modeline dayalı yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak oluşturulan bir hizmetiçi eğitim programında ön test ve son test olarak kullanılmak üzere geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirmektir. Bu kapsamda ilk olarak testin geliştirilme amacı belirlenmiş, daha sonra ise “Öğretmenlik mesleği için Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Göstergeleri” ne uygun olarak 60 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Başarı testinin kapsam geçerliği için bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda 25 soruda değişiklik yapılmış 10 soru başarı testinden çıkarılmış ve sonuçta 50 soruluk taslak başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi daha önce TPAB modeline dayalı yeterlikleri kazandırmaya yönelik tasarlanan bir hizmetiçi eğitim programına katılan 112 coğrafya öğretmenine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Sonrasında alınan cevaplara göre madde analizleri yapılmış ve bu analizler neticesinde 5 soru daha başarı testinden çıkarılmıştır. Nihai başarı testinin ortalama güçlük indeksi 0,52; ortalama madde ayırt edicilik indeksi de 0,51 olarak hesaplanmıştır. Başarı testinin güvenilirliğini belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı formülü kullanılarak iki ölçüm arasındaki korelasyon 0,765 olarak hesaplanmış, bu değer Spearman-Brown formülü ile düzeltilerek tüm testin güvenilirlik katsayısı 0,863 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak coğrafya öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini ölçmeye yarayan ortalama güçlükte, ayırt edicilik değeri yüksek, geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi araştırmacının doktora tezinde kullandığı veri toplama araçlarından sadece bir tanesidir.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

**Önerilen Atf / Suggested Citation:**

Dündar, E. & Ünalı Eser, Ü. (2020). Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterliklerini Ölçmeye Yönelik Hazırlanan Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 215-232

## An Achievement Test Developing for Evaluating Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Qualifications of Geography Teachers

### Abstract

In this study, general survey model which is one of the quantitative research approaches was used. The aim of the study is to develop a valid and reliable achievement test which would like to be used as pre-test and post-test in an in-service program in order to gain competence for TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) model. Firstly, the objective of the test developing was identified. Then, a question pool which includes sixty questions based on “technological pedagogical content knowledge and its indicators for teaching profession” was formed. According to the opinions of the experts, 25 questions were changed, 10 questions were excluded from the achievement test. In the end, a draft achievement test including 50 questions was prepared. The achievement test was used as pilot study for 112 geography teacher who had attended in-service program. Item analysis of the answers had been done and as a result of the item analysis, 5 questions were excluded from the achievement test. The average difficulty index of the test was calculated as 0,52; the average of the item discrimination index was calculated as 0,51. To determine the reliability of the test, Pearson Product-moment Correlation Coefficient formula was used and correlation between two measure was calculated as 0,765. This value corrected with Spearman-Brown formula and the reliability co-efficient was determined as 0,863. As a conclusion, an achievement test which could measure TPACK of geography teachers, average difficulty, having high distinctive value, valid and reliable has been developed. This test is one of the data collection tools of the researcher’s doctoral dissertation.

### 1. GİRİŞ

Dünyanın bilgi toplumuna geçmesi ve bilgidan bilgiyi üretme yaklaşımının ortaya çıkması ile birlikte teknoloji hızla gelişmiş, yayılmış ve nihayetinde hayatımızın her yanını kuşatmıştır. Teknolojinin yaşantımızın her alanına girmesiyle beraber eğitim-öğretim süreçlerinde de kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Günümüzde teknolojiyi eğitim-öğretim süreçlerine entegre etmek için birçok yatırım yapılmaktadır.

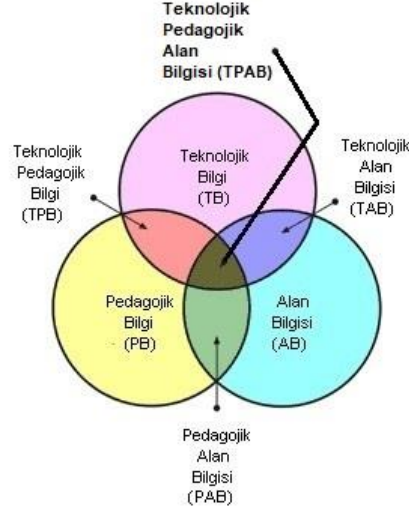
Bilgi birikimli bir şekilde çoğalan bir varlıktır. Bu birikim farklı kültürlerdeki farklı insanların yaşantıları, keşifleri, icatları ile her geçen gün zenginleşmektedir. Böyle bir ortamda her öğretmen kendi alanını takip etmeli, yaşanan değişimlere göre kendini güncelleyebilmelidir. Örneğin; uzun süre önce üniversiteden mezun olan bir coğrafya öğretmeni Brexit sürecinden sonra İngiltere’nin AB üyeliğinden ayrıldığını, Kosova’nın bağımsızlığını ilan ettiğini, Irak, Suriye ya da Yemen’de meydana gelen gelişmeleri bilmeli, toprakları yeni sınıflandırma sistemine göre sınıflandırabilmeli, son dönemlerde keşfedilen endemik bitki türlerini takip ederek öğrenmeli ve bunları doğru bir şekilde öğrencilerine aktarabilmelidir. Öğretmen alan bilgisine hâkim olmalıdır. Bunu sağlayabilmek için üniversitelerde öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerden önce içerik bilgisine odaklanılmıştır (Shulmann, 1986).

Geçmişte “En iyi öğretmen kimdir?” sorusunun cevabı genellikle “Alanına hâkim olan öğretmen” olurken 1990’lardan itibaren bu sorunun cevabı biraz şekil değiştirmiş ve “Alanına hâkim olan ve bildiklerini karşı tarafa aktarabilen öğretmen” olarak değişmeye başlamıştır (Beşoluk ve Horzum, 2011). 2000’li yıllardan itibaren teknolojinin gelişme hızı da katlanarak artmış ve bu sorunun cevabı olarak “Alanına hâkim olan, bildiklerini karşı tarafa aktarabilen ve bunu yaparken teknolojiyi de kullanan öğretmen” olarak değişmiştir.

Günümüzde adını sıklıkla duyduğumuz 21.yüzyıl becerilerinden biri olan bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığına sahip olan bireyler yetiştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin bu beceriye sahip olması gerekmektedir.

Bu bağlamda daha önce Shulmann tarafından literatüre kazandırılan Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)'ne "teknoloji"nin de eklenmesiyle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ortaya çıkmıştır.

Mishra ve Koehler, TPAB'yi bir öğretmenin sahip olduğu pedagoji, teknoloji uzmanının sahip olduğu teknolojik ve alan uzmanının sahip olduğu alan bilgisinden farklı olarak tanımlamakta ve bu üç bilgi türünün ötesinde olduğunu vurgulamaktadır (2006).



Şekil 1. Teknolojik pedagojik alan bilgisi modeli (Canpolat, 2011:7).

Ülkemizde özellikle son yıllarda TPAB ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında bir artış olduğu gözlenmektedir. Teknolojide meydana gelen gelişmelerle birlikte öğretmenlerin bu teknolojileri kullanarak alan bilgilerine ve pedagojiye teknolojiyi nasıl entegre edecekleri konusu araştırmaların ana problem cümlelerini oluşturmaktadır.

Teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte çoklu ortam tasarımları da daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu sayede öğrenciler daha fazla bilgi öğrenmiş, daha çok duyu organını aktif bir şekilde kullanmış bu da hem bilginin kalıcılığını artırmış hem de öğrenme süresini kısaltmıştır. İyi ve nitelikli bir eğitim, sistemin en önemli ögesi olan öğretmenin belirli donanımlara sahip olması ve bilgi birikiminin üst düzeyde olması ile mümkündür (Kayak ve Orhan, 2009). Çağdaş toplumların ihtiyacı olan bireyleri yetiştirecek olan öğretmenlerin; bilgi gereksinimlerini tanımlayabilmeleri, bilgiye nasıl ulaşabileceklerini, ulaştıkları bilgiyi nasıl kullanabileceklerini ve değerlendirebileceklerini bilmeleri gerekmektedir (Adıgüzel, 2005).

Öğretmenler, teknoloji ve pedagojiyi etkili bir biçimde bütünleştirmeyi başarabilmelidirler (Şahin, 2011). Ancak, bu süreçte öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir (Koehler, Mishra ve Yahya, 2007). Bu eğitim eksikliğinin ortaya çıkardığı sorunların pek çoğu teknolojilerin uygun pedagojik yaklaşımlarla desteklenmemesinden kaynaklanmaktadır (Bass, 2000). Pedagojinin ve alan bilgisinin dahil edilmediği bir teknolojik öğrenme-öğretme ortamının verimli sonuçlar sunmasını beklemek mümkün değildir (Shulmann, 1986).

Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini birbirleriyle bağlantılı olarak amaca hizmet edecek şekilde kullanabilmek, nitelikli öğretmenin özelliklerindedir. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2008 yılında uygulanmaya başlanan "Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri" ne bakıldığında; bir öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin büyük kısmının eğitim-



öğretim süreçlerine teknolojiyi entegre etme ile ilgili olduğu görülmektedir. Teknoloji, bir öğretmenin sadece dersini planlarken ya da işlerken kullandığı bir araç değil aynı zamanda öğretim materyali geliştirirken de kullanması gereken bir bilgidir (ÖYEGM, 2008). Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda da teknolojinin öğretim süreçlerine entegrasyonu ile ilgili; "Hayatımızın her alanında yer alan bilgi ve iletişim teknolojilerinin Coğrafya öğretiminde kullanımına ve kazanımların günlük hayatla ilişkisine yönelik vurgu arttırılmıştır." denilmektedir. Yine programda belirtilen yetkinlikler arasında "Dijital Yetkinlik" e de yer verilmiştir (MEB, 2018).

Bütün bunlar göz önüne alındığında bir coğrafya öğretmeni ayrı ayrı alan, pedagoji ve teknoloji bilgisine sahip olmalı ve bu bilgileri birbirlerine entegre ederek sınıf ortamlarına kullanabilme yeterliliklerine sahip olmalıdır.

Öte yandan öğretmenlerin, gelişen ve değişen durumlar ile uygulama alanları arasında var olan eksiklikleri giderebilmelerinin ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini sağlamanın en etkili yolu hizmetiçi eğitim kurslarıdır. Öğretmenlerin değişen ve gelişen bilimsel, teknolojik ve mesleki gelişimlerden haberdar olmaları, kendilerini yenileyebilmeleri ve görevlerini etkin bir biçimde yerine getirebilmeleri için kısa aralıklarla eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Görev başında bulunan öğretmenler görevlerine devam ederken kendilerini mesleki anlamda geliştirememektedirler. Öğretmenler var olan eksikliklerini giderme ve mesleki gelişimlerini sürdürme fırsatını hizmetiçi eğitim kursları sayesinde yakalamaktadırlar. Bu sebeplerden dolayı hizmetiçi eğitim kursları öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için fırsattır (Kıyık, 2016).

Eğitimde planlama; süreçten önce, hedeflerin, bu hedeflere ulaşabilmek için kullanılacak etkinliklerden hangilerinin belirleneceğinin, belirlenen bu etkinliklerin öğrencilere nasıl ve ne şekilde yapılacağına, yardımcı kaynakların nasıl kullanılacağına ve sürecin sonunda öğrenci başarısının nasıl ölçülüp değerlendirileceğinin belirlenmesidir (Demirel, 2007). Buna göre eğitimde planlama dört ana bileşene ayrılabilir. Bunlar; öğrencinin süreç sonunda kazanması beklenen yeterlikler (amaç), içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme. Tüm eğitim-öğretim süreçlerinde olduğu gibi hizmetiçi eğitim programlarında da ölçme ve değerlendirme çok önemlidir.

Hizmetiçi eğitimlerin ölçme değerlendirme boyutunda genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli testleri, testi alan kişilerin kendilerine sunulan belli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek doğru cevabını bulmasının gerektiği sorulardan oluşan ölçme araçları olarak tanımlamak mümkündür (Doğan, 2007). Bu çalışmada geliştirilen başarı testi de Coğrafya öğretmenlerine TPAB modeline dayalı yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak tasarlanan hizmetiçi eğitim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda kullanılmıştır. Test geliştirme süreci bilim tarihi içinde oldukça kısa bir zaman dilimi içinde çeşitli gereksinimleri karşılamak amacıyla oluşmuştur (Özguven, 2007). Baykul (2000) test geliştirmeyi, özellikleri önceden belli bir yaklaşıklıkla kestirilebilen bir ölçme aracı hazırlama işi olarak tanımlamıştır.

Alan yazın tarandığında coğrafya öğretmenlerinin TPAB seviyelerini ölçmek için çeşitli ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak, bu alanda başarı testi geliştirme ile ilgili herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerine TPAB yeterliklerini kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan bir hizmetiçi eğitim programında ön test ve son test olarak kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece hizmetiçi eğitimin etkililiği değerlendirilebilecektir. Araştırma bu yönüyle gelecekte yapılması planlanan benzer çalışmalara katkı sunması açısından da önemlidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, coğrafya öğretmenlerine TPAB modeline dayalı yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak tasarlanan hizmetiçi eğitim programında ön test ve son test olarak uygulanmak üzere bir başarı testi geliştirme çalışması olup bu yönüyle bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçekler, ölçülmesi planlanan nitelikleri sınıflamak, sıralamak ya da derece ve miktarlarını belirlemek için kullanılan kural ve kısıtlamaları belirleyen ölçme araçlarıdır (Terlemez'den aktaran Karakoç ve Dönmez, 2014).

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırma örnekleminin ya da çalışma grubunun belirlenmesi araştırmalarda özellikle dikkat edilmesi gereken konulardandır. Bazı sebeplerle evrendeki tüm bireylere ulaşabilmenin olanaklı olmamasından, evrene genelleme yapabilmek için, evrendeki temsil gücü yüksek bir örneklem ya da çalışma grubunun belirlenmesi çok önemlidir. Araştırma amacıyla uyuşmayan veya evreni çok iyi temsil edemeyen bir örneklemin belirlenmesi, araştırmaya büyük zararlar verecektir (Karakaya, 2011).

Belli özellikleri olan kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlar bir araştırmanın gözlem birimlerini oluşturabilirler. Böyle durumlarda, bu birimlerden örneklem için belirlenen kriteri sağlayan nesne ya da olaylar örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu nedenle araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Örneklem belirlemede kullanılan ölçüt; coğrafya öğretmenlerinin TPAB modeline dayalı yeterlikleri geliştirmeye yönelik tasarlanan bir hizmetiçi eğitim kursuna katılmasıdır.

Buna göre bu araştırmada kullanılan çalışma grubunu farklı tarihlerde yapılan TPAB modeline dayalı yeterlikleri geliştirmeye yönelik tasarlanan hizmetiçi eğitim kursuna katılan 112 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır.

### 2.3. Başarı Testi Geliştirme Aşamaları

Baykul (2000), Thorndike (1971) ile Crocker ve Algina (1986)'dan yararlanarak bir başarı testinin oluşturulma aşamaları aşağıdaki gibidir.

1. Testin geliştirilme amacının belirlenmesi.
2. Test ile ölçülecek yeterliklerin belirlenmesi.
3. Belirtke tablosu oluşturulması.
4. Belirlenen yeterliklerle ilgili maddelerin yazılması.
5. Uzman görüşü alma.
6. Pilot uygulamanın yapılması.
7. Madde analizlerinin yapılması.
8. Çalışmayan maddelerin başarı testinden çıkarılması.
9. Güvenirlik analizlerinin yapılması.
10. Teste son halinin verilmesi.

### 2.3.1. Testin Geliştirilme Amacının Belirlenmesi

Testin geliştirilme amacı TPAB modeline dayalı yeterlikleri kazandırmaya yönelik olarak tasarlanan hizmetiçi eğitim programında ön test ve son test olarak kullanılacak olan bir başarı testinin oluşturulmasıdır.

### 2.3.2. Test ile Ölçülecek Yeterliklerin Belirlenmesi

Testle ile ölçülecek yeterliklerinin belirlenmesinde Türkiye'nin 9 farklı üniversitesinden 24 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilen çalıştay sonucu oluşturulan "Öğretmenlik mesleği için Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Göstergeleri" kullanılmıştır. Bu yeterliklerde TPAB' ye ilişkin 6 yeterlik alanı ve 20 yeterlik ile 120 gösterge belirlenmiştir (Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2014). Bu yeterlik ve göstergeleri ölçülecek çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir test oluşturulması hedeflenmiştir.

### 2.3.3. Belirtke Tablosu Oluşturulması

Başarı testinin ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılacağı TPAB modeline bağlı yeterlikleri kazandırmaya yönelik tasarlanan "FATİH Projesi Alan Bazlı Öğretim Süreci Tasarımı Eğitici Eğitimi" adlı hizmetiçi eğitim kursunun içeriği "Öğretmenlik Mesleği için Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Göstergeleri" dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2020). Bu yeterlik ve göstergeler incelendiğinde toplamda mevcut olan 120 göstergenin yeterlik ve yeterlik alanlarına göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Örneğin "B. Öğretim Sürecini Yürütme" yeterlik alanında toplam 33 gösterge yer alırken "F. Alanda Uzmanlaşma" yeterlik alanında 4 gösterge yer almaktadır (Kabakçı Yurdakul vd., 2014). Yeterlik ve göstergelerdeki bu oransal dağılım hizmetiçi eğitim kursunun içerik olarak oransal dağılımına da yansımıştır. Bu nedenle oluşturulan başarı testindeki soruların yeterliklere göre oranı da bu dağılıma göre oluşturulmuştur. Yine sorular oluşturulurken TPAB modeline bağlı yeterlikleri kazandırmaya yönelik tasarlanan "FATİH Projesi Alan Bazlı Öğretim Süreci Tasarımı Eğitici Eğitimi" adlı hizmetiçi eğitim kursunun çerçeve programında belirtilen teknolojiler dikkate alınmıştır. Bu teknolojiler; çeşitli Web 2.0 araçları, FATİH Projesi kapsamında sunulan donanımlar ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın sunduğu çeşitli araçlardır. Tablo 1'deki belirtke tablosunda; yeterlik alanları, yeterlikler ile her yeterliğe ait gösterge sayıları ve bu sayılara göre belirlenen başarı testindeki planlanan soru dağılımları verilmiştir. Böylelikle başarı testinin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

**Tablo 1:** Belirtke Tablosu

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Gösterge Sayısı	Toplam gösterge	Yüzde (%)	Soru Sayısı
	Öğretim öncesindeki öğrenci durumlarını analiz etme.	2			
ÖĞRETİM SÜRECİNİ TASARLAMA	Öğretim sürecinde kullanılacak metod, teknik ve teknolojilerden uygun olanları belirleme.	3	26	21,66	13

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Gösterge Sayısı	Toplam gösterge	Yüzde (%)	Soru Sayısı
	Ortam, etkinlik, materyal ve ölçme araçlarını öğretim sürecinde kullanılacak şekilde hazırlama.	10			
	Ortam ve materyalleri belirlenen öğretim sürecine göre düzenleme.	3			
	Öğretim durumlarını planlama.	8			
	Öğretimi gerçekleştirme.	23			
ÖĞRETİM SÜRECİNİ YÜRÜTME	Öğretim sürecinin etkililiğini ölçme ve değerlendirme.	10	33	27,5	16
	Alan bilgisi ile ilgili son gelişmeleri takip etme.	2			
YENİLİKLERE AÇIK OLMA	Teknolojiyle ilgili son gelişmeleri takip etme.	2			
	Öğretim süreciyle ilgili son gelişmeleri takip etme.	4	10	8,33	5
	Günlük hayata dair gelişmeleri öğretim sürecine dahil etme.	2			
	Teknolojiyi kullanırken erişim hakkı kurallarına uyma.	4			
	Dijital mülkiyet konularına uyma.	9			
ETİK KONULARA UYMA	Teknolojik kaynaklardan elde edilen bilginin doğruluğu konularına uyma.	5	28	23,33	14
	Teknoloji tabanlı bilginin gizliliği ve güvenliği konularına uyma.	4			

Yeterlik Alanı	Yeterlikler	Gösterge Sayısı	Toplam gösterge	Yüzde (%)	Soru Sayısı
	Öğretmenlik meslek etiği kurallarına uyma.	6			
	Teknoloji ile ilgili sorunları çözme.	11			
PROBLEM ÇÖZME	Öğretim süreci ile ilgili sorunları çözme.	3	19	15,83	10
	İçerik bilgisi ile sorunları çözme.	5			
ALANDA UZMANLAŞMA	Konu alanı uzmanlığı ile liderlik yapabilme.	4	4	3,33	2
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>100</b>	<b>60</b>

#### 2.3.4. Belirlenen Yeterliklerle İlgili Maddelerin Yazılması

Belirlenen yeterlikler kullanılarak her bir yeterlik alanına ait gösterge sayısının 3'er katı soru yazılarak toplamda 60 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken yeterlik oranları dikkate alınmış, hazırlanan 60 sorunun dağılımı bu oranlara göre yapılmıştır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi üç ana bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenler "Teknoloji Bilgisi", "Pedagoji Bilgisi" ve "Alan Bilgisi" dir. Dolayısıyla oluşturulan sorular da bu 3 bileşene sahip olacak şekilde hazırlanmıştır. Madde havuzu, bu bileşenlerle ilgili uzmanlardan destek alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

"Öğretim Sürecini Tasarlama" yeterlik alanında toplam 26 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %21,66'dır. Bu oran dikkate alınarak; 1, 4, 9, 11, 13, 18, 25, 28, 30, 31, 34, 39 ve 40 nolu maddeler (13 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

"Öğretim Sürecini Yürütme" yeterlik alanında toplam 33 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %27,5'tir. Bu oran dikkate alınarak; 2, 3, 5, 8, 15, 17, 20, 21, 24, 26, 29, 33, 41, 43, 44 ve 49 nolu maddeler (16 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

"Yeniliklere Açık Olma" yeterlik alanında toplam 10 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %8,33'tür. Bu oran dikkate alınarak 6,14, 23, 37 ve 45 nolu maddeler (5 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

"Etik Konulara Uyma" yeterlik alanında toplam 28 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %23,33'tür. Bu oran dikkate alınarak 7, 10, 12, 16, 19, 22, 27, 32, 35, 36, 38, 42, 46, 47 nolu maddeler (14 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

"Problem Çözme" yeterlik alanında toplam 19 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %15,83'tür. Bu oran dikkate alınarak 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58 ve 59 nolu maddeler (10 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

“Alanda Uzmanlaşma” yeterlik alanında toplam 4 gösterge bulunmakta olup bu göstergelerin toplam gösterge sayısına oranı %3,33’tür. Bu oran dikkate alınarak 54 ve 60 nolu maddeler (2 adet) bu yeterlik alanı için yazılmıştır.

### **2.3.5. Uzman Görüşü Alma**

Hazırlanan madde havuzundaki sorular 2 coğrafya eğitimcisi akademisyen ile 5 coğrafya öğretmeni, 2 eğitim bilimci akademisyen, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni ile 1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmeni tarafından incelenerek, verilen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve 10 soru testten çıkarılarak 50 sorudan oluşan bir başarı testi oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınırken uzmanların genellikle kendi uzmanlıklarıyla ilgili dönütlere verdiği görülmüştür. Örneğin; Coğrafya eğitimcisi akademisyenler ve Coğrafya öğretmenlerinden oluşan uzmanlar sorularda kullanılan Coğrafya alan bilgisi ile dönütlere vermiş, buna göre toplam 9 maddede değişiklik yapılmış ve hiçbir madde testten çıkarılmamıştır. Eğitim bilimci iki uzman akademisyen ise madde havuzunda bulunan 3 sorunun Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri ile örtüşmediğini belirtmiş ve bu 3 soru da başarı testinden çıkarılmıştır. Ölçme ve değerlendirme uzmanı testte yer alan bazı soruların anlaşılmasının zor olduğunu, soru ifadelerinin karışık olduğunu, soru kökünde yer alan olumsuz ifadelerin koyu ve altı çizili olması gerektiğini belirtmiştir. Bu dönütlere göre düzeltilmesi mümkün olan 11 soru düzeltilmiş 4 soru ise başarı testinden çıkarılmıştır. Türkçe öğretmeni uzmanlar soru kökleri ve şıklarda yer alan yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları ile ilgili dönütlere vermiştir. Verilen bu dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve hiçbir madde testten çıkarılmamıştır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni olan uzman da sorularda bulunan teknolojiler ile ilgili kullanılan resim ve ikonlardan bazılarının yanlış kullanıldığını ve bazı ikonların da çok küçük olduğu için tam olarak anlayamadığını ile ilgili dönütlere vermiş, bu dönütlere göre 5 soru düzeltilmiş 3 soru ise başarı testinden çıkarılmıştır. Böylelikle uzman görüşü neticesinde 25 soruda değişiklik yapılmış, 10 soru ise başarı testinden çıkarılarak 50 soruluk bir başarı testi elde edilmiştir.

### **2.3.6. Pilot Uygulamanın Yapılması**

Uzman görüşleri doğrultusunda uygulamaya hazır hale getirilen test daha önce “FATİH Projesi Alan Bazlı Öğretim Süreci Tasarımı Eğitimi” hizmetiçi eğitim kursuna katılmış 120 coğrafya öğretmenine Google Form aracılığıyla gönderilerek pilot çalışma yapılmıştır. 120 coğrafya öğretmeninden 112’si gönderilen başarı testini cevaplamışlardır. Bu hizmetiçi eğitimi alan coğrafya öğretmenlerinin soruların ilişkili olduğu yeterliklere ait bilgisi olduğu için tercih edilmiştir.

### **2.3.7. Madde Analizlerinin Yapılması**

Elde edilen veriler kullanılarak madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi ile test maddelerinin, bilen ve bilmeyen öğrenciyi belirleyip belirlemediğini ortaya koymak ve testin ne kadar iyi işlediğini belirlemek amaçlanmaktadır. 112 coğrafya öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda madde puanları matrisi hazırlanmıştır. Sorulara doğru cevap verenlere “1”, vermeyenlere “0” puan verilmiş; puanlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Böylelikle başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 0’dır. Sonrasında puan sıralamalarına göre en başarısız %27’lik alt ve en başarılı %27’lik üst grup olmak üzere 30’ar kişilik iki grup oluşturulmuştur. Bu grupları oluşturan coğrafya öğretmenlerinin sorulara vermiş oldukları cevaplara göre başarı testindeki soruların ayırt edicilik (D) ve güçlük indeksleri (p) hesaplanmıştır. Tablo 2’de pilot uygulama neticesinde alt ve üst grupların sorulara verdikleri cevapların seçeneklere dağılımı ile madde güçlük (p) ve ayırt edicilik indeksleri (D) verilmiştir.

**Tablo 2:** Madde Analizleri

Soru	Gruplar	Seçenekler						p	D
		A	B	C	D	E	BOŞ		
1	Üst Grup	1	2	1	3	23*	0	0,567	0,4
	Alt grup	2	3	5	7	11*	2		
2	Üst grup	23*	2	1	1	2	1	0,55	0,433
	Alt grup	10*	3	10	2	3	2		
3	Üst grup	18*	1	5	3	2	1	0,55	0,1
	Alt grup	15*	3	7	2	2	1		
4	Üst grup	2	1	0	3	24*	0	0,517	0,567
	Alt grup	4	8	4	6	7*	1		
5	Üst grup	1	23*	3	1	2	0	0,55	0,433
	Alt grup	9	10*	4	5	2	0		
6	Üst grup	1	1	24*	2	2	0	0,533	0,533
	Alt Grup	6	4	8*	10	1	1		
7	Üst Grup	0	3	4	21*	2	0	0,467	0,467
	Alt Grup	4	3	13	7*	0	3		
8	Üst Grup	1	3	1	1	24*	0	0,533	0,533
	Alt Grup	9	4	3	5	8*	1		
9	Üst Grup	2	6	3	1	18*	0	0,55	0,1
	Alt Grup	4	3	4	2	15*	2		
10	Üst Grup	1	0	25*	2	2	0	0,533	0,6
	Alt Grup	10	7	7*	2	3	1		
11	Üst Grup	1	22*	0	2	5	0	0,483	0,5
	Alt Grup	12	7*	4	3	2	2		
12	Üst Grup	26*	0	0	2	2	0	0,55	0,633
	Alt Grup	7*	6	9	3	3	2		

Soru	Gruplar	Seçenekler						p	D
		A	B	C	D	E	BOŞ		
13	Üst Grup	4	2	3	1	19*	1	0,533	0,2
	Alt Grup	5	3	4	4	13*	1		
14	Üst Grup	1	1	2	24*	2	0	0,633	0,333
	Alt Grup	4	2	4	14*	5	1		
15	Üst Grup	14*	2	6	5	2	1	0,317	0,3
	Alt Grup	5*	8	9	4	3	1		
16	Üst Grup	23*	2	1	3	1	0	0,5	0,533
	Alt Grup	7*	3	3	11	2	2		
17	Üst Grup	3	24*	1	0	2	0	0,617	0,367
	Alt Grup	7	13*	4	4	2	0		
18	Üst Grup	0	2	3	24*	1	0	0,55	0,5
	Alt Grup	4	4	6	9*	5	2		
19	Üst Grup	1	0	3	23*	2	1	0,5	0,533
	Alt Grup	8	2	10	7*	1	2		
20	Üst Grup	24*	1	2	1	2	0	0,5	0,6
	Alt Grup	6*	7	4	3	8	2		
21	Üst Grup	1	0	2	2	25*	0	0,533	0,6
	Alt Grup	3	2	12	5	7*	1		
22	Üst Grup	1	27*	0	0	2	0	0,5	0,6
	Alt Grup	5	12*	4	4	3	2		
23	Üst Grup	4	3	5	17*	1	0	0,517	0,1
	Alt Grup	5	5	4	14*	2	0		
24	Üst Grup	0	2	2	0	26*	0	0,583	0,567
	Alt Grup	10	3	6	1	9*	1		



Soru	Gruplar	Seçenekler						p	D
		A	B	C	D	E	BOŞ		
25	Üst Grup	3	0	23*	2	2	0	0,483	0,567
	Alt Grup	4	9	6*	5	4	2		
26	Üst Grup	23*	1	2	3	1	0	0,533	0,467
	Alt Grup	9*	6	4	3	5	3		
27	Üst Grup	1	2	1	2	24*	0	0,517	0,567
	Alt Grup	2	9	5	6	7*	1		
28	Üst Grup	1	3	0	3	23*	0	0,483	0,567
	Alt Grup	7	5	4	5	6*	3		
29	Üst Grup	1	23*	2	2	2	0	0,533	0,467
	Alt Grup	8	9*	5	4	2	2		
30	Üst Grup	0	25*	1	1	2	1	0,517	0,633
	Alt Grup	8	6*	5	6	3	2		
31	Üst Grup	22*	3	0	5	0	0	0,483	0,5
	Alt Grup	7*	9	1	9	3	1		
32	Üst Grup	0	2	1	3	24*	0	0,517	0,567
	Alt Grup	6	3	2	11	7*	1		
33	Üst Grup	5	3	7	24*	4	2	0,533	0,533
	Alt Grup	9	8	11	8*	8	6		
34	Üst Grup	1	1	25*	2	0	1	0,617	0,433
	Alt Grup	5	5	12*	3	2	3		
35	Üst Grup	24*	4	0	0	2	0	0,517	0,567
	Alt Grup	7*	9	3	3	6	2		
36	Üst Grup	3	0	0	26*	1	0	0,533	0,667
	Alt Grup	6	1	4	6*	10	3		

Soru	Gruplar	Seçenekler						p	D
		A	B	C	D	E	BOŞ		
37	Üst Grup	1	0	3	25*	0	1	0,533	0,6
	Alt Grup	5	3	9	7*	4	2		
38	Üst Grup	24*	1	2	3	0	0	0,5	0,6
	Alt Grup	6*	2	3	13	3	3		
39	Üst Grup	24*	1	1	3	0	1	0,533	0,533
	Alt Grup	8*	3	7	7	3	2		
40	Üst Grup	2	23*	3	1	1	0	0,5	0,533
	Alt Grup	2	7*	4	5	8	4		
41	Üst Grup	4	2	0	1	23*	0	0,5	0,533
	Alt Grup	8	5	4	4	7*	2		
42	Üst Grup	0	0	1	4	25*	0	0,633	0,4
	Alt Grup	1	2	3	9	13*	2		
43	Üst Grup	4	14*	8	3	1	0	0,467	0
	Alt Grup	1	14*	9	5	0	1		
44	Üst Grup	2	0	0	24*	4	0	0,583	0,433
	Alt Grup	9	3	2	11*	3	2		
45	Üst Grup	23*	2	0	2	2	1	0,5	0,533
	Alt Grup	7*	9	5	7	2	0		
46	Üst Grup	3	1	0	3	23*	0	0,5	0,533
	Alt Grup	5	4	1	10	7*	3		
47	Üst Grup	1	2	24*	1	1	1	0,567	0,467
	Alt Grup	3	6	10*	4	5	2		
48	Üst Grup	3	0	24*	2	0	1	0,517	0,567
	Alt Grup	4	1	7*	6	9	3		

Soru	Gruplar	Seçenekler						p	D
		A	B	C	D	E	BOŞ		
49	Üst Grup	2	2	1	21*	3	1	0,483	0,433
	Alt Grup	4	3	2	8*	10	3		
50	Üst Grup	23*	1	1	3	2	0	0,55	0,433
	Alt Grup	10*	4	7	7	1	1		

\*Doğru cevap seçeneği

### 2.3.8. Çalışmayan Maddelerin Başarı Testinden Çıkarılması

Madde ayırt ediciliği (D) maddenin bilenler ile bilmeyenlerin ayırt edilebilmesiyle ve madde güvenilirliği ile ilgilidir. Bu sebeple bir maddenin teste alınıp alınmamasıyla ilgili karar verilirken ilk bakılacak istatistiklerdendir. Bu indeks ne kadar yüksekse madde o kadar iyidir. Madde ayırt ediciliği indeksi formülü aşağıda verilmiştir.

$$d = \frac{\text{maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlar} - \text{alt grupta doğru cevaplayanlar}}{\text{gruptaki kişi sayısı}}$$

Bir testte madde ayırt edicilik gücü -1 ile +1 değerleri arasında değişmektedir. Madde ayırt edicilik değeri ne kadar yüksek olursa testin geçerliği de o kadar artmaktadır. Madde ayırt edicilik değeri 0.40 ve üstünde ise madde çok iyi, 0.30-0.39 arasında ise madde oldukça iyi 0.20-0.29 arasında ise madde zorunlu hallerde kullanılabilir, ancak düzeltme ve geliştirme gerekir. 0.19 ve daha az ise madde çok zayıftır ve düzeltilemiyorsa testten çıkarılmalıdır (Turgut, 1992).

Tablo 2 incelendiğinden soruların madde ayırt edicilik indekslerinin 0 ile 0,63 arasında değiştiği ve ortalama madde ayırt edicilik indeksinin de 0,47 olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'te pilot çalışmadaki madde ayırt edicilik indeks değerlerine göre soruların dağılımları verilmiştir.

**Tablo 3:** Madde Ayırt Edicilik İndekslerine Göre Soru Dağılımları

Madde ayırt edicilik indeksi (d)	Toplam
0,40 ve daha büyük	42
0,30-0,39 arası	3
0,20-0,29 arası	1
0,19 ve daha küçük	4

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde 42 maddenin ayırt edicilik indeksi “çok iyi”, 3 maddenin ayırt ediciliği “iyi”, 1 madde “zorunlu hallerde kullanılabilir” ve 4 maddenin de “zayıf” olduğu belirlenmiştir. Buna göre zorunlu hallerde kullanılacak olan bir madde ve zayıf olan dört madde testten çıkarılmıştır. Zayıf olan maddeler ve zorunlu hallerde kullanılacak olan maddenin testten çıkarılması testin kapsam geçerliliğini etkilemeyeceğinden çıkarılması uygun görülmüştür.

Madde güçlük indeksi (p) ise, testteki her bir maddenin doğru cevaplanma oranlarını ifade eder. Bir maddenin madde güçlük indeksi “0” ile “1” arasında değişkenlik gösterir. Madde güçlük

indeksi sıfıra ne kadar yakın olursa madde o kadar zor, bire ne kadar yakın olursa madde o kadar kolay olarak yorumlanır. Madde analizleri ile ilgili olarak; madde güçlüklerinin 0,20 ve 0,80 arasında bir değer alması ve testin ortalama güçlük değerinin de 0,50 civarında olması çalışmalarda istenen bir özelliktir (Büyüköztürk vd., 2012). Madde güçlük indeksi formülü aşağıda verilmiştir.

$$d = \frac{\text{maddeyi üst grupta doğru cevaplayanlar} + \text{alt grupta doğru cevaplayanlar}}{\text{alt ve üst gruptaki toplam kişi sayısı}}$$

Tablo 2’de görüldüğü gibi testi oluşturan maddelerin madde güçlük indeksleri 0,50 civarındadır. Testin ortalama madde güçlük indeksi ise 0,52’dir. Bu da testin ortalama güçlüğüne sahip olan bir test olduğunu ve herhangi bir maddenin testten çıkarılmasına gerek olmadığını göstermektedir.

Madde analizleri neticesinde 5 madde testten çıkarılmış olup 45 soru Bloom taksonomisine tabi tutularak sınıflandırılmıştır. 45 maddeden oluşan başarı testinin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,51; ortalama güçlük indeksi de 0,52 olarak hesaplanmıştır.

Nihai başarı testinde yer alan soruların Bloom’un bilişsel alan taksonomilerine göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4:** Soruların Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomilerine Göre Dağılımları

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Değerlendirme
<b>Madde Numarası</b>	1,3,6,10,12,13,16,19,21,22,24,25,27,29,31,32,33,35,37,40,42,45	4,8,11,15,23,26,28,38,44	5,18,30	2,7,9,14,17,20,34,36,39,41,43

### 2.3.9. Güvenirlik Analizlerinin Yapılması

Nicel araştırmalarda geçerliğe göre güvenirlik üzerinde daha fazla durulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Güvenirlik peş peşe yapılan denemelerde aynı neticeye ulaşılmasıdır (Wainer, 1990).

Güvenirlik belirleme yöntemleri çeşitli şekillerde yapılabilmektedir. Genel olarak bu yöntemler tek uygulama ve çift uygulamaya dayalı yöntemler olmak üzere iki çeşittir (Anastasi, 1997).

Bu araştırmada başarı testinin güvenirliliğini belirlemek için tek uygulamaya dayalı yöntemlerden testi yarılama (eşdeğer yarılar) yöntemi kullanılmıştır. Testi yarılama yöntemiyle güvenirlik belirlenirken tek oturumda uygulanan bir test iki eşit yarıya bölünmekte ve böylelikle her bireye ait iki test puanı elde etmek mümkün olmaktadır. Testi yarılama yöntemi, testin iki eş yarısından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun hesaplanmasıyla uygulanır. Hesaplanan bu değer testin iki yarısı için bir güvenirlik tahminidir (Büyüköztürk vd., 2012; Ellez, 2011).

Yukarıda da belirtildiği gibi başarı testinin güvenirliliğini belirlemek üzere ilk olarak test ölçülen davranışlara göre iki eş yarıya ayrılmıştır. Daha sonra iki yarı arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bunun için aşağıda verilen Pearson momentler çarpımı katsayısı formülü kullanılmıştır.

r: Testin yarısının güvenilirlik katsayısı

x: Testin birinci yarısındaki sorular

y: Testin ikinci yarısındaki sorular

$$r = \frac{[\sum xy - ((\sum x)(\sum y)/n)]}{[[\sum x^2 - (\sum x)^2/n] [\sum y^2 - (\sum y)^2/n]]^{1/2}}$$

Bu formül kullanılarak iki ölçüm arasındaki korelasyon 0,765 olarak hesaplanmıştır. Testin iki yarısı için hesaplanan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına dayalı olarak testin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısının da hesaplanması gerekir. Bunun için de aşağıda verilen Spearman-Brown formülü kullanılmıştır.

$$R = \frac{2r_{xy}}{1+r_{xy}}$$

$r_{xy}$ : Testin yarısının güvenilirlik katsayısı

R: Testin tamamının güvenilirlik katsayısı

Bu formül kullanılarak testin tümüne ait güvenilirlik katsayısı 0,863 olarak belirlenmiştir. Gömleksiz ve Erkan (2010) güvenilirlik katsayısının bire yaklaşması oranında testten öğrencilerin aldığı puanların güvenilirliğinin artacağını belirtmişlerdir. Bu yüzden testin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 2.3.10. Teste Son Halinin Verilmesi

Başarı testi geliştirme aşamalarının son aşamasında testin başına bir yönerge eklenmiş, test sorularının sayfa içerisinde düzenli bir dağılım göstermesi amacıyla kelime işlemci programında gerekli ayarlamalar yapılmış ve böylece teste son hali verilmiştir.

## 3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada belirtilen aşamalar neticesinde elde edilen 45 soruluk başarı testinin ortalama ayırt edicilik indeksi 0,51; ortalama güçlük indeksi ise 0,52 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler geliştirilen testin orta güçlükte olduğunu ve ayırt edicilik değerinin çok iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca geliştirilen başarı testi Bloom'un bilişsel taksonomisine tabi tutulmuş; soruların 22'sinin "Bilgi", 9'unun "Kavrama", 3'ünün "Uygulama" ve 11'inin de "Değerlendirme" basamağında olduğu belirlenmiştir. Testin güvenilirliğinin belirlenmesi için test iki eş yarıya bölünerek Pearson momentler çarpımı katsayısı formülü kullanılmış ve iki ölçüm arasındaki korelasyon 0,765 olarak hesaplanmıştır. Testin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı için ise Spearman-Brown formülü kullanılmış olup bu değer 0,863 olarak belirlenmiştir. Bu değer bire yakın olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada coğrafya öğretmenlerinin TPAB 'ye dayalı yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi oluşturulmuştur. Alan yazın incelendiğinde, farklı alanlarda çok sayıda başarı testi geliştirme çalışması olduğu görülmektedir. Ancak TPAB yeterliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmış bir başarı testi geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, TPAB seviyelerini ölçmek için genellikle Türkçeye uyarlanmış öz yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir (Altun, 2013; Bal ve Kandemir, 2013; Dikkartin, Övez ve Akyüz, 2013; Z. Kaya, Kaya ve Emre, 2013).

Coğrafya eğitimi alanında yapılan TPAB çalışmalarına bakıldığında da yine çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan az sayıda çalışmada da Coğrafya

öğretmenlerinin TPAB seviyelerini ölçmeye yönelik olarak öz yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir (Doğru ve Aydın, 2017; Su, Huang, Zhou ve Chang, 2017). Dolayısıyla, bu çalışmanın hem genel alan yazın, hem de coğrafya eğitimi alan yazını özelinde TPAB yeterliklerini ölçmek amacıyla hazırlanmış ilk başarı testi geliştirme çalışması olduğu ve bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Geliştirilen bu başarı testi coğrafya öğretmenlerinin TPAB yeterliklerini ölçmeye yönelik her çalışmada kullanılabilir. Ancak burada vurgulanması gereken önemli bir nokta şudur ki, TPAB bileşenlerinden “Teknoloji” gün geçtikçe güncellenmektedir. Bu güncellemelere göre, testteki sorularda kullanılan teknolojiler zamanla işlevini yitirebilir. Bu nedenle, sorularda değişiklikler yapılması gerekebilir.

Bu çalışmanın devamı olarak coğrafya öğretmenlerinin TPAB yeterliklerinin hangi alanda daha az olduğu ve bunun nedenleri ile ilgili bir araştırma yapılabilir. Farklı teknoloji, alan ya da pedagojik konuların dahil olduğu başarı testleri hazırlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 53-70.
- Altun, T. (2013). Examination of classroom teachers' technological pedagogical and content knowledge on the basis of their demographic profiles. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 365-397.
- Anastasi, A. (1997). *Psychological testing* (7th edition). New Jersey: Prentice Hall INC.
- Bal, M.S. & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(11), 15-32.
- Bass, R. (2000). Technology, evaluation, and the visibility of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 83, 35-50.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Beşoluk, Ş. & Horzum, M. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 17-50. doi: 10.1501/Egifak\_00000012
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Canpolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich College Publisher
- Demirel, Ö.(2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikkartin Övez, F.T. & Akyüz, G. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yapılarının modellenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 321-334.
- Doğan, N. (2007). Çoktan seçmeli testler. (Ed. H. Atılgan) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (s. 23-80). Ankara: Anı.
- Doğru, E. & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i2.686
- Ellez, M. (2011). Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 165-190). Ankara: Anı.

- Gömlüksız, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, F., Kılıçer, K., Çoklar, A., Birinci, G. & Kurt, A. (2014). Ulusal standartlar açısından teknopedagojik eğitime dayalı öğretmen yeterliklerinin oluşturulması. *İlköğretim Online*, 13(4), 1185-1202. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.76490>
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 55-84). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22.basım). Ankara: Nobel
- Kaya, Z., Kaya, O.N. & Emre, İ. (2013). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçęi'nin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2355-2377.
- Kayak, S. & Orhan, F. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda üstlendikleri sorumlulukların incelenmesi*. 1st International Educational Research Conference'da sunulmuş bildiri, Çanakkale, Türkiye.
- Koehler M.J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740–762.
- Kıyık, D. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- MEB (2020). *Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları*. [http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/\\_sayfasından](http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/_sayfasından) erişilmiştir.
- MEB, (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. Ankara. 18 Şubat 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482Cografya%20dop%20pdf.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teacher College Record*, 108(6), 1017–1054.
- ÖYEGM (2011). *Coğrafya öğretmeni özel alan yeterlikleri*. 18 Şubat 2020 tarihinde [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/13160431\\_COYRAFYA.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160431_COYRAFYA.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Thorndike, E. L. (1971). *The Fundamentals of learning*. NewYork: AMS Press.
- Shulmann, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Su, X., Huang, X., Zhou C. & Chang, M. (2017). Ortaöğretim coğrafya öğretmenleri için bir teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçęi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 325-341.

## Araştırma Makalesi/Research Article

Salda Gölü Havzası'nda İklim Koşullarındaki Değişikliğin Etkilerinin Belirlenmesi<sup>1</sup>Safiye Kübra ARITÜRK <sup>2</sup> - Beyza USTAOĞLU <sup>3</sup>

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Sakarya e-mail: [kubra.ariturk@ogr.sakarya.edu.tr](mailto:kubra.ariturk@ogr.sakarya.edu.tr)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Sakarya, e-mail: [bustaoglu@sakarya.edu.tr](mailto:bustaoglu@sakarya.edu.tr),

**Anahtar Kelimeler**

İklim değişikliği, Salda Gölü, Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi, uzaktan algılama, mekânsal analiz.

**Keywords**

Climate change, Lake Salda, Mann Kendall Rank Correlation Test, remote sensing, spatial analysis.

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Beyza Ustaoglu, Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Sakarya

Email: [bustaoglu@sakarya.edu.tr](mailto:bustaoglu@sakarya.edu.tr),

Geliş/Received: 29.09.2020

Kabul/Accepted: 14.11.2020

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de önemli biyoçeşitlilik alanı olarak kabul edilen ve hassas bir ekosisteme sahip sulak alan olan Salda Gölü Havzası'nda iklim koşullarındaki değişikliğin etkilerinin belirlenmesidir. Çalışma alanı olan Salda Gölü Türkiye'nin güneybatısında, Göller Yöresi'nde yer almaktadır. İklim koşullarındaki değişikliğin göl havzası üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için a.) Burdur, Tefenni ve Acıpayam meteoroloji istasyonlarının 1970-2019 yıllarına ait yıllık ortalama sıcaklık ve yıllık toplam yağış verilerine Doğrusal Trend ve Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi b.) Alan değişimini belirlemeye yönelik 1972 yılı Eylül ayı Landsat ERTS-1, 1984 yılı Landsat 5 TM, 1990 yılı Landsat 5 TM, 2000 yılı Landsat 7 ETM+, 2010 yılı Landsat 5 TM, ve 2019 yılı Ekim aylarına ait Landsat 8 OLI uydu görüntüleri kullanılarak coğrafi bilgi sistemleri ile mekânsal analizler c.) Uzun yıllar yıllık ortalama ve Ekim ayı göl seviyesi verileri kullanılarak göl seviyesinin değişim grafiği oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; 50 yıllık periyod boyunca yıllık ortalama sıcaklıklarda istatistiksel olarak  $\alpha=0.05$  anlamlılık seviyesinde artış eğilimi ve  $u(t)$  ve  $u'(t)$  değerlerinin kesiştiği 2000'li yıllardan sonra sıcaklık eğilimlerinde artan yönde bir değişiklik tespit edilirken, yıllık toplam yağış tutarlarında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir. CBS ile mekânsal analiz sonucunda 1972-2019 yılları arasında göl yüzey alanında % 4,6 oranında küçülme meydana geldiği gözlemlenmiştir. İklim verilerinin ve uydu görüntülerinin istatistiksel analizi ve arazi çalışmaları sonucunda Göller Yöresi'nde yer alan birçok göl gibi Salda Gölü'nün de iklim değişikliği tehlikesiyle karşı karşıya olduğu tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Arıtürk, S.K. & Ustaoglu, B. (2020). Salda Gölü Havzası'nda İklim Koşullarındaki Değişikliğin Etkilerinin Belirlenmesi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 233-249



## Determination of Climatic Conditions Changes Impacts on Lake Salda Basin

### Abstract

The purpose of this study is to examine the climate conditions changes impact on Lake Salda in Turkey, a wetland with a vulnerable ecosystem that is considered a Key Biodiversity Area. Lake Salda, the area of the study, is located in the Lakes Region in southwestern of Turkey. To reveal the impact of climate change on the lake basin a.) Linear Trend and Mann-Kendall Rank Correlation Test for average temperature and total precipitation data of Burdur, Tefenni and Acıpayam meteorological station for the Years 1970-2019 b.) Spatial analysis and GIS for determining the areal change using the October 1972 Landsat ERTS-1, September 1984 Landsat 5 TM, 1990 Landsat 5 TM, 2000 Landsat 7 ETM+, 2010 Landsat 5 TM and 2019 Landsat 8 OLI satellite images c.) Lake level change graph has been created using annual average and October lake level data for many years. According to results, the trend of increasing statistical significance level of  $\alpha = 0.05$  in annual average temperatures over the 50 year period and was detected an increasing change in temperatures trend after the year of 2000 when  $u(t)$  and  $u'(t)$  values intersected. Despite this, no significant trend or change in the annual total precipitation amounts was able to be detected. As a result of Spatial Analysis with GIS, 4.6% decrease was observed in the lake surface area between 1972-2019 and statistical analysis of the climate data and satellite images Lake Salda, like many of the lakes in the Lakes Region, has been determined to also be faced with the negative effects of climate change.

### 1. GİRİŞ

İklim koşullarındaki değişiklik arazi ve su kaynaklarını, bunların mekânsal ve zamansal dağılımlarını, suyun hidrolojik döngüsünü, su kalitesini ve dünyanın farklı bölgelerinde su kaynaklarına olan ihtiyacı etkilemektedir (IPCC, 2014). Artan sıcaklıklar başta ekolojik döngüler ile canlı ve cansız tüm varlıklar üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak etkisini göstermeye başlamıştır. Dünyadaki toplam suyun %96,6'sını okyanus ve denizlerdeki sular, %3,4'ünü ise tatlı sular oluşturmaktadır. Tatlı suların %69,3'u buzulların bünyesinde, %30,3'si yeraltı suyu, %0,35'i yüzey suyu, %0,04'ü diğer sular olarak yer alır. Yüzey sularını ise % 87 göller, %11 bataklık ve sulak alanlar, %2 oranında akarsular oluşturur (DKMP, 2013). Göl ve akarsuların dünyadaki tatlı su kaynakları içerisinde sadece % 0,3'lük bir payının olması, Türkiye'nin Akdeniz iklim kuşağında yer alması ve sıcaklıkların artış eğiliminde olması göl ve akarsuların korunmasının ne derece önemli olduğu ortaya koymaktadır. BM Dünya Meteoroloji Örgütü'nün (WMO) açıklamasına göre 2019 yılı dünya genelinde son 140 yıl içerisinde en sıcak ikinci yıl, Türkiye'de ise son 49 yıl içerisinde en sıcak dördüncü yıl olarak kayıtlara geçmiştir. 2020 yılı ise ekstrem olayların sıklığı ile devam etmektedir. Bu durum, Akdeniz Havzasında yer alan Türkiye ve çevresinde gelecekte iklimin uzun yıllar ortalamalarından daha sık sapma eğilimde olan ve ekstrem iklim olaylarının daha sık yaşanacağı (sel, şiddetli yağış, fırtına, hortum olayı, sıcak hava dalgası, kuraklık vb.) bir iklimin görülme olasılığını arttırmaktadır (Baylan & Ustaoglu, 2020). Göller, dünyadaki canlılar için en önemli yaşam kaynaklarından biridir. Göller Yöresinde yer alan Salda Gölü ve çevresini de içinde barındıran 295,63 km<sup>2</sup>'lik alan, 14.03.2019 tarihli ve 824 sayılı karar ile Özel Çevre Koruma Bölgesi olarak ilan edilmiştir. 20 endemik tür ile biyoçeşitliliğin yüksek olduğu bir göldür. Bu endemik türler arasında Önemli Doğa Alanı ve Önemli Kuş Alanı şartlarını sağlayan Uluslararası Doğayı Koruma Birliği (IUCN)'nin koruma altına aldığı türler de bulunmaktadır. Bu sebeple göl, hem uluslararası hem de ulusal öneme sahip sulak alan konumundadır.

Yapılan arazi çalışmasında da görüldüğü üzere berrak suyu ve açık turkuaz rengiyle son yıllarda ilgi odağı olmuştur (Foto:1). Ayrıca Mars'taki *Jezero* Kraterinde bulunan karbonatlara ve biriktirme yapılarına benzer özellikler içermesi nedeniyle dünyada bilinen tek göldür (NASA, 2020).

**Foto 1:** a) Salda Gölü batısından Kale Tepe'ye bakış, b) Killi manyezit çökelleri c) Kıyı kesime yakın güncel hidromanyezit stromatolit oluşumları d) Beyaz Adalar Plajı'ndaki Huntit minerali yatakları.



Yapılan literatür çalışmasında Salda gölü ile ilgili çalışmaların, genellikle hidromanyezit oluşumlar ve stromatolitler ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu anlamda ilk çalışmalar Schmidt (1987), Braithwaite ve Zedef (1994) tarafından yapılmıştır (Schmidt, 1987, Braithwaite & Zedef, 1994; Akt. Kazancı, 2004, s.152). Son yıllarda yapılan çalışmalar ise gölden alınan çökelti örnekleriyle ilgili çalışmalardır (Danladi & Ön, 2015; Çaldırak vd., 2017). Salda Gölü için kavramsal su bütçe modelinin uygulandığı çalışmada göl suyu seviyesinin 1999-2015 yılları arasındaki farkları belirlenmiştir (Varol vd., 2018). Buna göre minimum fark 0.35 cm ve maksimum fark 1.59 m olarak bulunmuştur. Göl seviyesinin gerilemesiyle, SPI değerleri dikkate alınarak Burdur ve Tefenni istasyonlarında 2006-2008 yılların arasında orta ve şiddetli kurak dönem olduğu tespit edilmiştir. Fakat göl seviyesinin tekrar yükselmesi ile 2008-2010 arası dönem normal yağış dönemleri olarak tanımlanmıştır. Salda Gölü'nü besleyen yeraltı sularının çevresel etkenlere duyarlılığının CBS yöntemleriyle incelendiği çalışmada ise tarımsal faaliyetlerin ve hayvancılığın yoğun olduğu alanlardaki kuyularda nitrat yoğunlaşma değerleri yüksek olduğu belirtilmiştir (Varol vd., 2020). Ayrıca Salda Gölü'nün, yeraltı suyu kirliliğine karşı orta ve yüksek hassasiyete sahip bölgede yer aldığı tespit edilmiştir. Akiferlerin bulunduğu alanlarda zararlı insan faaliyetlerine ve tarımsal kirlilik meydana getiren unsurlara izin verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. İklim değişikliğine karşı en hassas alanların başında göller gelmektedir. İklimin etkisinin büyük oranda hissedildiği ve sıcaklıkların artış gösterdiği alanlarda göller büyük risk altındadır. Bu sebeple göllerle ilgili birçok çalışma yapılmaktadır (Yiğitbaşıoğlu, 1995; Kazancı vd., 2008; Delju vd., 2012; Orhan, 2014; Doulgeris & Kapsomenakis, 2016; Kale vd., 2018).

Mann-Kendall Sıra Korelasyon Testi, iklim değişikliği ve etkilerini belirleyen çalışmalarda en çok kullanılan yöntemlerden birisidir (Türkeş, 1996; Yue vd., 2002; Tabari vd., 2011; Ustaoglu, 2013). İklim değişikliğinin ve antropojenik unsurların etkisiyle son yıllarda Türkiye'de birçok göl kuruyarak yok olmuş ya da alanlarında büyük ölçüde küçülme meydana gelmiştir. Salda Gölü'nün de içinde bulunduğu Göller Yöresi farklı nitelik ve özelliğe sahip önemli gölleri

içinde barındırmaktadır. Yapılan çalışmalar Göller Yöresi göllerinin yıllar içinde değişime maruz kaldığını ortaya koymuştur. Eber ve Akşehir gölleri gibi sığ göller kurak geçen yaz dönemlerinde kurumaktadır. Eğirdir ve Beyşehir göllerinin su seviyesinde düşüşler meydana gelmiştir (Kantarci, 2009). Bu bölgede yer alan birçok göl iklim değişikliği ve etkileri nedeniyle tehlike altında olup Salda Gölü de bu göllerden biridir. Bu çalışmanın amacı Salda Gölü havzasında iklim koşullarında meydana gelen değişikliğin etkilerini iklim verileri ve uydu görüntüleri kullanılarak istatistiksel yöntemler ve arazi çalışmalarıyla tespit etmek, elde edilen bulguları karar vericiler ile paylaşarak iklim değişikliğine uyum ve adaptasyon sürecinin nasıl olması gerektiği yönünde bilgi sunabilmektir.

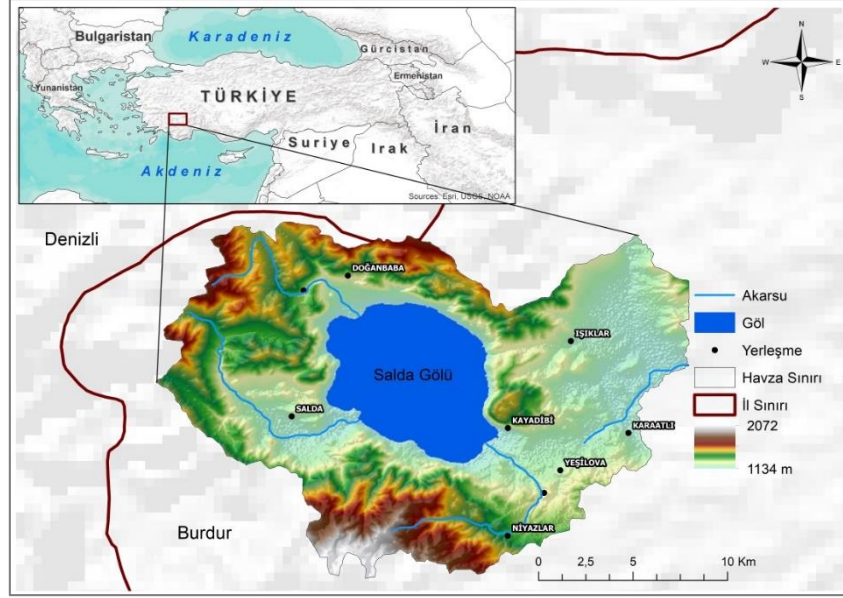
### 1.1. Çalışma Alanı

Çalışma alanı olan Salda Gölü 37°30'-37°38' kuzey enlemleri ile 29°35'-29°50' doğu boylamları arasında yer almaktadır. Akdeniz Bölgesi'nin Göller Yöresinde 260 km<sup>2</sup> izdüşüm alana sahip kapalı havza özelliği gösteren karstik bir göldür. Bu alanın yaklaşık 45 km<sup>2</sup>'sini göl suları oluşturmaktadır (Çetin, 2002). Göl tektonik hareketler ile meydana gelmiş ve deniz seviyesine göre yüksekliği 1140 m'dir. (Kazancı vd., 2004). Genişliği yaklaşık 6.8 km, uzunluğu ise 9.186 km'dir (OSİB, 2013). Yer yer 200 m'yi bulan çöküntülerin bulunduğu gölde su derinliği 0-104 m arasında değişmektedir (Kazancı vd., 2004).

Kapalı havza özelliği gösteren göl sürekli ve mevsimlik akışlı dereler ve yeraltı suyuyla beslenmektedir. Gölü besleyen dereler arasından en bilinenleri Killik Deresi, Köpekçay, Kurucam, Böğrüdilik, Değirmendere ve Karakova (Salda) Deresidir. Gölü besleyen kaynakların çoğunluğu iklim koşullarına (yağış, sıcaklık, buharlaşma vb.) ve göle giriş yapan kaynaklara bağlıdır. Gölün sahil kesimlerinde hidromanyezit çökeltilerden oluşan teraslar mevcuttur (Braithwaite & Zedef, 1995). Kalsiyum karbonatın su ile olan etkileşimi sonucu killi, küçük boyutlu kimyasal ayrışma ürünleri ortaya çıkmaktadır (Fural vd., 2019). Göle gösterilen yoğun ilginin sebebi ise; killi ve küçük boyuttaki materyallerin depolanması ve ufalanması sonucunda göle özgü beyaz kumların oluşması, bu kumların yer aldığı kıyı kesimlerin diğer göllerden farklı olarak turkuaz renkli görünüm sağlamasıdır. Bol mineral varlığı gölün soğuk mevsimlerde donmasını engeller. Böylece göç yolları üzerinde bulunan göl, kış mevsiminde konaklayan kuş türlerine yaşam alanı olabilmektedir (Kazancı vd., 2004).

Çalışma alanında Akdeniz iklim koşulları görülmektedir. Burdur Meteoroloji İstasyonundan alınan veriler incelendiğinde; uzun yıllar yıllık ortalama sıcaklığı 13,2 °C'dir. En soğuk ay ortalama sıcaklığı 2,5 °C, en sıcak ay ortalama sıcaklığı 24,5 °C'dir. Yıllık ortalama yağış 428 mm'dir. Gölün çevresindeki bitki örtüsünü genel olarak Kızılçam, Anadolu Karaçamı ve Ardıç türleri ile karışık ormanlar ve meşe toplulukları oluşturmaktadır (Ustaoglu & Uzun, 2018) (Şekil 1).

Şekil 1: Çalışma alanının lokasyon haritası

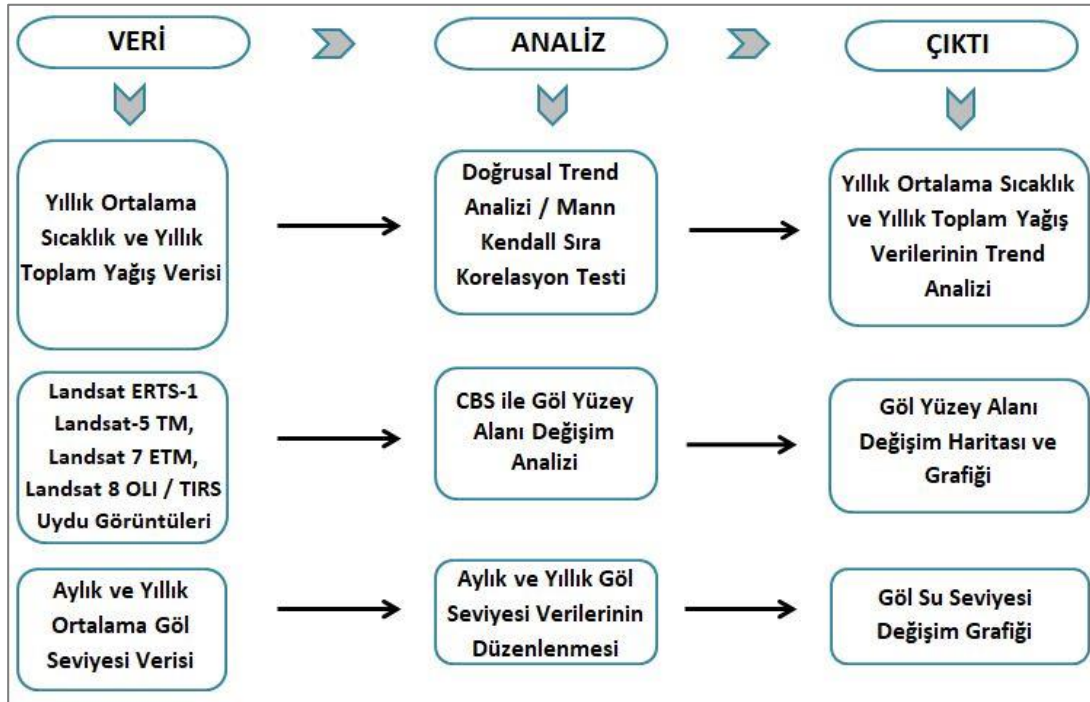


## 2. MATERYAL ve YÖNTEM

İlk aşama olarak Salda Gölü'nün çevresinde yer alan, uzun dönem ve sürekli veri kaydı bulunan Burdur (merkez), Tefenni ve Acıpayam meteoroloji istasyonlarına ait 1970-2019 yılları arası yıllık ortalama sıcaklık ve yıllık toplam yağış verilerine Doğrusal Trend ve Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi uygulanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında USGS (*United States Geological Survey*)'den 03 Eylül 1972 *Landsat ERTS-1*, 27 Ekim 1984 *Landsat 5 TM*, 12 Ekim 1990 *Landsat 5 TM*, 15 Ekim 2000 *Landsat 7 ETM+*, 3 Ekim 2010 *Landsat 5 TM* ve 12 Ekim 2019 tarihli *Landsat 8 OLI* uydu görüntüleri elde edilmiştir. Görüntüler ArcMap 10.2 ortamında *Spatial Analyst* ve *Conversion Tools* kullanılarak CBS'de Mekânsal Analiz ve yüzey alanı değişimi analizi yapılmıştır. Son olarak Varol (2018)'dan ve TMMOB (2020) raporundan elde edilen 1998-2015 yılları arasındaki aylık ve yıllık ortalama göl seviyesi verileri analiz edilerek Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi ve uydu görüntülerinin mekânsal analizi sonucu elde edilen verilerle karşılaştırılıp değerlendirilmiş ve çalışma ile ilgili bulgular elde edilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2: İş akış şeması



## 2.1. Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi

Parametrik olmayan sıra temelli Mann-Kendall istatistik testi, sıcaklık ve yağış verileri gibi iklim zaman serilerindeki trendin önem derecesini belirlemek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Parametrik olmayan istatistiksel testlerin tercih edilmesinin nedeni, parametrik istatistiksel testlere göre iklim zaman serilerinde rastlanan normal dağılıma sahip olmayan veriler için daha uygun olduğunun düşünülmesidir. Mann Kendall sıra korelasyon metodu aşağıda anlatıldığı şekilde uygulanır:

Mann Kendall testinde,  $n$  uzunluğundaki  $y_i$  serisinin her  $x_i$  ( $i=1, \dots, n$ ) elemanı için  $n_i, j$ 'nin  $i$ 'yi takip edeceği şekilde ( $i>j$ )  $x_i>x_j$  olan elemanlarının sayısıdır. Testin trend istatistiği " $t$ " aşağıda verilen eşitlik ile hesaplanır:

$$t = \sum_n^i ni \quad [1]$$

$t$ 'nin ortalaması, varyansı ve trendi aşağıdaki eşitlikler ile gösterilir.

$$E(t) = \frac{n(n-1)}{4} \quad [2]$$

$$var(t) = \frac{n(n-1).(2n+5)}{72} \quad [3]$$

$$u(t) = \frac{(t - E(t))}{\sqrt{\text{var}(t)}}$$

[4]

Trendin anlamlılık değerleri  $\alpha=0.05$  veya  $\alpha=0.01$  seviyelerinde değerlendirilebilir. Elde edilen  $u(t)$  değeri  $\pm 1.96$ 'nın arasında ise zaman serisinde bir trend olmadığı kabul edilir. Eğer elde edilen değer  $\pm 1.96$  aralığının dışında ise zaman serisinde bir trend olduğu kabul edilebilir. Hesaplanan  $u(t)$  değerinin anlamlı olması durumunda, trendin yönünü ise sonucun işareti belirler; eğer sonuç pozitif işaretli ise artan, negatif işaretli ise azalan yönde bir trend olduğu kabul edilir.  $u(t)$ 'nin sıfıra yakın değerleri zamanla bir değişimin olmadığını gösterir. Mann-Kendall trend testi, biri serinin başından diğeri ise serinin sonundan başlanarak iki istatistiksel serinin hesaplanmasına dayalıdır. Bu seriler biri direkt eğri (direct –  $u(t)$ ) diğeri de geriye doğru eğri (backward –  $u'(t)$ ) olarak adlandırılan iki eğri formunda gösterilirler. Bu durumda iklimdeki değişimin başlangıcını işaret eden nokta, direkt eğri  $u(t)$  ile geriye doğru eğri  $u'(t)$  arasındaki kesişime karşılık gelir. Serilerde anlamlı bir trend olmadığı durumlarda, direkt ve geriye doğru eğriler sıklıkla düzensiz/çapraşık birbirini birkaç kere altlı üstlü keserler (Ustaoglu, 2012).

## 2.2. CBS ile Göl Yüzey Alanı Değişim Analizi

Su kaynaklarının, göl ve akarsuların alan ve kıyı çizgisi değişimini tespit etmek, elde edilen veriler sonucu önlemler almak, uzaktan algılama, coğrafi bilgi sistemleri teknolojilerindeki gelişmeler ve uydu görüntülerinin ulaşılabilir hale gelmesiyle daha nitelikli hale gelmiştir (İkiel & Ustaoglu, 2011). Su kaynaklarının yüzeysel analizleri ve bu kaynaklar hakkında bilgi toplanmasında CBS'nin sunduğu imkânlar analizlerin kolaylığı açısından yarar sağlamaktadır (Turoğlu & Aykut, 2019). Çalışmada göl yüzey alanında meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla uydu görüntüleri üzerine sırasıyla şu işlemler uygulanmıştır:

- Analiz için kullanılacak olan 03 Eylül 1972 tarihli *Landsat ERTS-1*, 27 Ekim 1984 tarihli *Landsat 5 TM*, 12 Ekim 1990 *Landsat 5 TM*, 15 Ekim 2000 *Landsat 7 ETM*, 3 Ekim 2010 *Landsat 5 TM* ve 12 Ekim 2019 tarihli *Landsat 8 OLI* uydu görüntülerinin bandları ArcMap 10.2 ortamında birleştirilerek kontrolsüz sınıflandırma yapılmıştır.
- Birleştirilen bandlar doğal renklendirme sıralamasına göre dizilmiştir. *Spatial Analyst Tool* kullanılarak yeniden sınıflandırma işlemi uygulanmıştır.
- Yeniden sınıflandırma sonucu oluşan raster veri *Conversion Tools* kullanılarak vektör veriye dönüştürülmüş ve çalışma alanı içerisinde yer alan unsurlar poligon şeklinde sınıflanmıştır.
- Göl alanının sınırlarını içeren poligonlar analizin yapıldığı her yıla ait göl sınırlarını ortaya çıkarmış ve haritalanmıştır.
- Ortaya çıkan göl sınırlarının alan hesabı için *Calculate Geometry* aracı kullanılarak her yıla ait göl yüzey alanının kaç  $km^2$ 'lik bir alana karşılık geldiği hesap edilerek karşılaştırılmıştır.

## 2.3. Aylık ve Yıllık Göl Seviyesi Verilerinin Düzenlenmesi

Göl seviyesi değişimini analiz etmek için Varol vd., (2018)'den ve Salda Gölü Raporu'ndan (TMMOB, 2020) 1998-2015 yıllarına ait aylık ve yıllık ortalama göl seviyesi verileri elde edilmiştir. Bu veri kaydı DSİ'nin D10G020 no'lu Salda Gölü Göl Gözlem İstasyonu'na ait verilerdir. Elde edilen veriler grafik üzerinde analiz edilmiş ve diğer verilerle uyumu karşılaştırılmıştır.

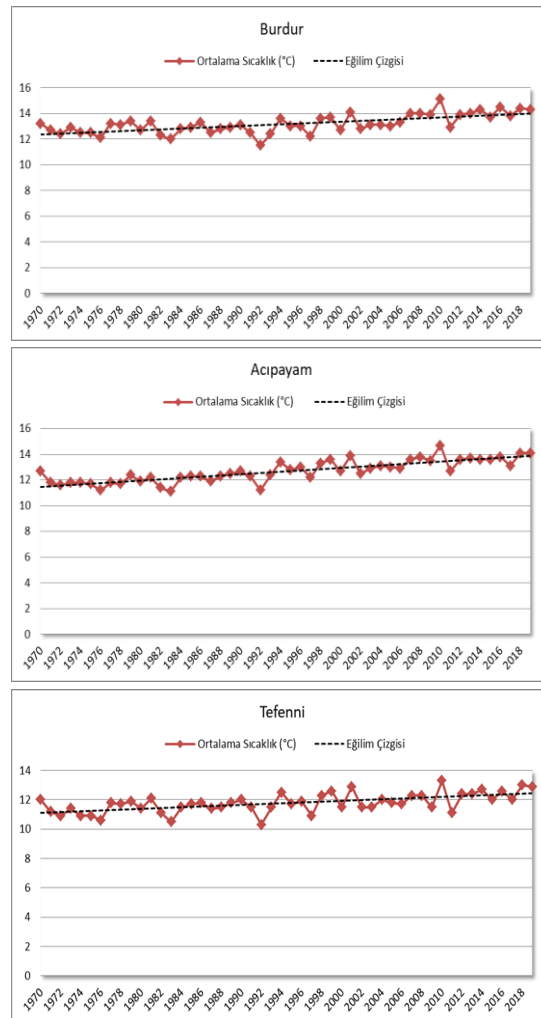
### 3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Meteoroloji istasyonlarından elde edilen 1970-2019 yılları arasındaki ortalama sıcaklık ve yıllık toplam yağış verilerine Doğrusal Trend ve Mann-Kendall Sıra Korelasyon testi uygulanmıştır (Tablo 1). Doğrusal trend işlemi sonucunda elde edilen grafikler incelendiğinde, Burdur, Acıpayam ve Tefenni istasyonlarının yıllık ortalama sıcaklık ve yıllık toplam yağış değerlerinde artış eğilimi olduğu görülmüştür (Şekil 3). Yıllık ortalama sıcaklık verilerindeki artış eğiliminin yıllık toplam yağış verilerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Şekil 4).

**Tablo 1:** Meteoroloji istasyonları ve özellikleri

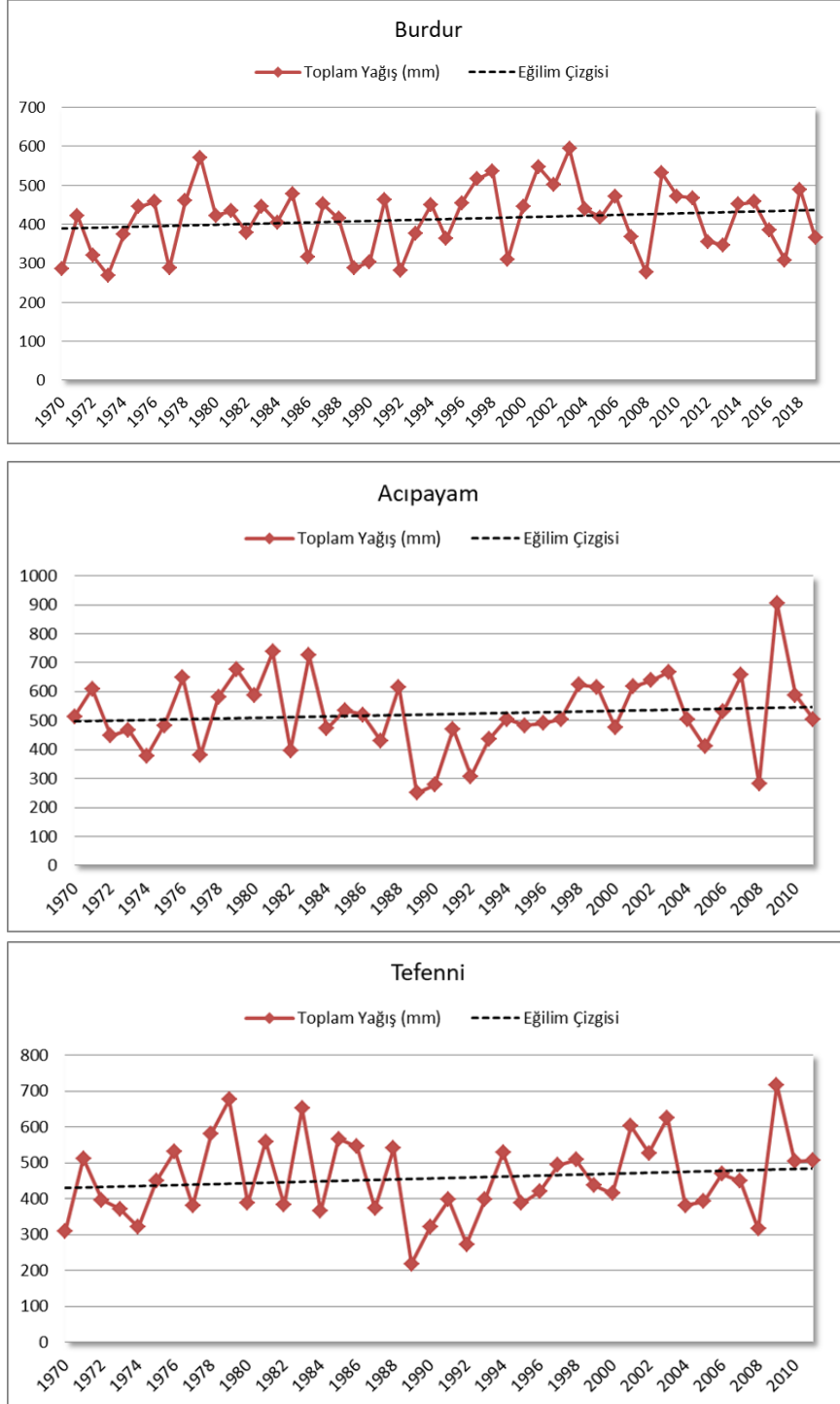
İstasyon Adı	Enlem	Boylam	Yükseklik (m)	Periyod (Ort. Sıcaklık)	Periyod (Top. Yağış)
Burdur	37,72	30,29	957	1970-2019	1970-2019
Tefenni	37,18	29,46	1142	1970-2019	1970-2011
Acıpayam	37,43	29,34	941	1970-2019	1970-2011

**Şekil 3:** Meteoroloji istasyonlarının yıllık ortalama sıcaklık verilerinin doğrusal trendi



Mann Kendall Sıra Korelasyon testi sonuçlarına göre Burdur ( $u(t)= 4,43$ ), Acıpayam ( $u(t)= 6,63$ ) ve Tefenni ( $u(t)= 3,76$ ) istasyonlarının yıllık ortalama sıcaklık değerlerinde  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde (%95 güven aralığı) istatistiksel olarak artan bir eğilim tespit edilmiştir.  $u(t)$  ve  $u'(t)$  değerlerinin çakıştığı Burdur ve Tefenni Meteoroloji istasyonları

**Şekil 4:** Meteoroloji istasyonlarının yıllık toplam yağış verilerinin doğrusal trendi



için 2006 yılı ve Acıpayam Meteoroloji istasyonu için 1998 yılı, sıcaklık değerlerinde değişiminin başladığı yıl olarak belirlenebilir (Tablo 2). Sonuç olarak, 2000'li yıllardan itibaren çalışma alanında iklim koşullarında bir değişiklik olduğu istatistiksel olarak gözlemlenmektedir (Şekil 5).

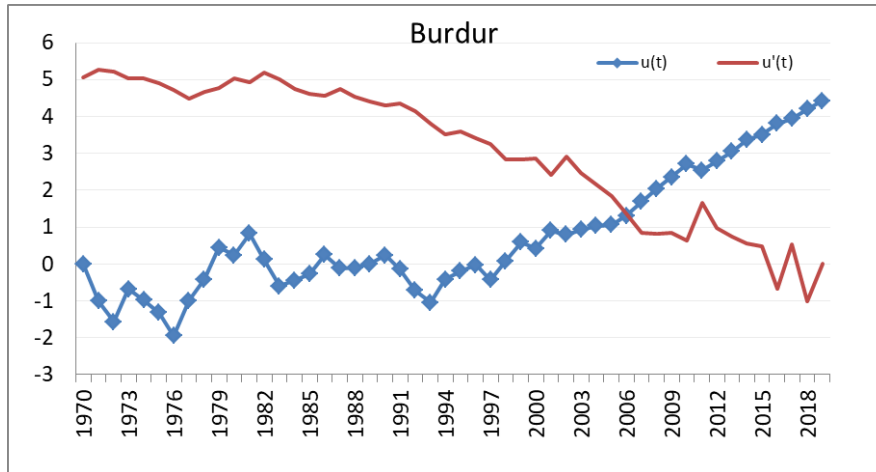


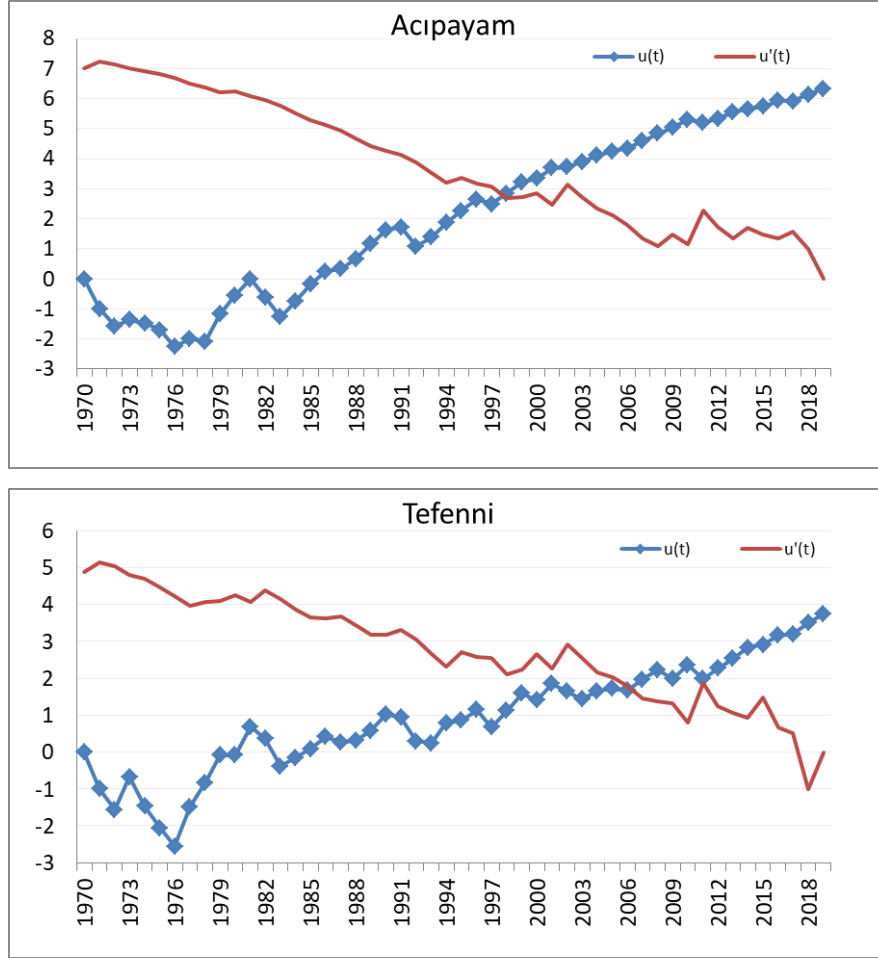
**Tablo 2:** Meteoroloji istasyonlarının 1970-2019 yılları arasındaki yıllık ortalama sıcaklık ve yıllık toplam yağış verilerine uygulanan Mann-Kendall sıra korelasyon testi istatistikleri

<b>Mann - Kendall Sıra Korelasyon Testi (Ortalama Sıcaklık)</b>					
<b>İstasyon Adı</b>	<b>Zaman Serisi</b>	<b>u(t)</b>	<b>Trend (<math>\alpha= 0.05</math>; % 95)</b>	<b>Trend Yılı</b>	<b>n Değerleri</b>
Burdur	Ortalama	4,43	Artan Trend	2006	50
Tefenni	Ortalama	3,76	Artan Trend	2006	50
Acıpayam	Ortalama	6,33	Artan Trend	1998	50

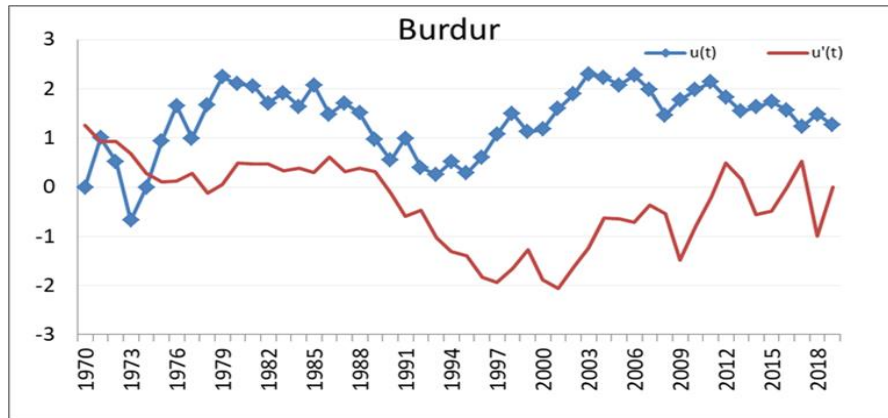
<b>Mann - Kendall Sıra Korelasyon Testi (Toplam Yağış)</b>					
<b>İstasyon Adı</b>	<b>Zaman Serisi</b>	<b>u(t)</b>	<b>Trend (<math>\alpha= 0.05</math>; % 95)</b>	<b>Trend Yılı</b>	<b>n Değerleri</b>
Burdur	Ortalama	1,26	Trend Yok	1970	50
Tefenni	Ortalama	1,64	Trend Yok	1971	42
Acıpayam	Ortalama	1,59	Trend Yok	1978	42

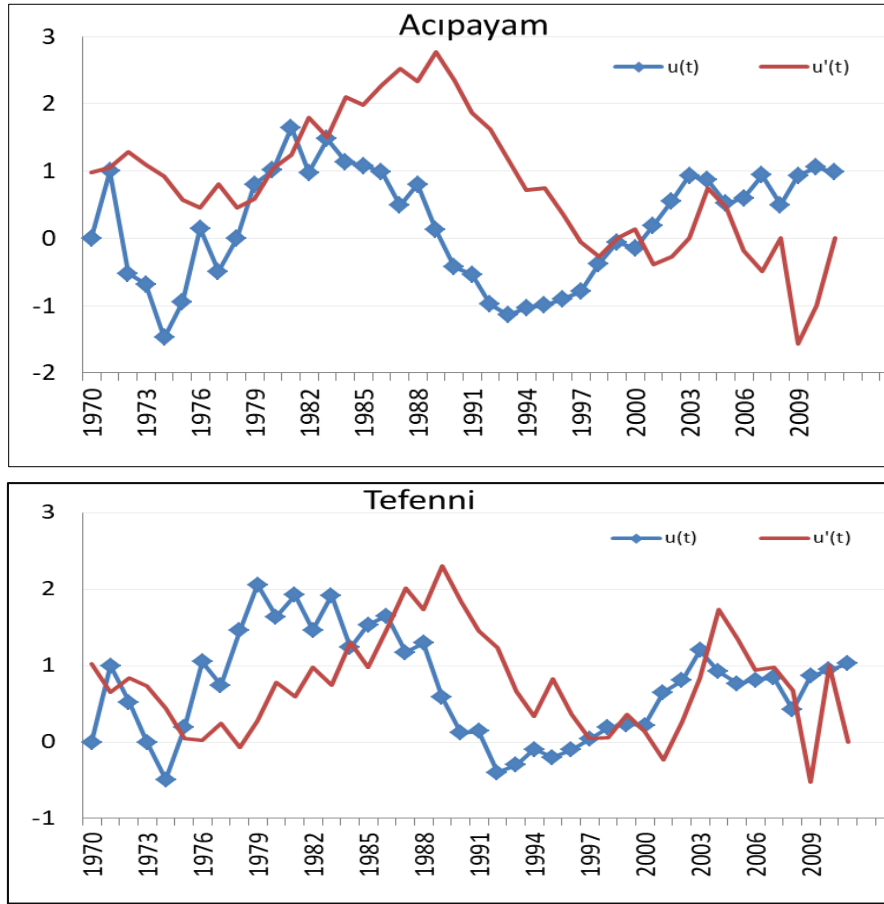
**Şekil 5:** Meteoroloji istasyonlarının yıllık ortalama sıcaklık verilerinin Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi grafikleri



Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi 'nin grafiklerinde eğriler birçok yerde ve karmaşık bir şekilde kesiştiği için, yağış verilerinin trend analizinde üç istasyon için de Burdur ( $u(t)= 1,26$ ), Acipayam ( $u(t)= 1,59$ )ve Tefenni ( $u(t)= 1,64$ )  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde (%95 güven aralığı) istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir (Şekil 6).

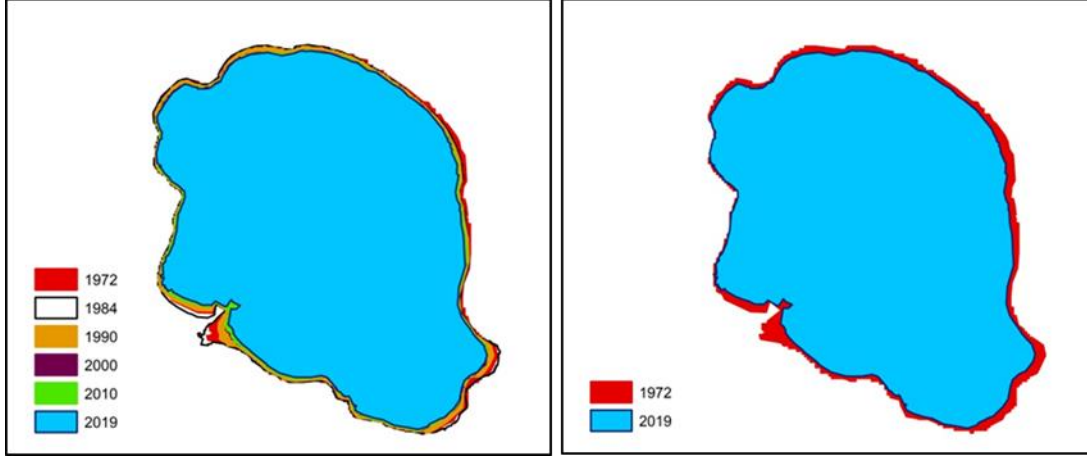
**Şekil 6:** Meteoroloji istasyonlarının yıllık toplam yağış verilerinin Mann Kendall Sıra Korelasyon Testi grafikleri





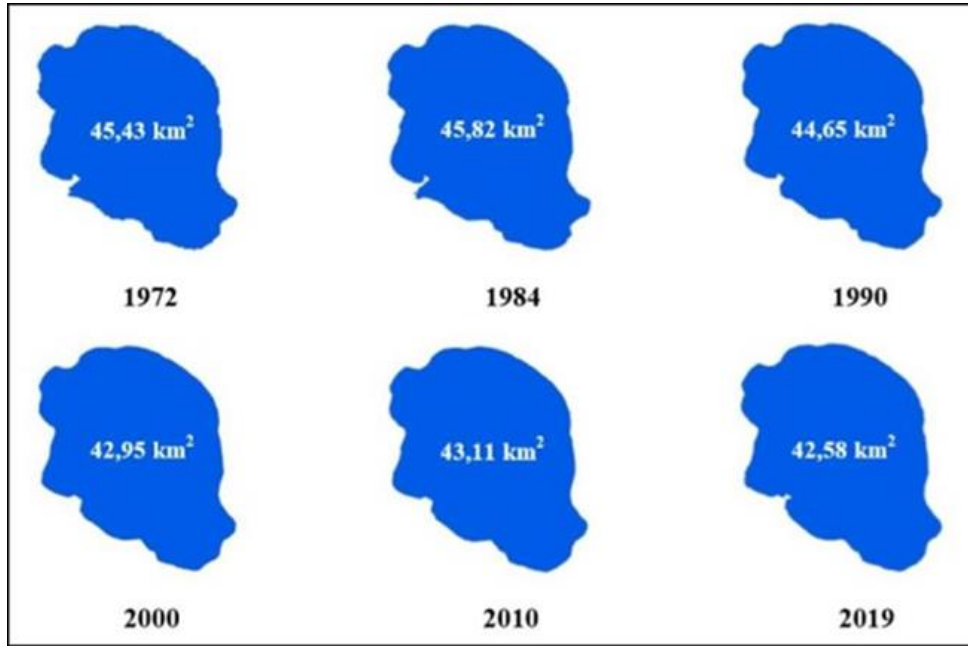
İkinci aşama olarak; 03 Eylül 1972 *Landsat ERTS-1*, 27 Ekim 1984 *Landsat 5 TM*, 12 Ekim 1990 *Landsat 5 TM*, 15 Ekim 2000 *Landsat 7 ETM+*, 3 Ekim 2010 *Landsat 5 TM* ve 12 Ekim 2019 tarihli *Landsat 8 OLI* uydu görüntülerinin kontrolsüz ve yeniden sınıflandırılması sonucu CBS’de mekânsal analiz ile göl sınırları elde edilmiştir. Bu sınırların alan hesabıyla da yüzey alanı değişimi karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda göl sınırlarında 1972-1984 yılları arasında büyüme, 1984-1990 yılları arasında küçülme, 1990-2000 yılları arasında tekrar küçülme, 2000-2010 yılları arasında büyüme ve 2010-2019 yılları arasında küçülme gözlenmiştir (Şekil 7).

Şekil 7: Salda Gölü'nün 1972-2019 yılları arasındaki sınır değişimi



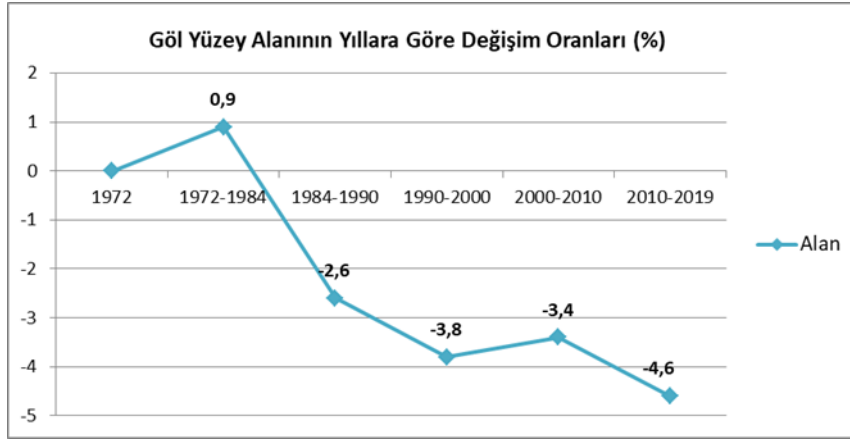
Elde edilen göl yüzey alanları *Calculate Geometry* aracıyla  $\text{km}^2$  cinsinden hesaplanmıştır. Sonuç olarak göl yüzey alanı 1972 yılında  $45,43 \text{ km}^2$ , 1984 yılında  $45,82 \text{ km}^2$ , 1990 yılında  $44,65 \text{ km}^2$ , 2000 yılında  $42,95 \text{ km}^2$ , 2010 yılında  $43,11 \text{ km}^2$  ve 2019 yılında  $42,58 \text{ km}^2$  olarak hesaplanmıştır (Şekil 8).

Şekil 8: Salda Gölü'nün yüzey alanının yıllara göre değişimi ( $\text{km}^2$ )

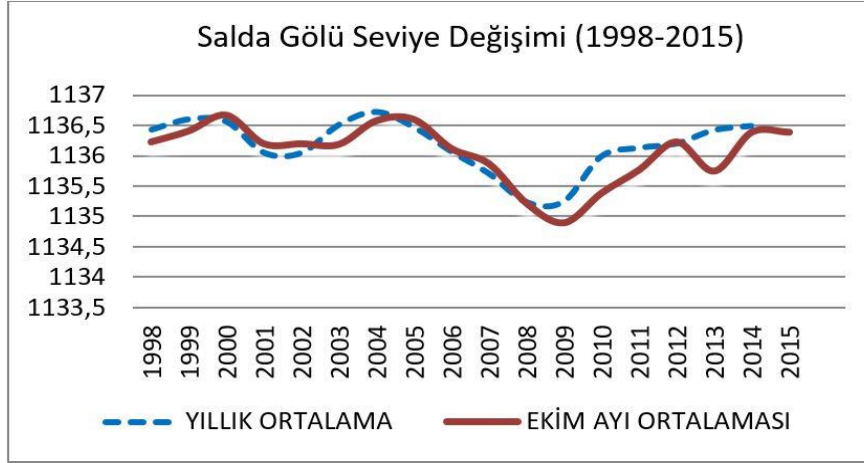


Göl yüzey alanındaki değişim 1972 yılındaki göl sınırları esas alınarak oransal olarak incelendiğinde ise değişim şu şekildedir;

- 1972-1984 yıllarında göl alanında % 0,9 oranında büyüme,
- 1984-1990 yıllarında % 2,6 küçülme,
- 1990-2000 yıllarında % 3,8 küçülme,
- 2000-2010 yıllarında öncesindeki 10 yıla göre % 0,4 büyüme fakat 1972 yılına göre % 3,4 küçülme,
- 2010-2019 yıllarında % 4,6 küçülme şeklindedir. Sonuç olarak 1972-2019 yılları arasında göl alanında % 4,6 oranında küçülme meydana gelmiştir (Şekil 9).

**Şekil 9:** Göl Yüzey Alanında Oransal Değişim Grafiği

Son olarak 1998-2015 yılları arasındaki yıllık ortalama göl seviyesi verisi ile 1998-2015 yılları arasındaki Ekim ayı ortalama göl seviyesi verisi aynı grafik üzerinde karşılaştırılmıştır (Şekil 10). Ekim ayı verisinin incelenme sebebi göl yüzey alanı değişimi analizi için kullanılmış olan uydu görüntülerinin Ekim ayına ait olmasıdır. Ayrıca kış yağışlarının etkili olduğu bölgelerde, sıcak ve kurak yaz aylarından sonra gelen Eylül-Ekim aylarında göl seviyesi genellikle en düşük seviyeye ulaşmakta ve mevsimsel dalgalanmaların olmadığı gerçek su seviyesi ortaya çıkmaktadır.

**Şekil 10:** Salda Gölü'nün 1998-2015 yılları arasındaki göl seviyesi değişimi grafiği (m)

Şekil 10'da yer alan grafik incelendiğinde şu çıkarımlara ulaşılmıştır; yıllık ortalama ve Ekim ayı göl seviyesi uzun yıllar ortalamasına bakıldığında 2008-2009 yılında en düşük seviyededir (1134-1135 m). Akdeniz Bölgesi'nde yer alan ve genel itibariyle su seviyesi iklim koşullarına bağlı bir göl olan Salda Gölü havzasında 2008 yılı yağış tutarlarına baktığımızda her üç istasyonda da uzun yıllar ortalamasının altında kalmaktadır (Şekil 4). İklim koşullarındaki değişimine bağlı sıcaklıklardaki artışın buharlaşmayı kuvvetlendirmesiyle su kaybı daha artmaktadır. Ayrıca yaz aylarında göl çevresindeki tarımsal faaliyetlerde su kullanımının bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde gerçekleşmesiyle, gölü besleyen yeraltı suyu seviyelerindeki değişim göl seviyesi ortalamasını da düşürmektedir.

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

İklim koşullarındaki değişikliğin Salda Gölü'ne etkisini belirleyebilmek amacıyla istatistiksel yöntemler ile iklim verileri ve uydu görüntüleri analiz edilmiş, arazi çalışmalarıyla elde edilen bulgular desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışma alanında son 50 yılda yıllık ortalama sıcaklıklarda istatistiksel olarak bir artış trendi olduğu tespit edilmiştir. 2000'li yıllar sıcaklık koşullarındaki değişimin başlangıcı olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak 2000 yılından itibaren başlayan bu değişim uydu görüntüleri ile görsel ve sayısal olarak da belirlenmiştir. Son 48 yılda göl yüzey alanında alansal olarak küçülme ve değişim gözlenmiştir. Mann Kendall Sıra Korelasyon testi sonucunda elde edilen sıcaklıklardaki artış eğilimi ve değişim, mekânsal analiz sonucu elde edilen yüzey alanı ve sınır değişimini anlamlandırmaktadır.

Bu değişimde en büyük etken gölün doğal yapısının gerek iklim koşullarındaki değişim gerekse antropojenik süreçlerin etkisiyle bozulmasıdır. 1972 yılında 45,43 km<sup>2</sup>'lik bir alana sahip olan göl yüzeyi, 2019 yılında 42,58 km<sup>2</sup>'ye düşmüştür. Salda Gölü kapalı havza özelliğinde olduğundan gölün beslenme kaynakları sürekli ve mevsimlik akış gösteren dereler ve yeraltı suyudur. Arazi çalışmalarından elde edilen bulgulara göre; son yıllarda gölü besleyen ana dereler üzerine baraj ve göletler inşa edilmiştir. Ayrıca tarımsal faaliyetlerde kullanılmak üzere gölü besleyen yeraltı suları kontrolsüz bir şekilde tüketilmeye başlanmıştır. Gölün beslenme kaynaklarındaki kesintiler ve artan sıcaklıkların etkisiyle şiddetli buharlaşma ve beraberinde kuraklık sorunu, göl havzasındaki alan kaybının başlıca sebepleri olarak gösterilebilir. Akdeniz Havzası'nda yer alan, ulusal ve uluslararası ekolojik değere sahip hassas göllerden birisi olan Salda Gölü'nde iklim değişikliğinin etkileri son 20 yılda net bir biçimde gözlemlenmektedir. Sürdürülebilir bir sulak alan yönetimi için karar vericiler tarafından Salda Gölü'nde iklim değişikliğine adaptasyon ve uyum süreci başlatılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Baylan, K. & Ustaoglu, B. (2020). Emberger biyoiklim sınıflandırmasına göre Türkiye'de Akdeniz biyoiklim katlarının ve alt tiplerinin dağılışı. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(3), 158-174. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ucbad/issue/54856/746927>
- Braithwaite, C. & Zedef, V. (1994). Living hydromagnesite stromatolites in Turkey. *Journal of Sedimentary Geology*, 1-2(1-5). [https://doi.org/10.1016/0037-0738\(94\)90051-5](https://doi.org/10.1016/0037-0738(94)90051-5)
- Braithwaite, C.J.R. & Zedef, V. (1995). Hydromagnesite stromatolites and sediments in an alkaline lake, Salda Lake Turkey. *Journal Sedimentary Research*, (5), 991-1002.
- Çaldırak, H., Kurtuluş, B., Canoğlu, C. M. & Tunca, E. (2017). Assessment of heavy metal contamination and accumulation patterns in the coastal and deep sediments of lake Salda, Turkey. *Fresenius Environmental Bulletin*, 25(12), 8047-8061.
- Çetin, B. (2002). *Salda Gölü Havzası'nın fiziki coğrafyası* (physical geography of Salda Lake Basin). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Danladi, I. & Ön, S. (2015). Solar forcing of climate change during the last millennium: Lake Salda (Burdur, Turkey) sediment records. *2nd Coastal and Marine Geology Symposium and IODP-ECORD Meeting*. İstanbul, Türkiye
- Delju, H. A., Ceylan, A., Piguët, E. & Rebetz, M. (2012). Observed climate variability and change in Urmia Lake Basin, Iran. *Journal of Theory Apply Climatology*, (1-2), 285-296. DOI: 10.1007/s00704-012-0651-9
- DKMP, (2013). *Sulak alanlar*. Erişim Tarihi: 1 Mayıs 2020, <https://www.saldagolu.com/wp-content/uploads/Belgeler/Sulak Alanlar Kitabi SaldaGoluCom.pdf>.

- Doulgeris, C. P. & Kapsomenakis, J. (2016). Impacts of climate change on the hydrology of two natura 2000 sites in Northern Greece. *Journal of Regional Environmental Change*, (16), 1941-1950. DOI: 10.1007 / s10113-015-0857-3.
- Fural, Ş., Cürebal. İ. & İnan, F. (2019). Elmalı'da (Antalya) yağışın tetiklediği sel taşkın ve çamur akıntısı. *Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi*, (3), 49-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jader/issue/49634/633790>
- IPCC, (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, R.K. Pachauri and L.A. Meyer (eds.)]*. 15 Eylül 2020, [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR\\_AR5\\_FINAL\\_full.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/SYR_AR5_FINAL_full.pdf)
- İkiel, C. & Ustaoglu, B. (2011). Sakarya deltasının doğu kesiminde kıyı çizgisi değişiminin coğrafi bilgi sistemleri ve uzaktan algılama yöntemleriyle analizi. İçinde Ed. D. Ekinci, *Fiziki Coğrafya Araştırmaları, Sistematik ve Bölgesel* (s. 483-492). İçinde İstanbul: Türk Coğrafya Kurumu Yayınları No:5.
- Kale, M., Ataol, M. & Erkal, T. (2018). Eber ve Akşehir göllerinde 1990-2016 yılları arasında gerçekleşen alansal değişimler. *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu içinde* (s.859-872). Ankara.
- Kantarıcı, M. (2009). Isınma – kuraklaşma sürecinin göller bölgesindeki durumu ve etkileri üzerine ekolojik bir değerlendirme. *Turkish Journal of Forestry*, 9 (2) , 1-34 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tjf/issue/20891/224298>
- Kazancı, N. Girgin, S. & Dügel, M. (2004). On the limnology of Salda Lake, a large and deep soda lake in Southwestern Turkey: future management proposals. *Journal of Aquatic Conservation Marine and Freshwater Ecosystems*, 14(2), 151-162. DOI: 10.1002 / aqc.609
- Kazancı, N., Girgin, S. & Dügel, M. (2008) Climate change impacts on lake Bafa in mediterranean climate region in Turkey. *Conference: BALWOIS içinde* (ss.1-6), Ohri.
- NASA. (2020). *Jez like Mars*. Erişim tarihi: 1 Eylül 2020, <https://earthobservatory.nasa.gov/images/147041/jez-like-mars>.
- Orhan, O. (2014, Temmuz 23). *Konya Kapalı Havzası'nda uzaktan algılama ve cbs teknolojileri ile iklim değişikliği ve kuraklık analizi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray, Türkiye
- OSİB. (2013). *Salda gölü (Salda lake)*. Erişim tarihi: 1 Mayıs 2020, [https://issuu.com/yildiraylise/docs/salda\\_kitap](https://issuu.com/yildiraylise/docs/salda_kitap)
- Schmidt, H. (1987). Turkey's Salda Lake: a genetic model for Australia's Newly Discovered Magnesite Deposits. *Journal of Industrial Minerals*, 19-29.
- Tabari, H., Hosseinzadehtalaei, P., Ezani, A. & Some, S. (2012). Shift changes and monotonic trends in autocorrelated temperature series over Iran. *Theoretical and Applied Climatology*, 109(1-2), 95–108. DOI:10.1007 / s00704-011-0568-8.
- TMMOB. (2020). *Salda gölü raporu*. Erişim tarihi: 1 Eylül 2020, <http://www.tmmob.org.tr/sites/default/files/tmmobsaldagoluraporu.pdf>
- Turoğlu, H. & Aykut, T. (2019). Ergene nehri havzası için hidromorfometrik analizlerle taşkın duyarlılık değerlendirmesi. *Jeomorfolojik Araştırmalar Dergisi*, (2), 1-15. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jader/issue/44568/538941>
- Türkeş, M. (1996 ). Spatial and temporal analysis of annual rainfall variations in Turkey. *International Journal of Climatology*, 16, 1057-1076.
- Ustaoglu, B. (2012). *Matlab'da iklim veri analizi ve uygulamaları (climate data analysis and applications in Matlab)*. İstanbul: Anka Matbaa.

- Ustaoglu, B. (2013). Trend analysis of annual mean temperature data using Mann-Kendall Rank Correlation Test in Catalca–Kocaeli peninsula, northwest of Turkey for the period of 1970–2011. *IBAC 2012 Book of Proceedings*, (276-287).
- Ustaoglu, B. & Uzun, A. (2018). Akdeniz bölgesinde (Türkiye) yetiştirilen tarım ürünlerinin özel iklim isteklerine uygun arazilerin ağırlıklı çakıştırma analizi ile belirlenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 15(4), 2433-2453. DOI: 10.14687/jhs.v15i4.5573
- Varol, S., Davraz, A., Şener, Ş., Şener, E., Aksever, F., Kırkan, B. & Tokgözlü, A. (2018). Application of a conceptual water budget model for Salda lake, (Burdur/ Turkey). *Journal of Engineering Sciences and Design*, (1), 29-37. <https://doi.org/10.21923/jesd.374412>
- Varol, S., Davraz, A., Şener, Ş. & Şener, E. (2020). Determining the lake protected zones using GIS-based Drastic model to groundwater vulnerability in Salda lake basin (Burdur/Turkey). *Turkish Journal of Earth Sciences*, (29), 747-763. DOI: 10.3906/yer-1907-27
- Yiğitbaşoğlu, H. (1995). Seyfe gölü ekosistemi. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (4), 147-169.
- Yue, S. Pilon, P. & Cavadias, G. (2002). Power of the Mann–Kendall and Spearman's rho tests for detecting monotonic trends in hydrological series. *Journal of Hydrology*, 259(1-4), 262-263. [https://doi.org/10.1016/S0022-1694\(01\)00594-7](https://doi.org/10.1016/S0022-1694(01)00594-7).



**Araştırma Makalesi/Research Article****İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi****Ayfer Şahin**  <sup>1</sup>**Türkan BOZDAĞ**  <sup>2</sup><sup>1</sup> Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: [ayfersahin1@gmail.com](mailto:ayfersahin1@gmail.com)<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, e-mail: [turkanbozdog4040@gmail.com](mailto:turkanbozdog4040@gmail.com)**Anahtar Kelimeler**

Okuma, algı, okuma güçlüğü, eğitsel uygulamalar.

**Keywords**

Reading, perception, dyslexia, educational applications

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Türkan Bozdağ, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

**Email:** [turkanbozdog4040@gmail.com](mailto:turkanbozdog4040@gmail.com)

**Geliş/Received:** 27.08.2020

**Kabul/Accepted:** 25.11.2020

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olma ve okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kurs alma durumları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemesidir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir il ve ilçe merkezlerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin elde edilmesinde “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUIAÖ)” ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Toplam 173 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Elde edilen veriler alt problemler dâhilinde SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen algılarının cinsiyete, kıdeme, okutulan sınıf düzeyine, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencisi olma durumuna, okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kurs alma durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin bireysel farklılığına göre farklı yöntem ve stratejilerle öğretim etkinliklerinin planlanması ve böylece okuma güçlüğü yaşayan öğrencileri daha iyi bir seviyeye getirmeleri yönünde ilgili makamlarca kurs, seminer vb. eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Şahin, A. & Bozdağ, T. (2020). İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 250-263

## Investigation of Teachers' Perceptions About Educational Practices Used in Reading Difficulties in Primary Schools

### Abstract

The purpose of this study is to investigate whether teachers' perceptions towards educational applications used for dyslexia in the elementary schools differentiated for gender, tenure, class level taught by the teacher, having dyslexic students in the class and having dyslexia-related courses. This study used descriptive analysis method. The study universe consists of elementary school teachers and teachers working in the support education room in the 2019-2020 academic year in Kırşehir city centre and district centre elementary schools. For data collection purposes, this study uses "Teachers' Perception Towards Educational Applications Used in Dyslexia Scale (TPTEEAUDS)" and demographic information form. 173 teachers participate to this study. The obtained data is analysed with the SPSS package program by considering the sub-problems. As a result, this study shows that teachers' perceptions towards educational applications used for dyslexia in the elementary schools are at a high level. It is found that teachers' perception showed no difference for gender, tenure, class level, having dyslexic students in the class and having any dyslexia-related courses. It is recommended that classroom teachers' and teachers working in the support education room should plan curriculum activities with different methods and strategies depending on the individual differences of dyslexic students and in-service training such as courses, seminars etc. should be organised by authorised institutions to improve dyslexic students to a better level.

### 1.GİRİŞ

Günümüzde ilkökul çağındaki öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenmeleri ile başlayan okuma, kâğıt üzerindeki birtakım şekillerin beyinde anlamlandırılması olarak ifade edilir. Aynı zamanda okuma, bu şekilleri görme, algılama ve kavrama süreci olarak da tanımlanır (Sidekli ve Yangın, 2005). Bu tanımlardan yola çıkarak okumanın zihinde gerçekleşen bir anlama süreci olduğu söylenebilir. Okuma; Özkara'ya (2010) göre ise sadece çözümlenmeden ibaret değildir, bütün organizmayı devreye sokan bir öğrenme çabasıdır.

Okuma sürecini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Bu süreçte ortaya çıkabilecek bazı aksaklıklar okumayı olumsuz etkiler. Çocuklarda okumanın gerçekleşmesi onların hem bilişsel hem de dilsel becerilerine bağlıdır. Fakat bazı olumsuz durumlar söz konusu olduğunda bu iki beceri de olumsuz etkilenir ve bu da okuma da hata oluşmasını kaçınılmaz hale getirir. Okuma güçlüğü olarak ifade edilebilecek bu durum çocukların akademik başarısını da olumsuz yönde etkiler. Okuma güçlüğü; yanlış ya da hatalı okumanın yanı sıra okumanın akıcı olmaması ve okuduğunu anlayıp anlatabilme becerisindeki yetersiz olma durumu olarak da görülmektedir (Sarıpınar ve Erden, 2010). Başka bir ifadeyle okuma güçlüğü, bireyin zekâ düzeyinde hiçbir sorun olmamasına karşın okumada meydana gelen aksaklıklar olarak tanımlanabilir.

Bazı öğrenciler amacına uygun olarak verilen okuma-yazma eğitimine karşın okuma güçlüğü yaşadıkları için okuma becerileri edinmelerinde sıkıntılar yaşamaktadırlar. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar okuma becerilerini geliştirmede zorluk yaşadıklarından çok sayıda hata yapabilmekte, okuduğunu anlamada zorluk çekmekte ve akıcı okuyamamaktadır. Bundan dolayı, öğrenmenin ve bilgi sahibi olmanın ana unsuru olan okuma, bireyin hem öğrenim hem de akademik hayatında önemli bir yere sahipken okumada meydana gelen zorluk ise öncelikle bireyin okul hayatı başta olmak üzere hayatında pek çok konuda zorluk yaşamasına sebep olabilmektedir (Sarıkaya, 2011; 8).

Okumada yaşanan zorlukların öğrencinin sadece akademik başarısını değil hem sosyal hem de gelecekteki yaşantısını olumsuz yönde etkileyeceği (Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017) gibi bu da öğrencide öz güven eksikliğini de beraberinde getireceği söylenebilir.

Bu demek oluyor ki öğrenci okumada zorluk yaşadığında sadece akademik anlamda sıkıntılar yaşamaz bu onun tüm hayatını etkileyen bir problem olarak da karşısına çıkar. Böyle bir durumla baş etmede öğretmenlerin de öğrenciler üzerindeki rolü oldukça önemlidir. Çünkü öğretmen, meydana gelen bu güçlüğü tasvir ederek ona göre öğrenci için bir yol haritası çizmelidir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili farkındalık düzeylerinin yeterli olması bu öğrencilerde ileriki yaşlarda oluşabilecek birçok probleminde önüne geçmesine olanak sağlayabilir. Özellikle eğitimciler okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle birebir ilgilenip onların sorunlarını belirleyerek en uygun çözümü üretmelidir (Razon, 1982, Akt. Yüksel, 2010). Bunun için ilk aşamada en önemli olan faktör, öğretmenin çocuğu iyi tanınması ve yaşadığı zorluğun nedenlerinin belirlenmesi olacaktır. Sonrasında ise okuma güçlüğü çeken çocuk tanılanmalı ve düzeyine uygun eğitim planı yapılmalıdır

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin harf veya kelime değiştirme, kelimeye yeni harf veya cümleye kelime ekleme yaptıkları okuma hatalarındandır (Tercan, Kesikçi ve Amado, 2012). Heceleri ve harfleri karıştırmaları, kelime ve cümlelere fazladan eklemeler yapmaları ya da eksik okumaları ve akıcı okuyamamaları sınıf ortamında çocukta okumaya karşı olumsuz tavırlar edinmesine ve isteksiz davranmalarına sebep olmaktadır. Okumada güçlük çeken bireyler gerek eğitim alanında gerekse insanlarla iletişim kurma, değişik bilgileri öğrenme, değişik deneyimleri yaşama vb. konularında da yetersiz kalmaktadırlar (Kardaş İşler ve Şahin, 2016).

Ayrıca okuma güçlüğü yaşayan bireyler, öğrenmelerini engelleyen ve ilerleyen zaman diliminde süreklilik arz eden okuma güçlüğüne ilişkin özelliklerden bazılarını sahiptir ve bu da onların sınıf ortamında tüm derslerde akademik açıdan başarısızlığına neden olmaktadır (Doğan, 2013). Bu yüzden de bu bireylerin erken yaşta doğru bir biçimde tanılanması ve bireye en uygun eğitimin verilmesi durumunda tüm bu yetersizliklerin ve başarısızlıkların en aza indirilmesi hedeflenmelidir. Bu nedenle yapılan araştırmalara bakıldığında birçok araştırmacı tarafından da erken tanı ve müdahale programının önemi vurgulanmıştır (Kaptanoğlu, 2016). Okuma güçlüğü yaşayan çocuğun bireysel özelliğine göre bir programa dâhil edilmesi onun akademik yönden gelişmesini sağlamakta ve bu da beraberinde sağlıklı bir iletişimi getirmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun yürütülecek bir program onların eğitimlerinin de en iyi seviyeye geleceğini gösterir (Stuart ve Yates, 2018). Ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullandıkları eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının farklı olması öğrenci başarısını etkiler. Öğrencilerin okuma güçlüğünün giderilmesinde ve onlara akıcı okuma becerisini kazandırmada uygulanacak birçok yöntem vardır (Duran ve Sezgin, 2012). Her öğrencinin bireysel farklılığına ilişkin kullanılacak bu yöntemler öğretmen tarafından çok iyi ve açık bir şekilde belirlenmelidir. Ayrıca öğrencinin ve ailesinin de uygulanacak olan bu programdan haberdar edilerek güvenlerinin kazanılması sağlanmalıdır. Bu nedenle okuma güçlüğü yaşayan çocuklara düzeylerine uygun eğitim programı geliştirilmesi açısından erken teşhis edilmesinde öğretmenler kilit noktası olarak görülür. Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin özellikle ilk yıllarda belirlenmesi ve uygun yöntemlerle okuma becerilerinin geliştirilmesi bu çocukların kendini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlamaları açısından da önemli olmakla birlikte ileriki yaşlarda karşılaşılabilecek sorunlara çözüm bulmalarını da kolaylaştıracaktır.

Literatürde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik araştırmacılar tarafından yapılan müdahale programlarını konu alan (Akyol ve Kodan, 2016; Balcı ve Çayır, 2017; Dağ, 2010; Dinç, 2016; DüNDAR ve Akyol, 2014; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Özkara, 2010; Sezgin ve Akyol, 2015; Sidekli ve Yangın, 2005; Yüksel, 2010) çalışmalarda birçok yöntem ve teknik kullanılmıştır. Çalışmalarda öğrencilerin bireysel farklılıkları da dikkate alınarak geliştirilen farklı müdahale programları uygulanmıştır veya var olan müdahale programlarının okuma

güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın ilkokullarda öğrenme gücünde kullanılan eğitsel uygulamalarda öğretmenlerin okuma gücünü çeken öğrencilerine karşı en uygun yöntem ve teknikleri uygulamaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıflarında okuma gücünü çeken öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri eğitim uygulamalarına ilişkin algılarını farklı değişkenler açısından belirleyerek, öğretmenlere çözüm önerileri sunması beklenmektedir.

### 1.1.Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada ilkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- 2) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları *cinsiyete* göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları *kıdemlerine* göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları *okutulan sınıf düzeylerine* göre değişmekte midir?
- 5) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları sınıflarında *okuma gücünü yaşayan öğrencisi olma* durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) İlkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları okuma gücünü ile ilgili *hizmet içi eğitim alma* durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

## 2.ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul sınıf öğretmenlerinin ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin, ilkokullarda okuma gücünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan betimsel araştırma modelinden tarama modeline uygun bir çalışmadır. Karasar'a (2005) göre tarama modelleri, önceden ya da halen var olan herhangi bir durumu, bilinen şekliyle betimleyen bir çalışma yaklaşımıdır.

### 2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın ulaşılabilen evrenini; 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kırşehir il merkezi ve ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile destek eğitim odasında görev yapan öğretmenler; örnekleme ise yansız olarak seçilen 173 öğretmen oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Erkek	80	46,2
	Kadın	93	53,8

Kıdem	1-10 yıl	19	11,0
	11-20 yıl	79	45,7
	21-30 yıl	53	30,6
	31 yıl ve üzeri	22	12,7
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	35	20,2
	2.sınıf	37	21,4
	3.sınıf	47	27,2
	4.sınıf	37	21,4
	Destek Eğitim Odası	17	9,8
Sınıfta Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenci Varlığı	Evet	100	57,8
	Hayır	73	42,2
Okuma Güçlüğü ile İlgili Herhangi Bir Kursu Katılma Durumları	Evet	47	27,2
	Hayır	126	72,8

Tablo 1 verileri incelendiğinde 80 kişinin erkek öğretmenlerden (%46,2), 93 kişinin ise kadınlardan (%53,8) oluştuğu görülmektedir. Verilere bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunu 11-20 arası kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin meslek hayatlarındaki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında; 1-10 yıl 19(%11,0) öğretmen, 11-20 yıl 79(%45,7) öğretmen, 21-30 yıl 53(%30,6) öğretmen, 31 yıl ve üstünde görev yapan ise 22(%12,7) öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf düzeyine göre dağılımlarına bakıldığında; 1.sınıfta 35(%20,2) öğretmen, 2.sınıfta 37(%21,4) öğretmen, 3.sınıfta 47(%27,2) öğretmen, 4.sınıfta 37(%21,4) öğretmen, destek eğitim odasında ise 17(%9,8) öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci durumu sayılarına bakıldığında; 100'ünün (%57,8) evet, 73'ünün (%42,2) hayır cevabını verdikleri görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumlarına bakıldığında ise; 47'sinin (%27,2) evet, 126'sinin (%72,8) hayır olarak belirttiği görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin elde edilmesinde Yurdakal ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen ve 6'lı likert tipindeki 33 maddeden oluşan “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEUIAÖ)” ile katılımcıların demografik bilgilerinin belirlendiği bir form kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,955 olarak elde edilmiştir (Yurdakal, 2014). Bu araştırmaya başlanmadan önce ölçeği geliştiren Yurdakal'dan gerekli izin alınmış olup daha sonrasında ölçek uygulanmaya konulmuştur. Mevcut ölçeğin KMO değeri 0,773 olarak hesaplanıp yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin Bartlett Testi düzeyi ise .000 olarak anlamlı bulunmuştur. 33 madde olan ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Birinci faktör; eğitsel etkinlik, ikinci faktör; okuma yazma öğretimi, üçüncü faktör; bilgi edinme ve paylaşma, dördüncü faktör; öğrencilere öneriler olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca; ölçekteki 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. maddeler birinci alt boyutta, 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddeler ikinci alt boyutta, 23., 24., 25., 26., 27. ve 28. maddeler üçüncü alt boyutta, 29., 30., 31., 32. ve 33. maddeler ise dördüncü alt boyutta yer almaktadır.

## 2.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veriler Yurdakal ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği (OGEÜİAÖ)” ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilerin toplanması elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı elektronik ortam üzerinden hazırlanarak öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve ölçek araştırmaya katılan toplam 173 öğretmenlere yine elektronik ortamda (whatsapp) doldurtulmuştur. Araştırma ile ilgili etik kurul onayı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu’ndan alınmıştır.

Daha sonra araştırmada uygulanan istatistiksel analizler SPSS istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler değerlendirilirken betimsel istatistikler kullanılmıştır. Verilerin analizinde  $p < .05$  güvenirlilik düzeyi olarak ele alınmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının Normallik Dağılımları

Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	Statistik	df	p
GENEL	0,65	173	0,74

Tablo 2’de Kolmogrov-Smirnov değerine bakıldığında ,074 olduğu tespit edilmiştir. Veriler  $p(\text{sig})$  değerinin .05’ in üzerindedir. Bu da dağılım normal olduğunu göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde ikili değişkenler için bağımsız gruplar t testi kullanılmış olup çoklu değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Ölçek maddeleri sınıf öğretmenlerinin ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları sınıf düzeyi, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci varlığı ve okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumları değişkenlerine göre değerlendirilmeye alınmıştır. Ölçek maddelerinde 1 “hiç katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kısmen katılmıyorum”, 4 “kısmen katılıyorum”, 5 “katılıyorum”, 6 “tamamen katılıyorum” şeklinde alınmıştır. En yüksek puan 198 puan olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeğe verilen cevapların değerlendirilmesinde Tablo 4’teki aralıklar kullanılmıştır. Aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,83 olarak hesaplanmıştır ( $\text{Puan Aralığı} = (n-1)/n ; (6 - 5)/6 = 0,83$ ).

**Tablo 3.** Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği Hesaplanırken Kullanılan Aralıklar

Sınırı	Seçenek
1,00-1,83	Hiç Katılmıyorum
1,84-2,67	Katılmıyorum
2,67-3,50	Kısmen Katılmıyorum
3,50-4,33	Kısmen Katılıyorum
4,33-5,17	Katılıyorum
5,16-6,00	Tamamen Katılıyorum

### 3.BULGULAR

Araştırma kapsamında ilkökul sınıf öğretmenlerine ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlere uygulanan “Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algıları Ölçeği'nin (OGEUİAÖ)” farklı değişkenlere göre nasıl sonuçlandığı araştırma alt problemleri kapsamında değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.** İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamalara İlişkin Öğretmen Algılarının Dağılımları.

	N	$\bar{x}$	SS	Düzye
Eğitsel Etkinlik	173	5,42	,376	Tamamen Katılıyorum
Okuma Yazma Öğretimi	173	5,43	,380	Tamamen Katılıyorum
Bilgi Edinme ve Paylaşma	173	5,22	,501	Tamamen Katılıyorum
Öğrencilere Öneriler	173	5,37	,336	Tamamen Katılıyorum
GENEL	173	5,29	,470	Tamamen Katılıyorum

Tablo 4 verilerine bakıldığında ilkökullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının genel ortalamaları  $\bar{x} = 5,29$  ile tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarındaki veriler incelendiğinde “eğitsel etkinlik” alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{x} = 5,42$  ile tamamen katılıyorum düzeyinde; “okuma yazma öğretimi” alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{x} = 5,43$  ile tamamen katılıyorum düzeyinde; “bilgi edinme ve paylaşma” alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{x} = 5,22$  ile tamamen katılıyorum düzeyinde; “öğrencilere öneriler” alt boyutunda öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{x} = 5,37$  ile tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgularla öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 5.** Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamaya İlişkin Algılarının T Testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	T	p	Cohen d
Eğitsel Etkinlik	Erkek	85	5,34	,402	-,703	,285	---
	Kadın	99	5,39	,562			
Okuma Yazma Öğretimi	Erkek	85	5,35	,453	-1,073	,993	---
	Kadın	99	5,42	,440			
Bilgi Edinme ve Paylaşma	Erkek	85	5,22	,547	-,287	,999	---
	Kadın	99	5,24	,634			
Öğrencilere Öneriler	Erkek	85	5,09	,584	-1,579	,717	---
	Kadın	99	5,23	,641			
GENEL	Erkek	85	5,33	,314	-1,398	,093	---
	Kadın	99	5,40	,351			

Tablo 5’te öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(184)} = -1,398$ ,  $p < 0,05$ ). Öğretmenlerin ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ölçeğin “eğitsel etkinlik”, “okuma yazma öğretimi”, “bilgi edinme ve paylaşma” ve “öğrencilere öneriler” alt boyutları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bunun sonucunda cinsiyet faktörünün ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarını etkilemediği söylenebilir.

**Tablo 6.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamaya İlişkin Algılarının ANOVA Sonuçları.

	Varyansın	Kareler	df	Kareler	F	p	Anlamlı Fark
	Kaynağı	toplamı		ortalaması			
Eğitsel Etkinlik	Gruplar arası	,361	3	,120	,846	,470	---
	Grup içi	24,022	169	,142			
	Toplam	24,383	172				
Okuma Yazma Öğretimi	Gruplar arası	,366	3	,122	,840	,474	---
	Grup içi	24,556	169	,145			
	Toplam	24,922	172				
Bilgi Edinme ve Paylaşma	Gruplar arası	,093	3	,031	,138	,937	---
	Grup içi	38,035	169	,225			
	Toplam	38,129	172				
Öğrencilere Öneriler	Gruplar arası	1,887	3	,629	2,574	,056	---
	Grup içi	41,296	169	,244			
	Toplam	43,183	172				
GENEL	Gruplar arası	,371	3	,124	1,096	,353	---
	Grup içi	19,067	169	,113			
	Toplam	19,438	172				

Tablo 6’da öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının meslekteki kıdeme göre farklılaşma durumunu belirlemede tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin “okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara” ilişkin algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $p = 0.353$ ,  $p > 0.05$ ). Ölçeğin “eğitsel etkinlik ( $p = 0.470$ ,  $p > 0.05$ )” , “okuma yazma öğretimi ( $p = 0.474$ ,  $p > 0.05$ )”, “bilgi edinme ve paylaşma ( $p = 0.937$ ,  $p > 0.05$ )” ve “öğrencilere öneriler ( $p = 0.056$ ,  $p > 0.05$ )” alt boyutları ile meslekteki kıdemleri arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.



**Tablo 7.** Okutulan sınıf düzeyine Göre Öğretmenlerin İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin ANOVA testi.

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması		Anlamlı Fark	
				F	p		
Eğitsel Etkinlik	Gruplar arası	,502	4	,125	,883	,476	---
	Grup içi	23,881	168	,142			
	Toplam	24,383	172				
Okuma Yazma Öğretimi	Gruplar arası	,269	4	,067	,459	,766	---
	Grup içi	24,653	168	,147			
	Toplam	24,922	172				
Bilgi Edinme ve Paylaşma	Gruplar arası	1,502	4	,375	1,722	,147	---
	Grup içi	36,627	168	,218			
	Toplam	38,129	172				
Öğrencilere Öneriler	Gruplar arası	1,579	4	,395	1,594	,178	---
	Grup içi	41,604	168	,248			
	Toplam	43,183	172				
GENEL	Gruplar arası	,605	4	,151	1,349	,254	---
	Grup içi	18,833	168	,112			
	Toplam	19,438	172				

Tablo 7’de öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p= 0.254$ ,  $p>0.05$ ). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında da “eğitsel etkinlik ( $p= 0.476$ ,  $p>0.05$ )”, “okuma yazma öğretimi ( $p= 0,766$ ,  $p>0.05$ )”, “bilgi edinme ve paylaşma ( $p= 0.147$ ,  $p>0.5$ )” ve “öğrencilere öneriler ( $p= 0.178$ ,  $p>0.05$ )” alt boyutları ile meslekteki kıdemleri arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 8.** Sınıflarında Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenci Durumuna Göre Öğretmenlerin İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamaya İlişkin Algılarının T-Testi Sonuçları

Sınıfta Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrenci Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen d

Eğitsel Etkinlik	Evet	100	5,41	,348	-,479	,633	---
	Hayır	73	5,44	,413			
Okuma Yazma Öğretimi	Evet	100	5,44	,387	,492	,623	---
	Hayır	73	5,41	,372			
Bilgi Edinme ve Paylaşma	Evet	100	5,34	,438	1,673	,096	---
	Hayır	73	5,22	,506			
Öğrencilere Öneriler	Evet	100	5,21	,520	-,336	,738	---
	Hayır	73	5,24	,475			
GENEL	Evet	100	5,37	,310	,169	,866	---
	Hayır	73	5,36	,370			

Tablo 8’de öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci durumuna göre anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci durumuna okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p= 0.866$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 9.** Okuma Güçlüğü ile İlgili Herhangi Bir Kursu Katılma Durumuna Göre Öğretmenlerin İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Kullanılan Eğitsel Uygulamaya İlişkin Algılarının T -Testi Sonuçları

		Öğretmenlerin					
		Kursa Katılma Durumları					
		N	$\bar{X}$	SS	t	p	Cohen d
Eğitsel Etkinlik	Evet	47	5,46	,369	,721	,777	---
	Hayır	126	5,41	,379			
Okuma Yazma Öğretimi	Evet	47	5,43	,333	,071	,130	---
	Hayır	126	5,43	,398			
Bilgi Edinme ve Paylaşma	Evet	47	5,33	,484	,665	,605	---
	Hayır	126	5,28	,466			
Öğrencilere Öneriler	Evet	47	5,16	,576	-1,061	,290	---
	Hayır	126	5,25	,469			
GENEL	Evet	47	5,38	,339	,216	,951	---
	Hayır	126	5,36	,336			

Tablo 9 verileri incelendiğinde öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumları ile ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamaya ilişkin algıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ( $p= 0.951$ ,  $p>0.05$ ). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında “eğitsel etkinlik ( $p= 0.777$ ,  $p>0.05$ )”, “okuma yazma öğretimi ( $p= 0,130$ ,  $p>0.05$ )”, “bilgi edinme ve paylaşma ( $p= 0.605$ ,  $p>0.5$ )” ve “öğrencilere öneriler ( $p= 0.290$ ,  $p>0.05$ )” alt boyutları ile öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumları arasında istatistiksel olarak 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kurs alıp almamaları onların

okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarını anlamlı düzeyde etkilemediği söylenebilir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

“İlkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi” adlı araştırma kapsamında hem ilkökul sınıf öğretmenlerinin hem de destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları cinsiyete, mesleki kıdeme, okuttukları sınıf düzeyine, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci durumuna ve okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumuna göre incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre;

Okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde genel ortalamalarının tamamen katılıyorum düzeyinde yüksek çıktığı görülmüştür. Bu da öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algılarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Kodan (2020) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinde eksiklik olduğunu tespit etmiş fakat genel olarak bilgi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ketenoglu Kayabaşı (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğü kavramı ile ilgili bilgi ve algı seviyelerinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Doğan (2013) yaptığı araştırmanın genel sonuçları değerlendirildiğinde okuma güçlüğü konusunda araştırmaya katılan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirleyebilme ve bu öğrenciler için yapılması gerekenler konusunda kendilerini tam olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin birçok okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile karşılaştıkları ve bu güçlüğü gidermek için çeşitli uygulamalar yaptıkları buna rağmen öğretmenlerin okuma güçlüğü hakkında tam anlamıyla kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucundan farklılık göstermektedir.

Sınıf ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda erkek ve kadın öğretmenlerin okuma güçlüğü çeken öğrencilere uygulanan eğitsel uygulamalarda aynı özeni gösterdikleri söylenebilir. Akçay (2014) “ilkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile farkındalık düzeylerinin incelenmesi” adlı tez çalışmasında ilkökul sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Çıkan sonuçlarda ilkökul sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu durum her iki araştırmanın da cinsiyet değişkeni sonuçları bakımından benzer olduğunu göstermektedir. Yiğiter (2005) “Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin, cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucu ile bu araştırmanın cinsiyet değişkeni ile benzer olmadığını göstermektedir.

Sınıf ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında ölçeğin genel ve alt boyutlarına bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin meslekteki görev sürelerindeki farklılığın, okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algılarında herhangi bir etkiye sahip olmadığı görüşünü desteklediği söylenebilir. Yurdakal (2014) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü olan

öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir .11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okuma güçlüğü olan öğrenciler için yaptıkları eğitsel uygulamalara yönelik algıları diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirlemiş ve bu araştırmanın mesleki kıdem değişkeni sonucu ile benzer olmadığı görülmüştür.

Sınıf ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda 1. sınıfı, 2. sınıfı, 3. sınıfı, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin hangi sınıfı okuturlarsa okutsunlar bu öğrencilere karşı uyguladıkları eğitsel uygulamalarda tecrübeli oldukları söylenebilir.

Sınıf ve destek eğitim odasında görev yapan öğretmenlerin okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin algıları ile sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci durumu ile aralarında anlamlı bir fark yoktur. Bu durumda öğretmenlerin, sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrenci olsa da olmasa da daha önceki yıllarda okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile karşılaştıkları veya okuma güçlüğü ile ilgili bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Altuntaş (2010) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgilerinin, sınıflarında dislektik öğrenci olma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu ile benzer nitelik göstermektedir.

Okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılma durumuna göre katılmayan öğretmenlerin katılanlara oranla fazla olsa da öğretmenlerin ilkokullarda okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamaya ilişkin algıları arasında anlamlı fark yoktur. Bu sonucun öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgilerinin, öğrenme güçlüğü ile ilgili herhangi bir kurs almaya da çeşitli kaynaklardan edindikleri bilgiler ve tecrübelerle desteklendiği söylenebilir. Fırat ve Koçak (2018) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğü ile ilgili herhangi bir ders veya kurs almadığını, alan öğretmenlerin ise özel eğitim dersi kapsamında veya kısa süreli kurslar aldığını belirlemişlerdir.

## Öneriler

Araştırma sonucuna bakılarak elde edilen bilgiler doğrultusunda; her ne kadar öğretmenlerin, yaptıkları eğitsel uygulamalara ilişkin algıları yüksek olsa da öğretmenlerin mesleki kıdemleri fark etmeksizin her yaş grubuna okuma güçlüğü ile ilgili çeşitli kurslar verilerek farkındalığın daha da artırılması sağlanabilir. Öğretmenlerin genel olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerine farklı eğitsel uygulamalar yaptıkları görülmekte ve bununla ilgili daha fazla kaynak ve materyal sağlandığında daha olumlu sonuçların ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Bu konuda göreve yeni başlayan öğretmenlere okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin MEB tarafından çeşitli eğitimler verilebilir. İleriki araştırmalara öneri olarak; öğretmenlerin okuma güçlüğü ile ilgili herhangi bir kursa katılmadıkları halde okuma güçlüğünde kullandıkları eğitsel uygulamalara ilişkin bilgi açığını nasıl kapattıkları hakkında nitel bir araştırma yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hangi eğitim uygulamalarını kullanacakları hakkında nerelerde sorun yaşadıkları ve hangi uygulamaların okuma güçlüğü çeken öğrencinin yararına olacağı ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. Sınıf öğretmenlerinin disleksi ile farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Akyol, H. & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü'nün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 35 (2), 7-21.
- Altun, T., Ekiz, D. & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, E. & Çayır, A. (2017). Disleksi riski taşıyan 4. sınıf öğrencisinin fonolojik farkındalığının artırılmasında çoklu duyuşal öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 201-216.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1),63-74.
- Dinç, R. (2016). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361-377.
- Fırat, T. & Koçak, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodan, H. (2020). Okuma güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 204-222.
- Kuruoğlu, G. & Nilay, Ş. E. N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıpınar, E. G. & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Sezgin, Z.Ç. & Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.

- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,393-413.
- Stuart, A. & Yates, A. (2018). Inclusive classroom strategies for raising the achievement of students with dyslexia. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 15(2), 100-104.
- Tercan, E. A., Kesikçi, H. & Amado, S. (2012). Okuma Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Çalışma Belleğinin Fonolojik Depo Açısından İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 65-75.
- Türkmenoğlu, M. & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.

## Araştırma Makalesi/Research Article

## Ben Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olsaydım...: Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri

Nadire Emel AKHAN  <sup>1</sup>Burcu KAYMAK  <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, [neakhan@akdeniz.edu.tr](mailto:neakhan@akdeniz.edu.tr)

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [burcukocabiyik1991@gmail.com](mailto:burcukocabiyik1991@gmail.com)

**Anahtar Kelimeler**

Sosyal bilgiler öğretmeni, tutum, öğrenci görüşleri, sosyal bilgiler dersi..

**Keywords**

Social studies teacher, attitude, student views, social studies lesson.

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Nadire Emel Akhan, Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye.

**Email:** [neakhan@akdeniz.edu.tr](mailto:neakhan@akdeniz.edu.tr)

**Geliş/Received:** 15.07.2020

**Kabul/Accepted:** 11.09.2020

Bu çalışmanın amacı ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan bu çalışmanın verileri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya'da bulunan bir devlet okulunda toplanmıştır. Çalışmaya 5. sınıftan 32, 6. sınıftan 35, 7. sınıftan 33 olmak üzere toplam (49 kadın, 51 erkek) 100 öğrenci katılmıştır. Verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Genel olarak araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğrenciye yönelik tutum, dersin işlenişine ve derste kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşlerde bulunulduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin eğlenceli olarak, oyunlarla, farklı yöntem ve tekniklerden faydalanarak işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca dikkat çekici olarak sosyal bilgiler dersinin sevdirmeye ihtiyacı olan bir ders olarak belirtildiği, sosyal bilgiler öğretmeni olsalar öncelikle dersi sevdirmeye çalışacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından öğrencilerden dersle ve kendileri ile ilgili düzenli dönütler alarak dersin niteliğini arttırmaya çalışmaları, derste farklı öğretim tekniklerini kullanmaya önem vermeleri önerilmektedir.

**If I Was a Social Studies Teacher...: Views of Secondary School Students****Abstract**

The main purpose of this study is to identify the views of secondary school students (5th, 6th, and 7th) on the social studies course and social studies teachers. A qualitative methodology has been utilized to explore the views of secondary school students. The sample consists of 100 students in total (49 female, 51 male). 32 participants were 5<sup>th</sup> grade students, 35 were 6<sup>th</sup> grade students and 33 were 7<sup>th</sup> grade students who were studying 2018-2019 fall semester at a state school in Antalya/Turkey. The data were analyzed through descriptive analysis. The study has revealed that the views of secondary school students focus on the teacher attitudes towards students and course methodology. They have suggested that the course can be taught through games and using different techniques and methodology. Besides, they have noted that the social studies course is the only one that needs to be more

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Akhan, N.E. & Kaymak, B. (2020). Ben Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olsaydım... : Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 264-277

attractive. “If they were a social studies teacher, they would primarily make the course more loveable and popular.” Gearing up the quality of the course through regular feedbacks from the students on the course and course teachers and using varied teaching methodology are recommended for social studies teachers.

## 1.GİRİŞ

Sosyal bilgiler; arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, din, sosyoloji, psikoloji gibi farklı disiplinleri koordine ederek sistematik bir çalışma bütünlüğü içerisinde kendine uygun içerikleri sağlamaktadır. Bu koordineli alanın temel amaçları incelendiğinde, birbirine bağımlı bir dünyada kültürel çeşitliliği olan, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin kamu yararına uygun şekilde bilinçli ve gerekçeli kararlar almalarını hedeflediği görülmektedir. Bununla birlikte vatandaşlık yeterliğini teşvik ederek öğrencinin kamusal yaşama aktif olarak dahil olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri, entelektüel süreç ve demokratik eğilimlere sahip olmasını da amaçlamaktadır (NCSS, 1994; Ross, 2006; McLemore, 1976; Zevin, 2009).

Sosyal bilgiler dersinin amaçları doğrultusunda, etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin sağlanabilmesi için birçok faktörün bulunduğu görülmektedir. Şüphesiz bu faktörlerden birisi ise sosyal bilgiler öğretmenleridir. Sınıf içerisinde öğretmenin öğrenciye karşı tutumu, öğrencinin derse karşı ilgisini, motivasyonunu ve öğrenme düzeyini etkilemektedir. Öğretmenin derste kullandığı üslup, benimsemiş olduğu ödül ve cezalara yönelik tutumları, mesleki yeterlilikleri, kişisel nitelikleri, sergilemiş olduğu davranışlar dersin öğrenme çıktıları noktasında kritik bir öneme sahiptir. Tüm bu faktörler öğrencinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumunu etkilemesinin yanı sıra bu doğrultuda özgüvenlerini de etkileyebilmektedir (Petty, Good ve Handler, 2016; Dilekmen, 2008; Gültekin, 2015; Shivakumar ve Manichander, 2013; Kyle, 2011; Oliver ve Reschly, 2007; Sezer, 2018). Bu sebeple bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin birincil yapılandırma rolü oynadığı unutulmamalıdır (Ross, 2006; David ve Vera, 2017). Çünkü öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler ve nitelikler, kendini geliştirme durumları, devam eden mesleki gelişim durumları öğrencinin ilgi, beklenti, yetenek ve anlama becerileri üzerinde doğrudan etkilidir (Gonser, 2018; Sezer, 2018).

Sosyal bilgiler dersi sıklıkla “sıkıcı, zorlayıcı, ilgi çekici olmayan” şeklinde tanımlanmaktadır (Heafner, 2004). Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirlenen müfredattan daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Çünkü zaman zaman belirlenmiş resmi müfredat ile öğrencinin gerçek yaşamında deneyimlediği müfredat arasında farklılıklar oluşabilmektedir. Ayrıca müfredatın uygulanma aşamasında yapılan planlamalar ve uygulanan öğretim stratejileri de yasal müfredata ek olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki günlük etkileşimi ve öğrencinin derse yönelik bakış açısını etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde uygulanan müfredatın çıktılarından daha iyi bir verim alınmasını sağlayacak kilit noktalardan birini oluşturduğu söylenebilmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmeni gerek okul içinde gerekse okul dışındaki olaylardan yararlanarak öğrenciyi gerçek hayat problemleri ile karşılaştırılmalı, öğrencinin günlük hayatta karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı olarak düşünmelerini sağlamalıdır. Böylelikle öğrencilerinin derse yönelik tutumları, dersi sevme durumları ve dersten aldıkları verim doğru orantılı olarak etkilenecektir (Heafner, 2004; Ross, 2006; MEB, 2018).

Etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin sağlanması noktasında önemli faktörlerden biri de derste kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir. Derste kullanılacak tek bir yöntem bulunmama ile birlikte bu yöntem ve teknikler çeşitli faktörlere göre değişiklik göstermektedir. Kullanılacak yöntem ve tekniğin etkisi, öğrencinin özelliğine, konuya, kazandırılmak istenen



hedeflere ve öğretmene göre değişmektedir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni derste çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Gezi gözlem, anlatım, tartışma, örnek olay, drama/rol yapma, problem çözme, grup çalışması, laboratuvar yöntemi, simülasyon, iş birliğine dayalı öğretim, soru-cevap, çoklu zeka, beyin fırtınası gibi teknikler bunlardan bazılarıdır. Belirtilen kriterler de dikkate alınarak öğretmenin derste kullanacağı yöntem ve teknikleri iyi bilip, en uygun olanı seçmesi gerekmektedir (Heafner, 2004; Çelikkaya, 2013; Akbaba, 2015; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Kan, 2006; Sivakumar, 2018). Ayrıca öğrencilere dersi sevdirecek hikaye, tarihi roman, hatıra, gezi yazısı, fıkra gibi edebi ürünlerden, mimari, heykel, sinema, resim, musiki, müzik, dans minyatür gibi geleneksel ve modern sanat eserlerinden de yararlanılabilmektedir (MEB,2018; McDonald ve Fisher, 2006).

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallerin öğretimde önemli yeri bulunmaktadır. Öğretmenin sosyal bilgiler dersinde kullandığı malzemeler, kaynak kitaplar, derste yaptırdığı etkinlikler, öğretmenin teknik bilgi ve birikimi, tüm bunları bir araya getirerek uygulamaya koyma durumları öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunu etkileyen belli başlı etkenler arasında yer almaktadır. Dersle ilgili, etkili sosyal bilgiler öğretimine yönelik materyallerin kullanılması öğrencinin derse yönelik olumsuz bakış açısının kırılmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü materyal ilgi çekici bir unsur görevi görmesinin yanı sıra öğretmenin ve öğretme sürecinin vazgeçilmez faktörlerindedir. Dikkatli ve özenle seçilerek kullanılan öğretim materyalleri derste verilmek istenen mesajın daha kolay ve daha açık bir şekilde yayılmasını sağlamaktadır. Bu noktada seçilen materyallerin yaş düzeyine göre özenle seçilerek kullanılması da oldukça önemlidir. Öyle ki, bu materyallerin sosyal bilgiler alanına uygun bir ortamda veya sosyal bilgiler laboratuvarında muhafaza edilmesi sosyal bilgiler dersinin materyallerinin tanınması ve erişiminin sağlanabilmesinde dersin verimliliği bakımından oldukça önemli olacaktır. Çünkü öğrenme duygusu ne kadar farklı duyu organına hitap ederse, öğrenme de o denli etkili olmaktadır. Bu sebeple sosyal bilgiler dersinde materyal seçimine özen gösterilerek, bunların kullanımına önem verilmesi gerekmektedir (Heafner, 2004; David & Vera, 2017; Akhan ve Kaymak, 2019-2020; David & Vera, 2017).

Sınıf içerisinde birden fazla uyarıcı olabilir ancak öğrenci bu uyarıcılardan birkaçını algılayabilmektedir. Çünkü öğrenciler seçici ve gönüllü olarak bir kontrolün öznesi durumundadır (İnel ve Çetin, 2017). Bunun yanı sıra görev deneyimi de motivasyonu etkileyen faktörlerdendir. Oysaki etkili öğrenme, öğrencilere tanınan uygun öğrenme ortamlarında, motivasyonu yüksek öğrencilerle sağlanmaktadır (Sezer, 2018). Bazı teorisyenlere göre, öğrencilerin aktif manipülasyonu öğrenmeyi olumlu düzeyde etkilemektedir. Bir öğrencinin görevden kaçınması veya göreve yaklaşmasında etkili olan anahtar faktör öğrencilerin o görevi önemli olarak atfetme durumlarına bağlıdır. Örneğin basitleştirilmiş içerikler, sıradan görevler öğrencinin derse ilgisini azaltabilir. Çünkü öğrencilerin eğlenceli olduğunu düşündükleri görevlere yaklaşarak bu görevlere karşı motivasyonlarının artma eğilimi vardır. Öte yandan öğrenciler genellikle karmaşık, yorumlama gerektiren, tartışılması istenilen konularda da başarısız olmaktadır. Bu sebeple tüm bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin sürece dahil olduğu, aktif olarak öğretime katılım sağladığı, projeler yaparak derste aktif olduğu öğretim ortamlarında bulunmaları, motivasyonları üzerinde etkili olmaktadır (Blumenfeld, Mergendoller & Swarthout, 1987; Kincheloe, 2001; Eccles & Wigfield, 2002).

Bir diğer etken ise, öğrencinin dersi sevme durumudur. Öğrenciler sosyal bilgiler dersinin değerli olduğunu, daha da önemlisi sosyal bilgilerin bir parçası olduklarını hissetmeleri gerekmektedir. Bu hissin oluşmaması, bir nevi sivil okuryazarlığın düşük seviyede olduğunu buna bağlı olarak da halkın sosyal bilgiler eğitimine olan güvenin düşük seviyede seyrettiğini göstermektedir. Bu da, sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından sevilmemesini veya daha az tercih edilebilir olmasının sebepleri arasında gösterilebilmektedir. Sosyal bilgilerin

faedahlarının, öğrencilerin de bu dersin bir parçası olduklarının bilincinde olmaları, en az diğer dersler kadar önemli olduğunun farkedilmesi, dersin hedeflerine ulaşılması noktasında önemli etkenlerden birini oluşturmaktadır (Schug, Todd & Beery, 1982).

Alan yazın incelendiğinde ideal-etkili öğretmen, derse karşı tutum, etkili öğretim, ideal ders kitabı ile ilgili çalışmaların (Yurdakal, 2019; Çakar ve Öner, 2007; Çetin, 2001; Aktepe, Tahiroğlu ve Meydan, 2014; Kan, 2006; Cülha, Ateş ve Nazlı, 2018; Gömleksiz ve Kan, 2013; Demir ve Akengin, 2010; Gündüz, 2014; Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı, 2012; Aktepe, Tahiroğlu ve Meydan, 2014) yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda, genellikle tek bir problem üzerine odaklanılarak genel bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu nedenle, sorunun tam olarak saptanamadığı söylenebilmektedir. Bu çalışmada ise doğrudan öğrencinin kendini sosyal bilgiler öğretmeni yerine koyması istenerek öğrencilerin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenlerini göz önünde bulundurarak, bir günlüğüne sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde neler yapıp yapmayacakları, sosyal bilgiler dersi için öğretmenlerinin kendilerine nasıl davranmalarını istedikleri, dersi nasıl işleyerek hangi yöntem ve teknikleri kullanmalarını bekledikleri ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

## 2.YÖNTEM

Bu çalışmada öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenine ve sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan” (Karasar, 2006) betimsel modelde tasarlanan nitel bir araştırmadır.

### 2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen bir devlet okulunda okuyan, 5. sınıftan 32, 6. sınıftan 35, 7. sınıftan 33 olmak üzere toplam (49 kadın, 51 erkek) 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya, belirlenen devlet okulunda ki 5.,6. ve 7. sınıflarında okuyan tüm sınıflar dahil edilmiştir. 4. sınıfların sosyal bilgiler derslerine sosyal bilgiler öğretmenleri yerine sınıf öğretmenleri girdiği için çalışmanın amacına uygun olmayacağı gerekçesi ile bu sınıf düzeyi çalışmaya dahil edilmemiştir.

### 2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Altıparmak, Aklar ve Dursun (2017)'un çalışmasında kullanmış olduğu sorular sosyal bilgiler alanına uyarlanarak kullanılmış ve öğrencilere “Bir günlüğüne sosyal bilgiler öğretmeni olsaydım .....yapardım/.....yapmazdım” şeklinde bir metin verilerek boş yerlerin doldurulması istenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini etkilememek ve fikirlerini olduğu gibi yansıtılmalarını sağlayabilmeleri için metin dışında herhangi bir müdahalede bulunulmayarak, araştırmacılar tarafından yorum yapılmamıştır. Öğrencilere verilen metni doldurmaları için herhangi bir zaman veya sayfa sınırlamasında bulunulmamıştır. Çalışmadan toplanan veriler ilgili literatür dikkate alınarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmaktadır. Ayrıca betimsel analizde veriler temalara göre düzenlenebileceği gibi, gözlem ve görüşme süreçlerinde kullanılan soru veya boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırması açısından araştırmacının dışında alanında uzman iki kişi ile gerçekleştirilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) R(Güvenirlilik) = [Na (Görüş Birliği) / Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama göre güvenirlilik %84 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Ayrıca çalışmanın bulguları katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar (7Ö17: 7. sınıf öğrenci 17, 5Ö6: 5. sınıf öğrenci 6 vb.) ile desteklenmiştir.

### 3.BULGULAR VE YORUM

#### 3.1.Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulguları

**Tablo 1.** Öğrenciye yönelik tutuma ilişkin görüşler

Görüşler	f	Yüzde (%)
Öğrencilerime kötü davranmam	82	31,53
Yaramazlık yapanlara ceza veririm	46	17,69
Öğrencilerime kızmam/bağırمام	26	10
Ceza vermem	23	8,84
Öğrencilerime iyi davranırım	19	7,30
Yaramazlık yapmalarına izin vermem	12	4,61
Yaramazlık yapanları uyarırım	9	3,46
Ayırım yapmam	7	2,69
Güler yüzlü olurum	6	2,30
Öğrencilerime saygı duyarım	5	1,92
Herkese söz hakkı veririm	5	1,92
Sinirlenince ders anlatmamazlık yapmam	4	1,53
Öğrencilerimin dertlerini dinlerim	4	1,53
Öğrencilerimle arkadaş gibi davranırım	3	1,15
Fazladan not vermem	2	0,76
Öğrencimin ailesi ile irtibatta olurum	2	0,76
Rehber öğretmenle iş birliği içinde olurum	1	0,38
Dürüst olurum	1	0,38
Soruları cevaplarım	1	0,38
Özel yetenekli çocuklarla ilgilenirim	1	0,38
Program hazırlarım	1	0,38
<b>Toplam</b>	<b>260</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin bir günlüğüne sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde öğrencilere yönelik tutumlarına dair görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre belirleyici yanıtların “öğrencilerime kötü davranmam (%31,53)” ve “yaramazlık yapanlara ceza veririm (%17,69)” şeklinde olduğu görülmektedir. Öte yandan, ceza yöntemine bakış açılarının olumsuz olan öğrencilerinin ise “ceza vermem (%8,84)” şeklinde görüş bildirdikleri de görülmektedir. Bu yanıtları “öğrencilerime kızmam/bağırمام (%10)”, “öğrencilerime iyi davranırım (%7,30)”, “yaramazlık yapanlara izin vermem (%4,61)” gibi yanıtların takip ettiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde, öğrencilerine iyi davranacağı, sesini yükseltmeyeceği ayırım yapmayacağı, adaletli olacağı, güler yüzlü davranacağı, öğrencilerine saygı duyacağı, fazladan not vermeyeceğini belirttikleri

de söylenebilmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, öğretmenin öğrenciye yaklaşımının önemli olduğu, öğrenciye iyi davranılmasının önemsendiği ve bu doğrultuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Çocuklara güler yüzlü davranırdım. Yaptığı hatalar da yanıma çağırıp onlarla ayrı olarak konuşurdum” (6Ö18).

“Öğrencilere çok iyi davranırdım, çünkü öğrenciler yeni nesilin öğretmenleridir” (5Ö28).

“Otizmli ve down sendromlu öğrencilerin ailesinin ikna edip, okula getirirdim. Çocuklara böyle sorunların ve böyle insanların engelli olmadığını anlatmak isterdim” (7Ö17).

“Saygılı dürüst davranırım. Öğrencilerimin beni arkadaşları gibi yakın hissetmesini sağlarım” (6Ö8).

### 3.2.Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde sosyal bilgiler dersini nasıl işleyeceklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

**Tablo 2.** Dersin işlenişine yönelik görüşler

Görüşler	f	Yüzde (%)
Dersi oyunla anlatırım	73	24,74
Dersi eğlenceli anlatırım	37	12,54
Dersi farklı etkinliklerle işlerim	32	10,84
Konuya uygun müzikleri kullanırım	26	8,81
Konuyla ilgili film izlettiririm	24	8,13
Geziye götürürüm	24	8,13
Soruyu doğru bilene ödül veririm	13	4,40
Belli saatlerde kitap okuturum	10	3,38
Not tuttururum	10	3,38
Dersi resimlerle anlatırım	8	2,71
Konuyla ilgili tiyatroya/sinemaya götürürüm	7	2,37
Canlandırma yaptırım	4	1,35
Konuyu anlatırken bilmecelerden yararlanırım	4	1,35
Dışarda ders işlerdim	4	1,35
Oyun hamuruyla etkinlik yaptırım	2	0,67
Harita kullanırım	2	0,67
Derste sözlü/yazılı anlatımın ikisini de kullanırım	2	0,67
Satranç oynatırım	2	0,67
Öğrenciye ders anlattırmam	2	0,67
Jest ve mimiklerimi kullanırım	2	0,67
Atatürk köşesini kullanırım	1	0,33
Konuyla ilgili şiirleri kullanırım	1	0,33

Tarihi kitaplardan faydalanırım	1	0,33
Karikatürlerden yararlanırım	1	0,33
Çizim yaptırırım	1	0,33
Farklı kaynaklar kullanırım	1	0,33
Geri dönüşümü derse dahil ederim	1	0,33
<b>Toplam</b>	<b>295</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik görüşlerinin ifade edildiği belirlenmiştir. Buna göre belirleyici yanıtların “dersi oyunla anlatırım (%24,74)”, “dersi eğlenceli anlatırım (%12,54)” ve “dersi farklı etkinliklerle işlerim (%10,84)” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu cevapları ise “konuya uygun müzikleri kullanırım (%8,81)”, “konuyla ilgili film izlettiririm (%8,13)”, “geziye götürürüm (%8,13)” gibi yanıtların takip ettiği belirlenmiştir. Bunların dışında öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde, derste başarılı olunması ya da soruların doğru bilinmesi durumunda öğrencilerine ödül verecekleri, konuyla ilgili tiyatro ve sinemaya götürebilecekleri, ders anlatımında canlandırma etkinliklerine önem verileceği, bilmecelelerin ve haritaların kullanılacağı, oyun hamuruyla etkinlikler yapılmasına dikkat edileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, öğrencilerin derisi eğlenceli hale getirecek aktivitelerle işlenmesine önem verdikleri ve bunun için farklı yöntemlerden yararlanılabileceğini düşündükleri, bu doğrultuda öğrencilerin dersin işlenişine yönelik fikirlerinin alınmasının faydalı olabileceği söylenebilmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Onlara ormanda ders anlatırdım. Hayvanların nasıl yuva yaptığını, doğal afetleri anlatırdım. Onlara çocuğum gibi bakar derisi eğlenceli şekilde anlatırdım” (5Ö5).

“...Konuya uygun resim çizmelerini söyler ve özet çıkarmalarını isterdim” (7Ö21).

“Konuyu öğrencilere en iyi anladığı şekilde anlatırdım. Dersi oyunla ve filmlerle anlatırdım” (6Ö18).

“Mesela konumuz yer yüzü şekilleriyle oyun hamuruyla onlara ova, dağ, plato, yarımada gibi şeyler yaptırırdım” (5Ö28).

### 3.3.Ortaokul öğrencilerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

**Tablo 3.** Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşler

Görüşler	f	Yüzde (%)
Test/ soru çözdürürüm	32	38,09
Konu tekrarı yaparım	25	29,76
Maket/modelleme yaptırırım	7	8,33
Derste yarışmalar yaparım	5	5,95
Proje yaptırırım	3	3,57
Derste soru-cevap yaparım	2	2,38
Örnekler verir, benzetmelerden yararlanırım	2	2,38

Ev ödevi veririm	2	2,38
Farklı yöntemlerle kullanım	1	1,19
Balık kılıcı çizerim	1	1,19
Münazara/tartışma yaparım	1	1,19
Slaytlar hazırlarım	1	1,19
Akıllı tahtayı kullanım	1	1,19
Bilgisayarı kullanım	1	1,19
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde sosyal bilgiler dersinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre belirleyici yanıtların “test/soru çözdürürdüm (%38,09)” ve “konu tekrarı yaparım (%29,76)” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu yanıtları “maket/modelleme yaptırırım (%8,33)”, “derste yarışmalar yaparım (%5,95)”, proje yaptırırım (%3,57)” gibi cevaplar takip etmektedir. Bunların yanı sıra öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde derste soru cevap yöntemini kullanacağı, konuya uygun örnekler verilerek bilgiyi somutlaştırmak için benzetmelerden yararlanacağı, ders anlatımında farklı yöntemlerin kullanılarak balık kılıcı gibi modellerden yararlanacakları ifade edilmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre öğrencilerin ders işlenişinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına önem verdikleri, işlenecek konuda kullanacak yöntemler konusunda öğrencilerin fikirlerinin alınmasına önem verilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilere arada sırada konuyu anlatmak için film izletip maket yaptırırdım, gezi düzenlerdim. Ama çok şımartmamaya çalışırdım” (6Ö22).

“Bir konu ortaya atıp bir tartışma konuşması yaptırırım onlara” (7Ö26).

“Platoyu, ovayı, beşeri özellikleri anlatır bunlarla ilgili balık kılıcı çizerdim” (5Ö25).

### 3.4.Ortaokul öğrencilerinin Sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

**Tablo 4.** Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşler

Görüşler	f	Yüzde (%)
Sosyal bilgiler dersini sevdirim/sevirmeye çalışırım	32	59,25
İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni olurum	7	12,96
Sosyal bilgiler dersini seviyorum	5	9,25
Sınıf ortamı düzenlenmelidir	4	7,40
Sosyal bilgiler çok sıkıcı bir ders	2	3,70
Sosyal bilgiler dersinin faydalarını anlatırım	1	1,85
Dersi sevsinler diye önce kendimi sevdirim	1	1,85
Bazı konular çok zor	1	1,85
Ders saati yetersiz	1	1,85
<b>Toplam</b>	<b>54</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre dikkat çekici şekilde belirleyici yanıtın “sosyal bilgiler dersini sevdiririm/sevdirmeye çalışırım (%59,25)” cevabı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genellikle sosyal bilgiler dersini sevmedikleri, öğretmen oldukları takdirde öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını arttırmaya çalışacaklarını, yani dersi sevdirecekleri veya sevdirmeye çalışacakları söylenebilmektedir. Ayrıca bu yanıtları “iyi bir sosyal bilgiler öğretmeni olurum (%12,96)”, “sınıf ortamını düzenlenmelidir (7,40)”, “sosyal bilgiler dersinin faydalarını anlatırım (1,85)”, “dersi sevsinler diye önce kendimi sevdiririm (1,85)” şeklinde cevapların takip ettiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin olumsuz bakış açısına sahip olduğu; bazı konuları zor (%1,85), sıkıcı (3,70) şeklinde nitelendirerek dersi sevmediklerini de ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre sosyal bilgiler dersini sevmenin önemli olduğu, bunun için de öğretmenin önemli bir faktör olduğu, sınıf ortamının iyileştirilmesi, dersin işlevselliği/faydaları konusunda da öğrencilerin bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

“Çocuklara iyi davranırdım. Onlara test verip onlarla birlikte soru çözerdik. Sosyal bilgileri daha iyi tanımalarını sağlar ve dersimi sevdirmeye çalışırdım” (6Ö17).

“...Sosyal bilgiler dersini sevdirmek için elimden geleni yapardım. Ama ders saati yetersiz geldiğinden ders saatimizin 5 saat olmasını isterdim. 4 saat ders işlemek ve 1 saatinde klasik müzik eşliğinde kitap okuturdum” (7Ö17).

Sosyal bilgiler dersinin faydalarını anlatırdım” (5Ö8).

“Dersi sıkıcı yapmam, çünkü ders sıkıcı olursa öğrenciler sosyal bilgiler dersinde sıkılırlar” (7Ö30).

Öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları halinde ne yapacakları/yapmayacakları sorusu yöneltildiğinde en çok söylenen cevapların genel olarak Tablo 5’teki gibi olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olmaları durumunda ne yapacakları/yapmayacaklarına ilişkin en fazla söylenen yanıtlar

Görüşler	f
Öğrencilerime kötü davranmam	82
Dersi oyunla anlatırım	73
Test/ soru çözdürürüm	32
Sosyal bilgiler dersini sevdiririm/sevdirmeye çalışırım	32

Tablo 5’te öğrencilere sorulan sorular doğrultusunda genel olarak en fazla söylenen dört maddenin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlardan en fazla söylenen maddenin öğrencilere yönelik davranış şekline ilişkin olduğudur. Öğrenciler genellikle sosyal bilgiler öğretmeni olsalar öğrencilere iyi davranacaklarını, onlara kötü davranmayacaklarını ifade etmiştir. Bu bulguyu, dersin işleniş şekline yönelik olan dersi oyunla anlatacaklarına dair bulgu takip etmektedir. Burada öğrencilerin ikinci en önemli nokta olarak dersin işleniş şeklini önemsedikleri ve dersin işlenişinde oyun gibi eğlenceli öğretim yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Bu yanıtı ise, derste kullanılacak yöntem ve teknikler ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma ilişkin cevaplar takip etmiştir. Öğrenciler derste soru çözümü gibi teknikleri sevdiğikleri ve önemsedikleri görülmekte, ayrıca sosyal bilgiler dersine yönelik tutum için dersin sevdirilmeye ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek, kendilerinin öğretmen olmaları halinde öncelikle sosyal bilgiler dersini sevdirmeye çalışacaklarını belirttikleri görülmektedir.

#### 4.SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi alan ortaokul öğrencilerine “bir günlüğüne sosyal bilgiler öğretmeni olsaydım.....yapardım/yapmazdım” ifadesinin yer aldığı sorular verilerek, öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan ulaşılan kategoriler doğrultusunda “öğrenciye yönelik tutum, dersin işlenişine yönelik görüşler, öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşler ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutum”lara dair bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden ortaya çıkan kategoriler doğrultusunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik duygu, düşünce, istek ve beklentilerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin, öğrenciye yönelik tutum üzerinde durdukları ve özellikle öğrencilerine kötü davranmayıp onları cezalandırmayacaklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin herhangi bir öğretim yöntem ve tekniklerine dair resmi bir ders almamalarına rağmen öğrencilik tecrübelerine dayanarak farklı öğretim yöntemleri ifadesinde bulunup, derslerini bu şekilde işleyebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler derslerini test çözürerek, konu tekrarı veya maket/modellemeler yaptırarak işleyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu da derslerine giren farklı branşların öğretmenlerini iyi bir şekilde gözlemleyip, analiz ederek çıkarımlarda bulunabildiklerini gösterebilmektedir. Benzer şekilde dersin işlenişine yönelik ifade ettikleri alternatif öğretim aktiviteleri ve uygulamaları için de derslerini oyunla, eğlenceli bir şekilde, farklı etkinliklerden yararlanarak işleyeceklerini belirtmeleri, öğrenci gözünden nasıl daha iyi öğretim sağlanabileceğinin örneklerini oluşturabilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlara dair görüşlerine bakıldığında ise, dikkat çekici olarak sosyal bilgiler dersini sevdirmeye çalışacakları/sevdirecekleri cevabının verildiği görülmektedir. Bu yanıt sosyal bilgiler dersinin öğrenciler tarafından az sevildiğini ve dersin sevdirmeye ihtiyacı olduğunu göstermekle birlikte öte yandan kendilerinin sosyal bilgiler dersini sevdikleri için öğrencilerine de sosyal bilgiler dersini sevdirmeye çalışacaklarını göstermektedir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düştüğü ifade edilebilmektedir.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre ilk olarak; öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni olsalar öğrencilerine kötü davranmayacakları, onları cezalandırmayacakları, iyi davranacakları ve ders içindeki düzeni sağlayacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerine saygılı, güler yüzlü, adaletli davranıp, bireysel farklılıklarına duyarlı olarak öğrencilerine arkadaşça davranacaklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgularına benzer olarak Çelikten ve Can (2003), Gökçe (2002), Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı (2012), Başaran ve Baysal (2016), Gündüz (2014), Evans (2002), Moreira (2002), Hebert (2002), Cülha, Ateş ve Nazlı (2018)’nın çalışmalarında öğrenciler arasında ayırım yapılmaması, iyi ve adaletli davranılarak ders içinde düzenin sağlanması gerektiği belirlenmiştir. Chan (2011), Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı (2012), Gültekin (2015), Eret (2013), Telli, Brok ve Çakıroğlu (2008)’nin çalışmalarında bireysel farklılıklara saygılı ve duyarlı olma, güler yüzlü olma ifadelerinin belirtildiği görülmektedir. Ayrıca Greimel-Uhrmann & Geyer’in (2003)’in çalışmasında ise “öğrencilere arkadaşça davranmaya önem verme” bulgusunun da çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Dersin işlenişine yönelik görüşlere bakıldığında; dersin genellikle oyunla, eğlenceli bir şekilde ve konuya uygun etkinliklerle işlenmesinin önemsendiği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler dersinde müzik, bilmece ve haritalardan yararlanılarak konuların işlenmesi, sinema, film, tiyatro ve gezi faaliyetlerine önem verilerek sosyal bilgiler dersinin işlenme aşamalarında bu faaliyetlerden yararlanılacağı da belirtilmiştir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Aktepe, Tahiroğlu ve Meydan (2014)’in çalışmasında öğrencilerin gezilere götürülüp, derste haritalardan yararlanılmasının önemsendiği belirtilmiştir. Gökçe (2002), Gençtürk, Akbaş ve Kaymakçı



(2012), Nicholas & Williams (2010), Evans (2002) ve Gültekin (2015)'nin çalışmalarında öğrencilerin dersi oyunla veya eğlenceli bir şekilde işlenmesinin istenildiği belirtilmiştir. Ayrıca Kan (2006)'ın çalışmasında ise derste filmlerin kullanılabileceği bulgusu, çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Çalışmada sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine dair görüşlere bakıldığında; öğrencilerin derste test ve sorular çözdürerek, konu tekrarı yapılmasına önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler derste örnek maket/modellemeler ve projeler yaptıracağını belirterek, motivasyonu arttırması ve ilgiyi canlı tutması bakımından yarışmaların yapılmasının, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılıp, konuyu somutlaştırması bakımından benzetme ve örneklerden yararlanılmasının da önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın bulgusuna paralel olarak Gültekin (2015)'in çalışmasında dersteki başarıyı arttırmak adına derslerde konu tekrarı yapılmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Mızrak Karcı (2016)'nın çalışmasında ise motivasyonu arttırmak, başarıyı değerlendirmek amacıyla derslerde farklı projelerden yararlanılarak öğrencilere projeler yaptırılması gerektiği ifade edilmiştir. Çetin (2001)'in çalışmasında ise dersin işlenişinde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak dersin işlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların belirlenmesine ilişkin görüşlere bakıldığında; sosyal bilgiler dersinin genellikle sevilmediği, zor ve sıkıcı bir ders olarak nitelendirildiği belirlenmiştir. Ayrıca dikkat çekici olarak öğretmenin, sosyal bilgiler dersini sevmekte önemli bir faktör olduğu, öğrencilerin dersi sevmesi için öncelikle kendilerini sevdirmeye çalışacaklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Murphy, Delli ve Edwards (2004), Gültekin (2015), Moreira (2002), Schug, Todd ve Beery (1982), Nicholas ve Williams (2010), Evans (2002)'in çalışmalarında dersin sıkıcı olarak görüldüğü için eğlenceli hale getirilmesinin ve dersin öğrenciye sevdirmeye çalışılmasının gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Gültekin (2015), Başaran ve Baysal (2016)'in çalışmalarında ise öğretmenin dersi sevdirmesi için öncelikle kendisini sevdirmesi gerektiği belirlenmiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere kendilerini değerlendirmeleri için fırsat vermeleri ve bu değerlendirmelere açık olmaları beklenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin, düzenli olarak öğrencilerinin kendileri ve derse yönelik görüşlerine dair fikirlerini almaları ve bu doğrultuda derslerini planlamaları faydalı olacaktır. Dersin işlenişi, derste uygulanacak aktiviteler, kullanılacak yöntemler hakkında öğrencilerin fikirlerinin alınması dersin başarısını etkileyeceği, öğrencinin derste söz hakkı olduğunu göstermesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini sosyal bilgiler öğretmeni yerine koyarak duygu ve düşüncelerini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple elde edilen bulguların önem taşıdığı ve bu yönde çalışmaların yapılarak öğretmenlerin bilgilendirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, B. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde görsel materyallerin kullanımı*. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. baskı), s.283-319. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fakültelerindeki öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Journal of History School*, 43, 1503-1534.
- Akhan, N. E. & Kaymak B. (2020). The views of secondary school students toward social studies learning environments as a social studies laboratory. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 121-149.


- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. & Meydan, A. (2014). Öğrencilere göre etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için sınıf öğretmenlerinden beklentiler. *Researcher: Social Science Studies*, 2 (2), 1-11.
- Altıparmak, K., Aklar, M.A. & Dursun, G. (2017). Bir günlüğüne matematik öğretmeni olsaydım neler yapardım/yapmazdım? : öğrenci görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1117-1140.
- Başaran, A. R. & Baysal, S. (2016). *Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri*. İçinde Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı (1. bs, ss. 29-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blumenfeld, P. C., Mergendollar, J., & Swarthout, D. (1987). Task as a heuristic for understanding student learning and motivation. *Journal of Curriculum Studies*, 19(2), 135- 148.
- Chan, W. K. (2011). Preservice teacher education students' epistemological beliefs and conceptions about learning. *Instructional Science*, 39(1), 87-108.
- Cülha, A., Ateş, R. & Nazlı, K. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metaforları. *Harran Education Journal*, 3 (1), 39-51.
- Çakar, Ö. & Öner, Ü. (2007). *Etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için öğrenci gözüyle öğretmenlerden beklentiler*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7 Eylül Tokat.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 73-105.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.
- Çelikten, M. & Can, N. (2013). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. Selçuk Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 149. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/149/cetin.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm) adresinden 11.05.2020 de alınmıştır.
- David, E. S. & Vera, E. N. (2017). Social studies teaching resources in the 21st century. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 3 (4), 8-14.
- Demir, S. B. & Akengin, H. (2010). Sosyal bilgiler dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-40.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-133.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Unpublishen Doctoral Thesis, The Department of Educational Sciences, Middle East Technical University, Ankara.

- Evans, J. F. (2002). Effective teachers: An investigation from the perspective of elementary school students. *Action in Teacher Education*, 24(3), 51-62.
- Gençtürk, E., Akbaş, E., & Kaymakçı, S. (2012). Qualifications of an ideal teacher according to social studies preservice teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1569-1572.
- Gonser, S. (2018). *How social studies can help young students make sense of the world*. <https://chalkbeat.org/posts/ny/2018/07/12/how-social-studies-can-help-young-students-make-sense-of-the-world/> adresinden 01.04.2020 de alınmıştır.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-9.
- Gömlüksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2013). Sosyal bilgiler dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2),139-148.
- Greimel-Fuhrmann, B. & Geyer, A. (2003). Students evaluation of teachers and instructional quality analysis of relevant factors based on empirical evaluation research. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(3),229-238.
- Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Turkish Studies*, 10 (11), 725-756.
- Gündüz, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 114-128.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Hebert, S.B. (2002). *Expectations and experiences: case studies of four first-year teachers*. LSU Doctoral Dissertations. 3113. [https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4112&context=gradschool\\_dissertations](https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4112&context=gradschool_dissertations) adresinden 07.05.2020 de alınmıştır.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 537-544.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting beyond the facts: teaching social studies/social sciences in the twenty-first century* (second edition). Peter Lang AG.
- Kyle, D. W. (2011). Families' goals, school involvement, and children's academic achievement: A follow-up study thirteen years later. *The School Community Journal*, 21(2), 9-24.
- McDonald, N. & Fisher, D. (2006). *Developing arts- loving readers*. Rowman & Littlefield Education: USA.
- McLemore, W. P. (1976). *Social studies strategies for today's learners*. New York: MSS Information Corporation.
- Mızrak Karcı, M. (2016). Öğrenci gözüyle ideal öğretmenin özellikleri: Gazi mesleki ve teknik Anadolu lisesi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 80-101.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7.sınıflar). Ankara.
- Moreira, J. S. (2002). Student perceptions of ideal teaching practices. A dissertation submitted to the faculty of the graduate school in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. University of Pacific Stockton, California.
- Murphy, K.P., Delli, L. A.M. & Edwards, M. N. (2004). The ideal teacher and ideal teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- NCSS (1994). National curriculum standarts for social studies: executive summary. <https://www.socialstudies.org/standards/execsummary> adresinden 07.04.2020 tarihinde alındı.
- Nicholas, H. & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278-289.
- schly, D. J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543769.pdf> adresinden 23.05.2020 de alındı.
- Petty, T. M., Good, A. J. & Handler, L. K. (2016). Impact on student learning: National Board Certified Teachers' perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (49), 1-19.
- Ross, E. W. (2006). *The social curriculum. Purposes, problems and possibilities* (third ed.). Albany: State University of New York Press.
- Schug, M. C., Todd, R. J. & Beery, R. (1982). *Why kids don't like social studies*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, Boston, MA.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549.
- Shivakumar, G.S. & Manichander, T. (2013). Restructuring the future classroom - A global perspective. *Journal on School Educational Technology*, 9(2), 19-24.
- Sivakumar, R. (2018). Methods and resources in teaching social studies. *Journal of Contemporary Educational Research and Innovations*, 8 (2), 207-216.
- Telli, S., Brok, P. & Çakıroğlu, J. (2008). Öğretmen ve öğrencilerin ideal öğretmen hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118-129.
- Yıldırım. A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ideal öğretmen ve ideal öğretim süreçlerine yönelik görüşleri. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu. USEAS 2019.
- Zevin, J. (2009). *Young citizens of the world-teaching elementary social studies through civic engagement*. New York: Routledge.

## Araştırma Makalesi/Research Article

## Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleri

Serpil DEMİREZEN  <sup>1</sup>Fatma Beyza AÇIL  <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD., e-mail:

[serpil.demirezen@gmail.com](mailto:serpil.demirezen@gmail.com)

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, e-mail: [beyzaacl96@gmail.com](mailto:beyzaacl96@gmail.com)

**Anahtar Kelimeler**

Sosyal bilgiler, kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencileri, olgubilim

**Keywords**

Social studies, inclusive education, inclusion students, phenomenology

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Serpil Demirezen, Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

e-mail: [serpil.demirezen@gmail.com](mailto:serpil.demirezen@gmail.com)

**Geliş/Received:** 23.07.2020

**Kabul/Accepted:** 01.10.2020

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul seviyesinde örgün eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak ve özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi uygulamalar yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrenci algıları ile yol gösterebilmektir. Araştırmada nitel araştırma yönteminden, olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya il merkezindeki 3 ortaokulda öğrenim gören 15 özel gereksinimli öğrenci oluşturmuştur. Yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanan araştırma verileri betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine, öğretmene, sosyal bilgiler öğretmenine yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri; sosyal bilgiler dersini sevdiğikleri ve sosyal bilgiler dersinin konularını söyleyebildikleri görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin öğretmen merkezli işlendiği ve daha fazla aktif öğrenmeye yönelik işlenmesi yönünde bulgular saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu ve dersin işlenişine yönelik önerileri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda kaynaştırma öğrencileri için sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamının ve dersin işlenişinin onların ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi önerileridir.

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Demirezen, S. & Açıl, F. B. (2020). Ortaokul Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleri, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 278-294

## Secondary School Inclusion Students' Views on the Social Studies Course

### Abstract

This study aimed to explore the views of secondary school inclusion students who receive formal education on the social studies course and to guide social studies teachers who practice classroom activities for special needs students through student perceptions. The study used a phenomenological research design. The sample consisted of 15 students with special needs who were attending three secondary schools in the city centre of Antalya. The data were collected through face-to-face interviews were analysed using descriptive analysis. According to the analysis results, the inclusion students developed positive metaphors for the social studies course, teacher, and social studies teacher. The analysis results also showed that the inclusion students enjoyed the social studies course and could tell the topics of social studies topics. Additionally, there were findings that the social studies course is teacher-centred and should be more focused on active learning. Accordingly, the study found that the participating inclusions students had positive views on the social studies course and expressed their demands for the delivery of the course. Based on the results, it may be suggested to organise the classroom environment in the social studies course and the delivery of the course in line with the needs of inclusion students.

### 1. GİRİŞ

Okullar, belirli planlar ve programlar çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmenin yanında bireyin toplumsallaşma sürecine katkıda bulunan önemli kurumlardır. Bireyin akademik yönden gelişimini sağlamakla birlikte sosyal becerilerin de kazandırıldığı okullar, normal gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için de bir eğitim yuvasıdır. Okullarda farklı gelişim özelliklerine sahip özel gereksinimli öğrencilerin, akranları ile birlikte eğitim öğretim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'nde "özel bir eğitime ihtiyacı olan bireylerin her kademedede normal akranlarıyla birlikte etkileşim içerisinde bulunarak eğitimlerini en üst düzeyde karşılayabilmek amacıyla verilen eğitim" olarak tanımlanmıştır. Kaynaştırma kavramı; genel bir sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin, özel eğitim desteği ile birlikte genel sınıflarda sürdürülmesini ifade etmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitiminin hedef kitlesi olan özel gereksinimli birey kavramı ise aynı yönetmelikte "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Dünya Sağlık Örgütü'nün yayımladığı Dünya Engellilik Raporu verilerine göre Dünya nüfusunun %15'i (yaklaşık 1 milyar insan) özel eğitime ihtiyaç duymaktadır. Aynı raporda Dünya genelinde çeşitli engellilik sorunları yaşayan çocukların okula başlama oranlarının engelli olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu ve bu durumun yoksul ülkelerde daha belirgin olsa da dünyanın her bölgesinde görüldüğü belirtilmektedir (WHO, 2011). Türkiye'de ise TÜİK (2011) verilerine göre nüfusun yaklaşık %7'si özel gereksinime ihtiyaç duyarak yaşamaktadır. TÜİK (2010) tarafından yapılan bir diğer araştırmaya göre özel gereksinimli nüfusun %41,6'sı okur-yazar değilken sadece %7,7'si lise ve daha üstü bir eğitim almaktadır. Bu bilgilere bakıldığında özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılmasında eğitimin üstlenmesi gereken rolün oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan çocukların diğer öğrencilerle aynı öğretim ortamına dahil edilmesi, eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır (WHO, 2011). Bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları topluma kazandırmak amacıyla fiziksel, bilişsel ve sosyal becerilerine katkı sağlayacak eğitim ihtiyaçlarının karşılanması önemlidir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Özel eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve ilkeleri doğrultusunda özel bir eğitime ihtiyacı olan bireylerin, kendi temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte toplum ile uyum sağlayabilen, çevresiyle iyi ilişkiler kuran, üretken ve mutlu bireyler olabilmeleri için kendi yetenekleri doğrultusunda gerek mesleğe gerekse yaşama hazırlanmalarını da amaçlamaktadır (MEB ÖRGM, 2010). Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için yürütülen kaynaştırma uygulamaları öğrencilerin topluma katkıda bulunmalarını sağlayarak, öğrencinin öğrenme sürecini desteklemekte, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini geliştirme noktasında ise bireysel farklılıkların kabulüyle birlikte bireyler arası eşitliği desteklemektedir. (Shapiro, 1999'dan Aktaran: Urban, 2013). Lewis ve Doorlog (1987) özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin topluma kazandırılmasında kaynaştırma eğitimin önemini vurgulayarak kaynaştırma eğitimini, normal eğitim kurumlarında olmasını engelleyecek veya kurumlara uyumunu zorlaştıracak kadar ağır düzeyde engelli olmayan öğrencilerin, normal akranlarıyla birlikte eğitim kurumlarına yerleştirilmesine olanak sağlanması şeklinde ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte almaları, eğitimde fırsat eşitliği açısından oldukça önemlidir. Bu süreç, kaynaştırma uygulamaları ile düzenlenip yürütülmektedir. Kaynaştırma eğitimdeki amaç, özel gereksinimli öğrencinin akranları ile uyumunu sağlayarak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, onları hayata hazırlamak şeklinde özetlenebilir (Demirezen ve Akhan, 2016). Kaynaştırma uygulamaları sadece özel eğitim öğretmenlerinin görevi değil aynı zamanda tüm öğretmenlerin görevidir. Öğretmenler, gerek üniversitede lisans dersleri arasında aldıkları özel eğitim dersi ile gerekse hizmet içinde aldıkları eğitimlerle özel gereksinimli öğrencilerinin duygularını ve tutumlarını daha iyi anlayabilmektedir. Bu sayede de bu öğrencilerin olası kaygılarına daha iyi yanıt verebileceklerdir (Bayar ve Üstün, 2017'den Aktaran: Akhan ve Ateş, 2019). Öğretmenler sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu tavır sergilemelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin de bireysel farklılıklara sahip olduğu bilinerek gerekli düzenlemelere gidilmeli hatta verilen eğitim öğrencilerin kendi ilgi alanlarının gelişmesine yardımcı olmalıdır (Kaya, 2014). Öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin, eğitsel ve sosyal gelişimini izlemeli; okul yönetimi, öğrencinin ailesi, rehberlik servisi ve destek personellerle iş birliği içerisinde eğitim sürecini planlamalıdır. Öğrencinin ihtiyacına uyum sağlayabilmek için uygun yöntem ve teknikleri uygulamalıdır (MEB ÖRGM, 2013). Öğretmenler, kaynaştırma uygulamaları kapsamında öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarına uygun olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) uygulamakla yükümlüdürler. Okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamaları, akranlarından farklı gelişim gösteren öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak planlanmalı ve sürdürülmelidir. Her bir kaynaştırma öğrencisinin sahip olduğu gelişim özellikleri kendine özgüdür. Bu öğrencilerin bireysel farklılıklarının hem öğretmenleri hem de akranları tarafından doğru anlaşılması, onların gelişimleri açısından oldukça önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi bireysel farklılıkların tanınmasında rehber ders görevini üstlenmektedir. Bu sayede sosyal bilgiler toplumun ilerlemesine, insanlığın uyum içerisinde yaşamasına yardımcı olur. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin de toplum ile uyum sağlamalarında, sınıf arkadaşlarıyla kaynaştırılması konusunda, kendi ilgi alanlarını tanınmasında, sınıf arkadaşlarıyla ortak bir yolda buluşturulmasını sağlayabilir. (Garcia ve Michaelis, 1988). Sosyal bilgiler eğitiminin bireysel farklılıklara sahip öğrenciler için önemini vurgulayan Troy ve Busby (2015) demokratik bir toplumda aktif vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersini kaynaştırma öğrencileri için normal öğrenciler ile birlikte aynı fırsata sahip olarak; bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Ochoa ve Shuster (1980) ise sosyal bilgilerin öncelikli amacının toplumların, milletlerin ve dünyanın refahında sorumluluk sahibi vatandaşların yetiştirilmesi şeklinde belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretimi bireye yerel ve küresel toplumun tarihini, ekonomisini, coğrafyasını, hukukunu, felsefesini, antropolojisini ve sosyolojisi gibi sosyal bilimleri kapsayan disiplinleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ders sayesinde birey ileriki yaşamında topluma karşı aidiyet duygusunu geliştirebilmektedir. Bu kapsamda hem normal öğrencilerin hem de özel gereksinimli öğrencilerin bu yeterliliğe ulaşması ve sosyalleşmesi beklenir (Akhan ve Sönmez, 2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerine, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için fikir verdiği çalışmada McFarland (1998) öğretmenin öncelikli görevinin öğrenciyi doğru bir şekilde anlayıp öğrenciye yol göstermek ve toplum içerisinde onları yönlendirmek olduğunu belirtmiştir. Belki öğrenci, sosyal bilgiler dersi ile ilgili hiçbir konuyu hatırlayamayacak ama ona yol gösteren öğretmenini mutlaka hatırlayacaktır. Bu doğrultuda Akhan ve Ateş (2019) ortaokul kademesinde, bireysel farklılıkları kabul eden, birbirlerine karşı saygı gösteren, sosyalleşmelerine katkı sağlayacak sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görev düştüğünü belirtmiştir.

Literatürde sosyal bilgiler dersi ve kaynaştırma eğitimi odaklı çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik yeterliliklerini ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalara rastlanmaktadır. Yaylacı ve Aksoy (2016), sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekledikleri; fakat kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde İlk ve Açıkalin (2018) da araştırmaları sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarda kendilerini yeterli hissetmedikleri, sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz buldukları ve çözüm olarak ayırıştırma önerdikleri görülmektedir. Akhan ve Sönmez (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik özel alan yeterliliklerini inceledikleri çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik sınırlı- orta düzey yeterlilik düzeyinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Demirezen ve Akhan (2016) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının öneminin farkında olmalarına karşın, bu konuda istedikleri düzeyde performans sergileyemediklerini belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Yıldırım (2019)'da araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini destekleyici bir tutuma sahip oldukları ancak bu eğitim modelinde kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Akhan ve Ateş' in (2019) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz yeterlilik inançlarını inceledikleri araştırmada ise öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlilik düzeylerinin ve öğretmen öz yeterlilik düzeylerinin orta düzey olduğu tespit edilmiştir. Sharma, Forlin ve Loreman (2008) tarafından öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen geniş kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. kaynaştırma uygulamaları hakkında verilen eğitimin öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları, engelli kişilerle ilgili duyguları ve kaynaştırma konusundaki endişeleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaya Avustralya, Kanada, Hong Kong ve Singapur'dan 603 öğretmen aday katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarına kaynaştırma uygulamaları hakkında verilen eğitim ile öğretmen adayları çeşitli engellilik koşullarını daha iyi anlamış, kaynaştırma ile ilgili mevzuatı kavramış ve engelli öğrencileri sınıflarına-derslerine dahil etme hususunda daha istekli hale gelmişlerdir.

Litaratürde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini ve sosyal bilgiler dersindeki performanslarını ele alan çalışmalar da yer almaktadır. Topçu ve Katılmış (2013) yarı zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Büyükalın ve Yaylacı (2018) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforlarını inceledikleri çalışmada öğrencilerin, “sosyal yaşamı içeren ve yol gösterici” gibi olumlu görüşler belirttikleri sonucunu ortaya koymuşlardır. Yaşar ve Bayır (2010) normal



gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi metaforlarına bakıldığında “bilgisayar, dünya, hayat ve tarih” imgelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Görmez (2016) kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki performans düzeylerini gözlem tekniği ile incelediği çalışmada Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında (BEP) öğrencinin olması gereken düzey ile öğrencinin mevcut düzeyi arasında çok ciddi bir farkın olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin genelinin basit direktifleri ve kavramları (kendini tanıtmaya, çevresi hakkında bilgi verme gibi) anladıkları ama soyut kavramları ve uzun cümleleri (demokrasi, tarih, vatandaş, iklim vb.) anlamadıkları, dersten çabuk sıkıldıkları, kendilerine yöneltilen sorulara anlamsız cevaplar verdikleri ya da hiç cevap veremedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Young Buckley (2005) sosyal bilgiler kaynaştırma sınıflarında normal ve özel eğitim öğretmenleri arasında işbirlikçi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesine yönelik çalışmada görüşme, gözlem ve BEP’leri inceleyerek veri toplamıştır. Araştırma sonunda özel eğitim öğretmeni olan olmayan öğretmenler arasında işbirliği sağlanmasının gerekli olduğu, en büyük sorun olarak zaman eksikliğinin görüldüğü ve BEP’lerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Berkeley, Marshak, Mastropieri ve Scruggs (2011) tarafından yapılan çalışmada ortaokul kaynaştırma sınıflarında sosyal bilgiler metinlerinin anlaşılması için kendi kendine sorgulama stratejisinin etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan deneysel çalışma sonucunda stratejinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin sosyal bilgiler metinlerini okumada, metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu testlerde kontrol grubundaki öğrencilere göre daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algılarını ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının sosyal bilgiler dersi kapsamında etkili şekilde uygulanabilmesi için kaynaştırma öğrencilerinin dersten beklentilerinin açık bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinin bireysel farklılıkların önemini vurgulayarak özel gereksinimli öğrencilerin toplumsallaşmaları sürecinde en etkili ders olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı; ortaokul düzeyinde eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak ve özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içi uygulamalar yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine öğrenci algıları ile yol gösterebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine, öğretmenlere ve sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik metaforları nasıldır ve bu metaforların sebepleri nelerdir?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile bağdaştırdıkları konular nelerdir?
3. Kaynaştırma öğrencileri sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Kaynaştırma öğrencileri sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik önerileri nelerdir?

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu çalışma, sürecin öğrencilerin gözünden değerlendirilmesi ve kaynaştırma uygulamalarına bir dönüt niteliği taşıyarak literatüre katkı sağlaması bakımından önemlidir.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden, olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, tecrübeler, algılar, tutumlar, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tamamen yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Bireylerin düşüncelerinin altında yatan anlamları ortaya çıkarmak amacıyla olgu bilim araştırma deseni kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da özel gereksinimli

öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerini anlamlandırabilmek amacıyla olgu bilim deseni kullanılmıştır.

## 2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezindeki 3 ortaokulda öğrenim gören 15 özel gereksinimli öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olması, araştırmacının hız ve pratiklik açısından yakın ve erişimi kolay olan durumu seçmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin BEP'lerinde yer alan engel durumlarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunda Yer alan Öğrencilerin Engel Durumları

Engel Durumları	f
Görme Engeli	6
Öğrenme Güçlüğü	4
Dikkat Eksikliği	3
Bedensel Yetersizlik	2
Toplam	15

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla önceden belirlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme ve metafor soruları sorulmuştur. İlk dört soru metafor şeklinde son üç soru ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere metafor olarak, "sosyal bilgiler..... gibidir/ benzer, çünkü.....", "öğretmen..... gibidir/ benzer, çünkü.....", "sosyal bilgiler öğretmeni..... gibidir/ benzer, çünkü.....", "sosyal bilgiler dersinin konuları..... gibidir/ benzer, çünkü....." açık uçlu sorular olarak; sosyal bilgiler dersi, sosyal bilgiler dersinin nasıl işlendiği ve sosyal bilgiler dersinin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili sorularak görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, yapılan benzetmelere mantıklı bir açıklama getirmeleri için "çünkü...." ifadesine yer verilmiştir. Bu benzetmenin akıllarına gelebilecek herhangi bir şey olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerinin daha derinlemesine alınması için açık uçlu sorulara da yer verilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde açıklar. Betimsel analizde ulaştığımız sonuçlar önceden seçilen temalara göre özetlenip yorumlanır. Analizde görüşülen ye ya gözlemlenen kişilerin etkili bir şekilde görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin amacı, elde ettiğimiz verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucunun karşına çıkarmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır Yıldırım ve Şimşek (2006) betimsel analizin kullanıldığı araştırmalarda görüşülen kişilerden doğrudan alıntılara yer verilmesinin ve bunlara dayalı sonuçlara ulaşılmasının geçerlik için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Doğrudan alıntılarda çalışma grubundaki her öğrenciye bir numara verilmiş ve alıntı yapılan öğrenci Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde gösterilmiştir.

Ayrıca araştırmada elde edilen verilerden uygun olanları, öğrenci cevaplarındaki sıklığı belirlemek amacıyla sayısallaştırılarak frekanslarla birlikte sunulmuştur.

Verilerin analizinde çalışmayı yürüten araştırmacı haricinde bir uzmandan da yardım alınmıştır. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilerek, *görüş birliği* ve *görüş ayrılığı* olan hususlar belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır. Buna göre kodlamaların güvenirliliği yüzde 85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasının %70'in üzerinde çıkması, araştırmalar için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplama sonunda elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine, Öğretmenlere ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Metaforları ile Bu Metaforların Sebeplerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerinin, araştırmanın birinci alt problemini kapsayan görüşme sorularına verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilerek tablolatırılmış ve açıklanan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

##### 3.1.a Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi metaforlarına ilişkin bulgular

**Tablo 2.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforları

Sosyal bilgiler metaforları	f
Hayat	4
Hiçbir şey	2
Tarih	2
Atatürk	1
Savaş	1
İlaç	1
Orman	1
Araba	1
Coğrafya	1
Güzellik	1

Tablo 2'ye göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforları incelendiğinde, genel olarak sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerden sadece ikisi hiçbirşey cevabı vermişlerdir. Öğrencilerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Sosyal bilgiler dersini Atatürk'e benzetiyorum. Çünkü Atatürk'ü seviyorum. (Ö1).*

*Sosyal bilgiler dersini hiçbir şeye benzetemiyorum. Çünkü sınıf çok sesli ve öğretmenimiz bize bağıyor. (Ö2).*

*İlaca benzetiyorum. Çünkü sosyal bilgiler dersi bana iyi geliyor. (Ö5).*

*Tarihe benzetiyorum. Çünkü tarih hakkında bilgi veriyor. (Ö11).*

*Ormana benzetiyorum. Çünkü orman havası insana iyi gelir, bana da sosyal bilgiler dersi iyi geliyor. (Ö8).*

**Tablo 3.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Metaforlarının Sebepleri

Sosyal Bilgiler Metaforlarının Sebepleri	f
Hayattan örnek vermesi	3
Tarihi öğretmesi	3
Dersin iyi gelmesi	3
Normal bir ders	2
Atatürk'ü sevmek	1
Öğretmenin bağırması	1
Gürültülü sınıf	1
Güzel konular	1
Araba sürmek	1
Farklı dersleri içermesi	1

Tablo 3'te kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik metaforlarının sebepleri incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik olumlu yönde geliştirdikleri metaforların sebeplerinin de metaforlarını destekler yönde olumlu olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersini hiçbirşeye benzetemeyen iki öğrencinin “öğretmenin bağırması ve gürültülü bir sınıf” açıklaması yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Hayata benzer, hayattan örnekler veriyor. (Ö3).*

*Tarihe benzer, çünkü tarihimizi öğreniyoruz. (Ö6).*

*Hayat dersine benzer, çünkü eskiden yaşamış insanlardan ve medeniyetlerden bilgi verir. (Ö7).*

*Sosyal bilgiler dersini tarih dersine, coğrafya dersine benzetiyorum. Çünkü sosyal bilgiler dersi iki dersi de kaplıyor. (Ö15).*

*Hiçbir şeye benzetmiyorum çünkü derste sınıf çok gürültülü. (Ö13).*

### 3.1.b. Kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen metaforlarına ilişkin bulgular

**Tablo 4.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmen Metaforları

Öğretmen metaforları	f
Bilgi veren kişi	4
İnsan	3
Aile	2
Canlı bomba	1
Doğa	1

Hiç düşünmedim	1
Cadılar	1
Uçak	1
İnsan	1
Bilgili adam	1

Tablo 4’te çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen metaforlarının genel olarak somut varlıklar/kişiler şeklinde olduğu görülmektedir. İki öğrencinin, öğretmen kavramını “canlı bomba, cadılar” şeklinde olumsuz unsurlara benzettiği görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Öğretmen doğaya benzer çünkü, sürekli öğretmenimiz bize çevremizi temiz tutmamızı ister. (Ö2).*

*Hiç düşünmedim. (Ö3).*

*Cadılara benzer. Öğretmenleri sevmiyorum. (Ö5).*

*İyi bir insana benzer. Çünkü hep iyi biri olmamızı istiyor. (Ö12).*

*Uçaklara benzer çünkü, beni derste düşündürüyor. (Ö8).*

**Tablo 5.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmen Metaforlarının Sebepleri

Öğretmen metaforları	f
Öğretici	5
İnsan	3
Sinirli	2
Sevmiyorum	1
Düşündürücü	1
İyileştirici	1
Sevecen	1
Fedakar	1

Tablo 5’te çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenler için kullandıkları metaforların sebepleri incelendiğinde, sevgi / fedakarlık / iyilik gibi değerlere odaklandıkları anlaşılmaktadır. Üç öğrencinin ise metaforlarındaki sebeplere yönelik “sinirli, sevmiyorum” açıklaması yaptığı görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Öğretmen canlı bombaya benzer çünkü, sinirleniyor. (Ö1).*

*Bilgili adama benzer. Çünkü çok şey öğretir. (Ö10).*

*İnsana benzer çünkü normal bir insandır. (Ö11).*

*Bilgilendirici insana benzer çünkü konu anlatır. (Ö13).*

### 3.1.c. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmeni metaforlarına ilişkin bulgular

**Tablo 6.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Metaforları

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Metaforları	f
Bilgisayar	2
Anne	2
Hiçbir şey	2
Tarım	1
Melek	1
Komedyen	1
Arkadaş	1
Kitap	1
Cepheler	1
Büyük Adam	1
Üzüm	1
Tarih	1
Gezgin	1

Tablo 6'ya göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenine yönelik metaforları incelendiğinde öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler konularını çağrıştıran metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin kişisel özelliğinden ya da öğrenciye yönelik tutumundan etkilenecek "anne / melek" gibi metaforlar üretildiği de görülmektedir. Öğrencilerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri anneme benzer. Çünkü öğretmen de bizi çok seviyor ve iyi davranıyor (Ö1).*

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri arkadaşına benzer. Çünkü öğretmen de arkadaş gibi sorunlarımızı dinler (Ö6).*

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarihe benzer. Çünkü öğretmen sürekli eski konuları anlatıyor (Ö13).*

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri bilgisayara benzer. Çünkü bize bütün bilgileri veriyor (Ö14).*

**Tablo 7.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmeni Metaforlarının Sebepleri

Sosyal bilgiler öğretmeni metaforlarının sebepleri	f
Bilgi vermesi	5
Derslerde tarıma vurgu yapması	3
Sorunlarla ilgilenmesi	2
Derste güldürmesi	1

Uzun boylu olması	1
Masal gibi olması	1
Tarihten bahsetmesi	1
Sürekli gezmesi	1

Tablo 7’de kaynaştırma öğrencilerinin, sosyal bilgiler öğretmenine yönelik metaforlarının sebeplerini açıklarken öğretmenin alan bilgisini aktarmasına yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin öğrencilere yönelik tutumlarının ve kişisel özelliklerinin de öğrenciler için etkili bir husus olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerinin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri komedyene benzer. Çünkü derste bizi çok güldürüyor (Ö5).*

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarihe benzer. Çünkü öğretmen sürekli tarımla ilgili konular işliyor. (Ö12).*

*Sosyal Bilgiler öğretmenleri gezginlere benzer. Çünkü bir tarihçi gibi her şeyi bilip bütün yerleri gezmişler. (Ö15).*

### 3.2. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ile Bağdaştırdıkları Konulara İlişkin Bulgular

**Tablo 8.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi ile Bağdaştırdıkları Konular

Sosyal bilgiler dersi ile bağdaştırılan konular	f
Savaşlar	3
Osmanlı Devleti	2
Haklarımız	2
Tarım	2
Atatürk	2
Kurtuluş Savaşı	2
Sorumluklarımız	1
Göç	1
İklim	1
Ormanlar	1
Eski medeniyetler	1
Doğal afetler	1
Tarih konuları	1
İpek Yolunda Türkler	1
Yeryüzünde Yaşam	1
Birey ve Toplum	1

Tablo 8'e göre çalışma grubundaki kaynaştırma öğrencilerin ağırlıklı olarak tarih konularını sosyal bilgiler dersi ile bağdaştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Aklıma Osmanlı Devleti, Atatürk geliyor. (Ö3).*

*Aklıma İpek Yolunda Türkler, Birey ve Toplum, Yeryüzünde Yaşam gibi ünite isimleri geliyor. (Ö15).*

*Sosyal Bilgiler dersi deyince aklıma Atatürk ve savaşlar geliyor. (Ö1).*

*Sosyal Bilgiler denilince aklıma Kurtuluş Savaşı, haklarımız ve sorumluluklarımız geliyor. (Ö14).*

### 3.3. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 9.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f
Akıllı tahtadan	9
Dersi öğretmen anlatır	4
Ders kitabından anlatır	3
Soru cevap şeklinde	2
Oyun Oynayarak	1
Kitap okuyarak	1
Tahtaya yazarak	1

Tablo 9'a göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin işlenişine ilişkin cevapları incelendiğinde, derslerde ağırlıklı olarak akıllı tahtanın ve ders kitabının kullanıldığı, dersin daha çok öğretmen merkezli yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

*Öğretmen akıllı tahtadan ve kitaplardan işliyor dersi (Ö2).*

*Öğretmen ders kitabını okutuyor, sorular soruyor, akıllı tahta kullanıyor (Ö3).*

*Öğretmen ders kitabı ve akıllı tahtadan dersi anlatır (Ö6).*

*Konular ders kitabından işleniyor. Öğretmen okuyor, soru soruyor ve tahtaya yazıyor (Ö7).*

### 3.4. Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 10.** Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişine Yönelik Önerileri

Öneriler	f
Görsel	4
Eğlenceli	3



Sessiz bir ders	3
Gezi yaparak	2
Oyunlar oynayarak	2
Film ve videolu	2
Canlandırmalar yaparak	2
Beni uçuracak şekilde konular olmalı	1
Tabletten	1

Tablo 10'a göre kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik önerileri incelendiğinde dersin daha çok aktif öğrenmeye uygun, etkileşimli, eğlenceli olmasını bekledikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler kendileri için özel bir düzenleme önermemişlerdir. Öğrencilerden bazılarının önerileri şu şekildedir:

*Sıkıcı olmayan, eğlenceli bir ders olmalı. (Ö1).*

*Sessiz bir ortam olurda ders daha anlaşılır olur. (Ö10).*

*Beni uçuracak şekilde konular ilginç olmalı. (Ö8).*

*Ders oyunlar oynayarak, canlandırmalar yaparak işlenmeli. (Ö14).*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine, öğretmene, sosyal bilgiler öğretmenine yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencileri sosyal bilgiler dersini daha çok tarih disiplini ile ilişkilendirmektedir. Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler dersinin öğretmen merkezli işlenmekte olduğunu belirttikleri; öğrencilerin ise dersin daha aktif şekilde, oyunlaştırılarak, görsel unsurlara yer verilerek eğlenceli şekilde işlenmesini önerdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin derse yönelik metaforları genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersi ile ilgili olumlu metaforlara ulaşıldığı söylenebilir. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik görüşleri ile ilgili literatür incelendiğinde Topçu ve Katılmış (2013), Büyükalın ve Yaylacı (2018) ile Yaşar ve Bayır (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu metaforlar ortaya koydukları görülmektedir.

Araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin öğretmenlere yönelik metaforlarında en çok öğretmenin bilgi verici özelliğine vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin öğretmenleri daha çok öğretici olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir. Yine araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenine yönelik metaforlarının “bilgisayar, anne” gibi bilgi kaynağı ve şefkat unsurları çevresinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak sosyal bilgiler öğretmeni ve diğer branş öğretmenlerine karşı olumlu yönde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Yenigün (2019) kaynaştırma öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin matematik öğretmenini sevmelerinin öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırdığını ortaya koymuştur. Sabah, Taşmektepligil, Tunç, Ermiş ve Çavuşoğlu (2020) özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğretmenlerinin kendileri için özel bir eğitim uygulamadığını ama kendilerine karşı

olumlu tutum sergilediklerini, materyallerinin yeterli olduğunu ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin olumlu olduğunu ifade etmiştir. Polat (2016)'ın çalışmasında ise özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi dersinde öğretmenlerinin kendilerine kızmaması gerektiğini, onlara karşı daha nazik davranmalarını ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde dersin işlenmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda kaynaştırma öğrencilerinin, genel olarak sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerine yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini ağırlıklı olarak tarih disiplini ile bağdaştırdıkları, daha sonra coğrafya ve diğer disiplinler ile ilişki kurdukları görülmüştür. Benzer şekilde Büyükalan ve Yaylacı (2018)'nin çalışmasında kaynaştırma ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgiler dersi metaforlarının “tarih, geçmiş, tarihi eser ve müze” odaklı olduğu görülmektedir. Topçu ve Katılmış (2013) ise yarı zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde daha çok günlük yaşama transfer edebildikleri konuları öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik düşünceleri incelendiğinde, dersin akıllı tahta ve kitap ağırlıklı öğretmen merkezli olarak işlendiğini belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik önerileri incelendiğinde öğrencilerin en çok derste görselliğe ağır verilmesini önerdikleri, dersin eğlenceli, sessiz bir ders, gezi yaparak, oyunlar oynayarak, film ve videolu, canlandırmalar yaparak işlenmesi yönünde önerilerde buldukları tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinin işlenişine yönelik benzer önerilere yer verilen çalışmalara rastlanmaktadır. Topçu ve Katılmış (2013)'ün araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde oyun oynayarak, fiziksel aktivitelere katılarak daha aktif oldukları şekilde ders işlemeyi istedikleri sonucu ortaya konmuştur. Ayva (2010) çalışmasında, 4. sınıf normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme uygulamalarını olumlu bulduklarını, öğrencilerin ders işlenirken çalışma kağıtları, görsel etkinlikler, okul gezileri ve proje ödevleri gibi uygulamalara yer verilmesini istediklerini belirtmiştir. Aykaç (2008) sosyal bilgiler dersini öğrencilerin daha iyi anlamaları ve sevmeleri için öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmaları gerektiğini bunlardan birinin de yaratıcı drama yöntemi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu sonucundan ve ilgili literatürden hareketle sosyal bilgiler dersinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik zengin bir içerikle işlenebilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin, lisans eğitiminden itibaren özel eğitim ihtiyacı olan biraylere yönelik etkinlik geliştirilmesi hususunda donanımlı hale getirilmeleri gerektiği söylenebilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik sahip oldukları olumlu görüşlerin, akademik başarılarına da olumlu şekilde yansması için öğretmenlere düşen görev büyüktür. Bu noktada her öğrencinin gelişim özelliğine ve engel durumuna dikkat ederek hazırlanacak olan BEP'lerin içerik açısından zenginleştirilmesi ve uygulanmasında da titizlik gösterilmelidir. Araştırmada öğrencilerin sosyal bilgileri daha çok tarih ile ilişkilendirdikleri ve derslerin eğlenceli şekilde işlenmesini önerdikleri görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine ve engel durumlarına uyarlanabilecek, sosyal bilgilerin disiplinlerarası yapısını kavratmayı hedefleyen eğlenceli içeriklerle BEP planlarını zenginleştirmeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Akhan, N.E. & Ateş, R.C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, (14), 3, 215-232.

- Akhan, N. E. & Sönmez, N. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim öğrencilerine yönelik özel alan yeterlilikleri. M. Yiğitoğlu (Ed.), *I. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi* bildiri kitabı içinde (s.832-849). 23-25 Kasım, Antalya.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 276-282.
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: a self-questioning strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education* 32(2) 105–113. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/0741932510361261>
- Büyükalın, S. & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(4), 679-697.
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (USBES Özel Sayı II)*, 16, 1206-1223.
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39.
- Gargia, J & Michaelis, J.U. (1988). *Social studies for children a guide to basic instructions*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 144-158.
- İlk, G & Açıkalin, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 209, 57-88.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Kaya, Ö. (2014). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran. (Ed.), *Özel Eğitim* (s. 3154). Ankara: Aya Akademi.
- McFarland, J. (1998). Instructional ideas for social studies teachers of inclusion students. *The Social Studies*, 89(4), 150-153. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1080/00377999809599842>
- MEB ÖRGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2010), *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. Ankara.
- MEB ÖRGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü) (2013). *Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara.

- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.
- Ochoa, A.S. & Shuster, S.K. (1980). *Social studies in the mainstreamed classroom*, K-6. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Polat, R. (2016). *Ortaokul öğrencisi olan kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Sabah, S., Taşmektepligil, M.Y., Tunç, T., Ermiş, A. & Çavuşoğlu, G. (2020). Kaynaştırma öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik görüş ve gereksinimlerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 81-95.
- Sharma, U., Forlin, C & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities, *Disability & Society*, 23 (7), 773-785, Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri, *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 48-81.
- Troy, J.J. & Busby, R. (2015). Including young learners with special needs in social studies classrooms. *Social Studies Research and Practice*, 10(3), 98-108.
- TÜİK. (2010). *Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması*. Ankara.
- TÜİK. (2011). *Nüfus ve konu araştırması*. Ankara. Erişim adresi: <https://ailevecalisma.gov.tr/media/5677/nufus-ve-konut-arastirmasi-engellilikarastirma-sonuclari.pdf>
- Urban, D.J. (2013). Toward a framework of inclusive social studies: obstacles and opportunities in a preservice teacher education program. (Master thesis). Columbia University. *ProQuest Dissertations Publishing*, 3561042.
- Yaşar, Ş. & Bayır, Ö.M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *Education Sciences*, 5(3), 1213-1225.
- Yaylacı, Z & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40.
- Yenigün, E. (2019). Ortaokulda kaynaştırma eğitimi görmekte olan öğrencilerin matematik dersine ilişkin görüşleri. *2 nd International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-2019)*, June 18-19, 2019, Istanbul-TURKEY, Proceedings Book, pp. 368-373.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Young Buckley, C. (2005), Establishing and maintaining collaborative relationships between regular and special education teachers in middle school social studies inclusive

classrooms, Scruggs, T.E. and Mastropieri, M.A. (Ed.) *Cognition and Learning in Diverse Settings (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Vol. 18)*, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, pp. 153-198. Erişim adresi: [https://doi.org/10.1016/S0735-004X\(05\)18008-2](https://doi.org/10.1016/S0735-004X(05)18008-2)

World Health Organization (WHO) (2011). *World report on disability*. Malta: WHO Press. Erişim adresi: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/en/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/en/)

**Araştırma Makalesi/Research Article****Libya Matematik Ders Kitaplarının Analizi: İlköğretim Yedinci Sınıftan Dokuzuncu Sınıfa**

Widad Masaud Omar ALGHIES <sup>1</sup> Lütfi İNCİKABI <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, e-mail: [muhammedtalip89@gmail.com](mailto:muhammedtalip89@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD,  
e-mail: [lutfiincikabi@gmail.com](mailto:lutfiincikabi@gmail.com)

**Anahtar Kelimeler**

Matematik, Ders Kitabı, Libyada Matematik

**Keywords**

Mathematics, textbook, mathematics in Libya

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**

Widad Masaud Omar Alghies, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi  
e-mail: [muhammedtalip89@gmail.com](mailto:muhammedtalip89@gmail.com)

**Geliş/Received:** 24.06.2020

**Kabul/Accepted:** 28.07.2020

**Öz**

Bu araştırma, Libya'da 7., 8. ve 9. Sınıfta okutulan matematik ders kitapları ile mevcut ders müfredatı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaç edinmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, Libya'da kullanılmakta olan ortaokul matematik ders kitaplarında matematiksel konuların nasıl kavramsallaştırılıp ele alındığına dair ayrıntılı bir resim sağlamak için matematik konularının içeriklerini, sunumunu ve yer verilen soruları analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda matematik ders kitaplarının içeriği, ele alınan konular, konuların sıralanışı ve konuların kitaptaki oranı (sayfa sayısı) ve matematik programında ayrılan ders süresi ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan ders kitabının program ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

**Analysis of Libya Mathematics Course Books: Seventh Grade to Nine Grade****Abstract**

This study, it is aimed to reveal the relationship between the current course curriculum of the mathematics textbook taught in Libya in 7. 8 and 9th grade. In this context, this study aimed to analyze the content, presentation and the questions of the mathematics topics in order to provide a detailed picture of how mathematical issues are conceptualized and handled in secondary school mathematics textbooks used in Libya. As a result of the study, the content of the mathematics textbooks, the topics covered, the order of the topics and the size of the topics in the book (the number of pages) and the relationship between the duration of the mathematics program were revealed. From the findings obtained as a result of the study, it was concluded that the textbook is compatible with the program.

**Önerilen Atf / Suggested Citation:**

Alghies, W.M.O. & İncikabi, L. (2020). Libya Matematik Ders Kitaplarının Analizi: İlköğretim Yedinci Sınıftan Dokuzuncu Sınıfa, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3),295-314

## 1-GİRİŞ

Libya Eğitim sistemleri içinde 7-8 ve 9. Sınıf ortaöğretim olarak tanımlanmaktadır. Eğitim kademesinin başlangıcından sonraki en önemli aşama olan ortaöğretim sisteminde öğrencilerin istedik davranışlarla donanmış bireyler olarak yetiştirilmesi uygulanan eğitim programlarına bağlıdır. Eğitim programı, eğitimde amaçların gerçekleştirilmesinde temel araç olarak gösterilebilir. Öğrencide istenen davranış değişikliklerini oluşturmak, öğretim sırasında dikkatini toplamak, ilgisini artırmak ve devam ettirmek amacıyla çeşitli eğitim araçlarının kullanıldığını görmekteyiz. Bu eğitim araçlarından en önemlisi “ders kitapları”dır. Kitap, sınıfta öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulan bir araçtır. Hatta birçok durumlarda yaygın olarak kullanılan tek öğretim materyalidir (Kolaç, 2003).

Eğitim araçları arasında özel bir yere sahip olan ders kitaplarının uygun nitelikte olması uygulama ve teorik kısmındaki farkı aza indireceği düşünülmektedir. Ders kitaplarının esas belirleyici özelliklerinin başında onların öğrenciler için düzenlenmiş olmaları daha sonra ise ayrıntılı bilgi verme, bilgiler arasındaki ilişkileri açıklama, öğrenciye bildiklerini tekrar ettirme, pekiştirme gibi üstün özelliklere sahip olmaları gelir.

Matematik derslerindeki başarısızlığın nedenleri arasında; kitaplardaki ifadelerin karmaşık ve anlaşılabilir oluşu, verilen örneklerin günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilememesi gibi faktörler bulunmaktadır. Diğer ders kitaplarında olduğu gibi, matematik ders kitaplarının hazırlanmasında da dikkate alınması gereken pek çok faktör vardır (Göze, 1999).

Ders kitabının öğrenci için sağladığı faydalar arasında şunlar sayılabilir (Duman ve ark., 2001):

- Ders kitabı, öğretmenin sözlü dersini tamamlar.
- Ders kitabı, sözlü öğretimin boşlukların, eksikliklerini giderir.
- Bilgiler arasındaki bağlantısızlıkları ortadan kaldırır.
- Öğrenilen bilgileri tekrar gözden geçirmeyi mümkün kılar.
- Ders kitabından çalışılırken öğrenci, daha aktif düşünen ve sorumluluk hisseden bir yapı içindedir.
- Öğrenciyi farklı soru tipleri, sorularla ilgili farklı çözüm yolları ve konu anlatımında ileriye sürülen farklı yaklaşımlarla yüz yüze getirir.
- Öğretimi sıkıcılıktan kurtarır, ilginin devamını sağlar.
- Ders kitabı öğrencinin derse önceden hazırlanmasını sağlar.

Ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus, dersin öğretim programının dikkate alınmasıdır. Seçilen yöntemler ve teknikler, hedef ve davranışların gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur.

Öğrenmede; işitme ve görme önemli olmakla beraber, yaparak öğrenme daha yararlı ve sürekli sonuçlar sağlar. Programdaki işleniş örnekleri, günlük hayatla bağlantılı ve öğrenci katılımını sağlayacak nitelikte düzenlenmelidir.

İlköğretim programlarında 2015 yılından itibaren yapılan değişikliklerle birlikte ilköğretimde etkinlik temelli, öğrenci merkezli bir öğretim benimsenmiştir (Libya Eğitim Bakanlığı, 2015). Bu programlarda, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve öğretmenin bu öğrenme sürecine rehberlik etmesi vurgulanmaktadır. İlköğretim matematik programında, matematiğin pek çok alanda kullanıldığı ve günlük hayatta matematikle ilgili problemlerle sıkça karşılaşıldığı belirtilmekte ve matematik bilgisinin gerçek hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır.

Öğrencilerin günlük hayatın içindeki matematiği görmelerinin ve matematiğin diğer dersler için de gerekli olduğunu anlamalarının, matematiği daha anlamlı şekilde öğrenmelerini sağlayacağı

da açıklanmaktadır (Libya Eğitim Bakanlığı, 2015). Programda, matematiğin fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve Türkçe dersleriyle ortak becerilerinin olduğu ve bu becerilerin kazanılması istenen hedefler içerisinde yer aldığı ifade edilmektedir (Libya Eğitim Bakanlığı, 2015).

Matematik, insanlığın büyük başarılarından biridir (Mckenzie, 2001). İnsanın topluma tam olarak katılabilmesi için temel matematiğini bilmeleri gerekir. Sayısalılık, bunları sadece fırsat değil, bankacılık ve alışveriş gibi günlük görevlerdeki yetkinlikten de mahrum etmektedir. Matematiksel olarak mantıklı olamayan vatandaşlar, insan çabalarının tüm alanlarından kopar (Kilpatrick ve diğerleri, 2001). Matematik, tümdengelimli akıl yürütme gücünü kullanan mükemmel bir gelişmişlik ve güzelliğin entelektüel bir başarısıdır (Muller & Maher, 2009). Deductive reasoning (mantıksal süreç) mantıksal bir süreçtir ve sonuçta, bir sonucun genellikle doğru olduğu varsayılan çoklu yapıların uyumluluğuna dayanır. Öğrencilerin bugün öğrenecekleri matematik, ana-baba ve dedesinin öğrenmesi gereken matematikle aynı değildir (Bauer, 2013). Günümüz öğrencileri yetişkin olduğunda, okul matematiğinin tahmin etmeye çalışması gereken yeni matematik yeterliliği talebiyle karşı karşıya kalacaklar. Öğrencilerin kullandığı matematik ders kitabı, matematikteki mantıkların nasıl kullanılacağını öğrenmek için, tümdengelimli akıl yürütmeyi açıklama gibi öğrencilerin ihtiyaçlarını öngörmeye çalışan bir girişimde her yönü ele almalıdır (Muller & Maher, 2009).

Öğretim programına'a göre, matematiğin dört bilişsel seviyesi vardır: Bilgi, Süreç Prosedürleri, Kompleks Prosedürler ve Problem çözme. Bu çalışmada Libya matematiği için yedi, sekiz ve dokuz sınıflı ders kitaplarını NAEP (National Assessment of Educational Progress) kriterleri çerçevesinde analiz ederek matematik ders kitabının öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olup olmadığını belirlemektir.

Ders kitaplarını analiz edebilmek için, Libya 7-8-9. sınıf matematik ders kitapları iki teorik çerçeve kullandık. Kullanılan teorik çerçeveler Kilpatrick ve arkadaşlarının (2001) beş matematik yeterliliği ve Marton ve arkadaşlarının (2004) değişkenlik teorisidir. İki yaklaşım ele alınarak ortak bir çerçeve geliştirilecek ve analiz bu iki yaklaşımın sentezlenmesi şeklinde olacaktır.

Öğrencilerin matematiği doğru anlama ve yorumlama konusunda ders kitaplarının önemi tartışmasıdır. Öğrencilerin daha iyi anlaması ya da anlayamamasında önemli rolü olan ders kitaplarının öğrencilerin daha yüksek matematiksel akıl yürütmeye yönelik sorularını sormasını sağlaması gerekmektedir. Öğrenciler kitap sayesinde geliştirdikleri sorgulayıcı bakış sayesinde matematiği daha iyi anlayacaktır. Yapılan araştırmalar çalışmalar ile ders kitaplarının içeriği hem şekilsel olarak değerlendirilmekte hem de dersin mahiyetine uygun olarak görsel ve sözel unsurların birbirine uyumu ve konu akıcılığını engelleyici unsurlardan arındırılması sağlanmaktadır.

Bu araştırma ile Libya Eğitim Programı (LEP)'nda yer alan yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf matematik ders kitabı analizi ile ders kitaplarının etkinliği ve yeterliği incelenecektir. Bu bağlamda bu çalışma, Libya'da kullanılmakta olan ortaokul matematik ders kitaplarında (7., 8., ve 9. sınıflar) matematiksel konuların nasıl kavramsallaştırılıp ele alındığına dair ayrıntılı bir resim sağlamak için matematik konularının içerilişini, sunumunu ve yer verilen soruları analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Matematik ders kitaplarının içeriği, ele alınan konular, konuların sıralanışı ve konuların kitaptaki oranı (sayfa sayısı) ve matematik programında ayrılan ders süresi ile ilişkisi nasıldır?
- Derslerin sunumu, teknoloji kullanımı, görsellerin uygunluk durumları nasıldır?



- Her bir sınıf seviyesindeki ve öğrenme alanlarındaki alıştırmaların nitelikleri, zorluk seviyeleri, cevap türleri ve çözüm süreçleri açısından nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Libya Matematik ders kitaplarının Libya Matematik Eğitimi öğretim programı ile uyumluluğu üzerine yapılan bu çalışmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmada üzerinde çalışılan araştırma konusuyla ilgili yazılı, görsel araç-gereç ve malzemeler araştırma için önemli veri kaynaklarıdır. Doküman incelemesi ise nitel araştırma yöntemlerinden biridir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmada betimsel analiz modeli ile doküman analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

### 2.2. Çalışma Materyalleri

Bu araştırmanın yapılması için gerekli olan veriler, çalışmanın içeriğine uygun olarak Libya'da ortaöğretimde okutulan 7,8 ve 9. Sınıf matematik ders kitapları ile Matematik öğretim programından elde edilmiştir. Ulaşılan 3 ders kitabı araştırmacı tarafından okunmuş ve incelenmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

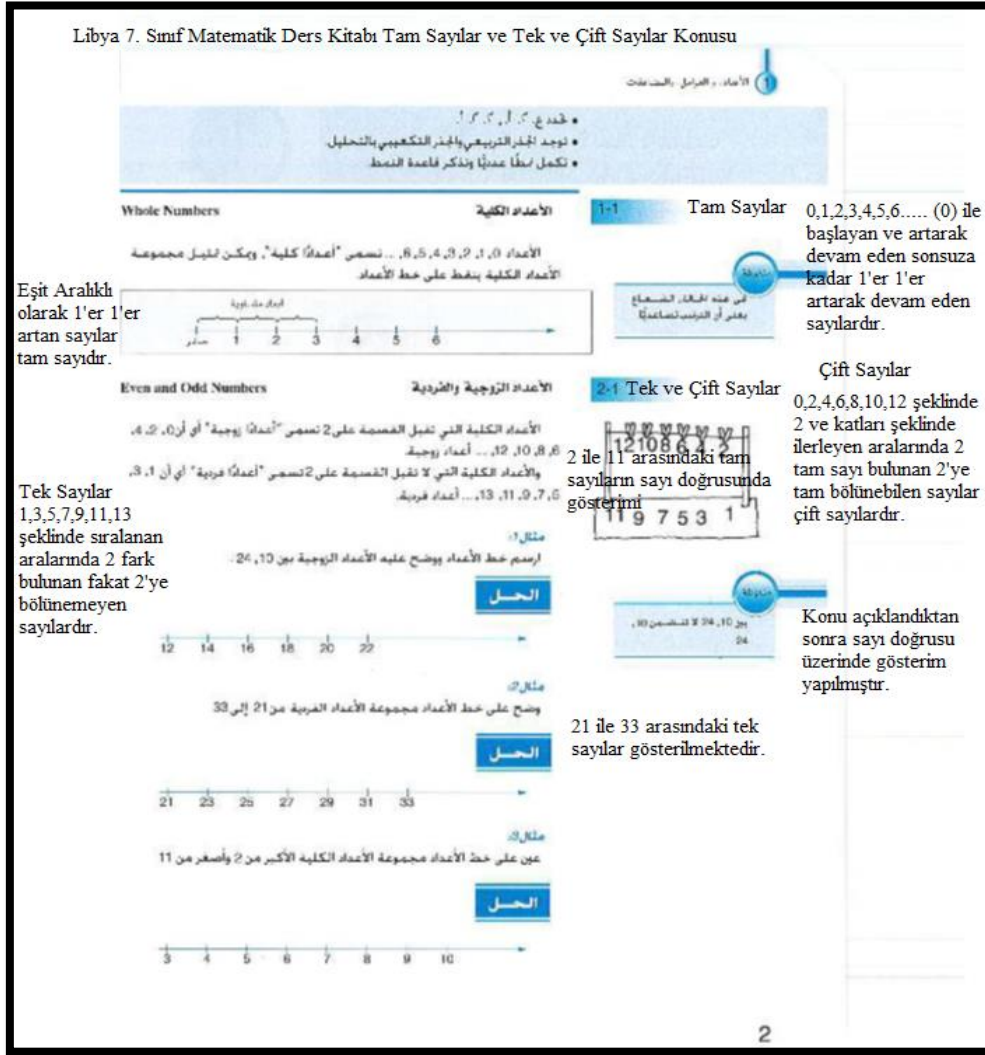
Araştırmanın doküman incelemesi yoluyla toplanan verileri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle toplanan veriler önceden belirlenen hipotezler kapsamında ele alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında Libya ortaokul matematik ders kitaplarının içeriği, ele alınan konular, konuların sıralanışı ve konuların kitaptaki oranı (sayfa sayısı) ve matematik programında ayrılan ders süresi ile ilişkisi belirlenmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarında yer verilen konular sınıf seviyesine göre üniteler ve alt başlıklar şeklinde betimsel olarak sunulmuştur. Konulara verilen önem ortaya konulurken ders kitaplarında ayrılan sayfa sayısı ve ilgili programda ayrılan süreler ilişkilendirilmiş ve birbiri ile tutarlı olup olmadığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap vermek için konulara ait ders tasarımı açıklanmıştır. Derslerin sunumunda yer verilen aşamalar örnek durumlarla açıklanmıştır. Matematik öğretiminde yer verilen teknolojiler ve görsellerin uygunluk durumları da bu başlık altında ele alınmıştır. Bir görsel konunun öğretimine veya problemin çözümüne direkt katkıda bulunuyorsa uygun bulunmuyorsa uygun değil şeklinde kodlanmıştır.

Her bir sınıf seviyesindeki ve öğrenme alanlarındaki alıştırmaların nitelikleri, karmaşıklık seviyeleri, cevap türleri ve çözüm süreçlerinin belirlendiği son araştırması sorusuna cevap vermek için NAEP 2007 çerçevesinde ele alınan ve soruların zorluk düzeylerine ait açıklamaları içeren kriterler kullanılmıştır. Cevap türleri belirlenirken Okay ve İncikabi (2018) tarafından kullanılan temalara yer verilmiştir. Cevabı sayılar oluşturuyorsa; sayısal cevap, bilinmeyen ve sembol içeriyorsa; Cebirsel İfade, cevabı bir tablo içerisinde sunma zaruryeti bulunuyorsa; Tablo, grafik şeklinde ifade gerektiriyorsa; Grafik, kelimelerle ifade gerekiyorsa; Sözel, alt kategorileri seçilmiştir. Zhu ve Fan (2006) problemlerde işlemsel gereklilik boyutunu tek basamaklı problemler ve çok basamaklı problemler olarak ikiye ayırmıştır. Bu çalışmada ise problem çözümü için gereken işlem bir tane ise tek adım, birden fazla işlem birlikte

kullanılarak çözüme ulaşıyorsa çok adım olarak verilere işlenmiştir. Kodlamalardan elde edilen veriler betimsel istatistikler (yüzde ve frekans) kullanılarak sunulmuştur. Aşağıda örnek kodlamalara ilişkin ders kitabı içerikleri sunulmuştur.



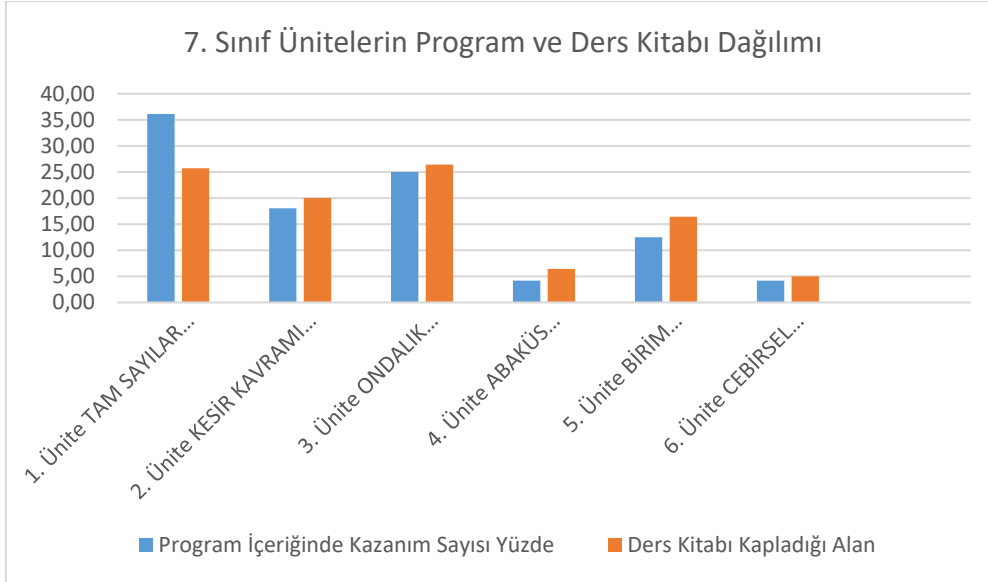
Şekil 1. Tamsayılar Konusu Sayfa 2

Şekil 1 tamsayılar konusuna ait örnek bir ders durumu ele alınmıştır. Tam sayılar konusu 1 adet konu anlatımlı soru ile başlanmış ve tam sayının sayı doğrusu üzerinde gösterimi verilmiştir. Ardından Tek sayılar ve çift sayılar konusuna geçilmiş ve birer cümle ile bu konuların konu anlatımları verilmiş ve sayfa sonunda üç adet soru ile pekiştirme yapılmıştır. Her hangi bir teknoloji kullanımı söz konusu değildir. Yer verilen görseller konunun anlaşılmasına katkıda bulunduğu için ilişkili görsel olarak kodlanmıştır. Bu örnek bilinen bir algoritmanın uygulanmasını içerdiği için zorluk düzeyi düşük olarak kodlanmıştır. İşlem birden fazla adım içerdiği için çok adım olarak ele alınmış cevap numerik olduğu için sayısal cevap olarak kodlanmıştır.

### 3-BULGULAR

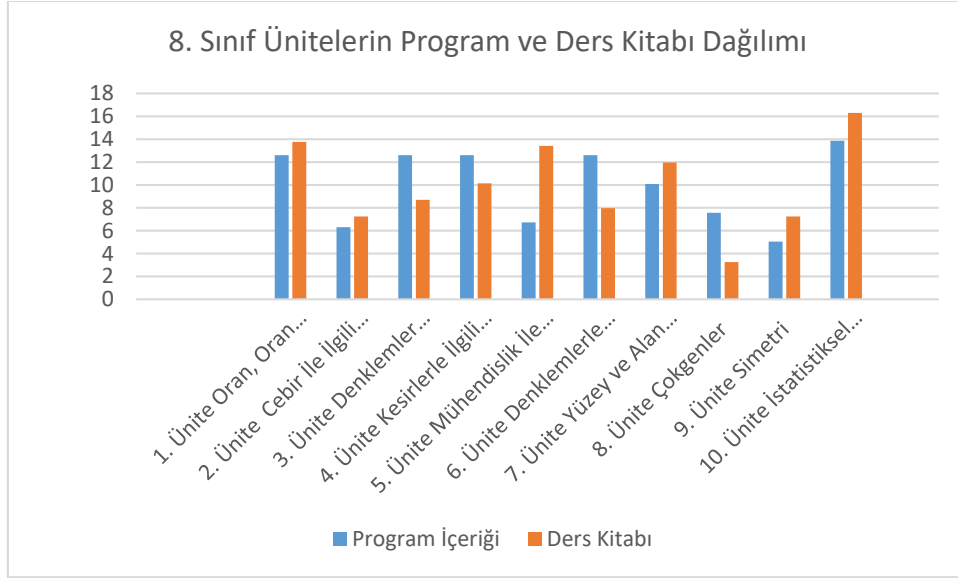
Bu bölümde Libya Matematik Öğretim Programı ve okutulan matematik ders kitaplarının uyumluluğu incelenmiştir. Ders kitapları görsel uygunluk düzeyi, ders kitaplarında teknoloji kullanımı ve araştırma sorularının yapısı ele alınmıştır.

### 3.1-Öğretim Programı ve Kitap Karşılaştırması



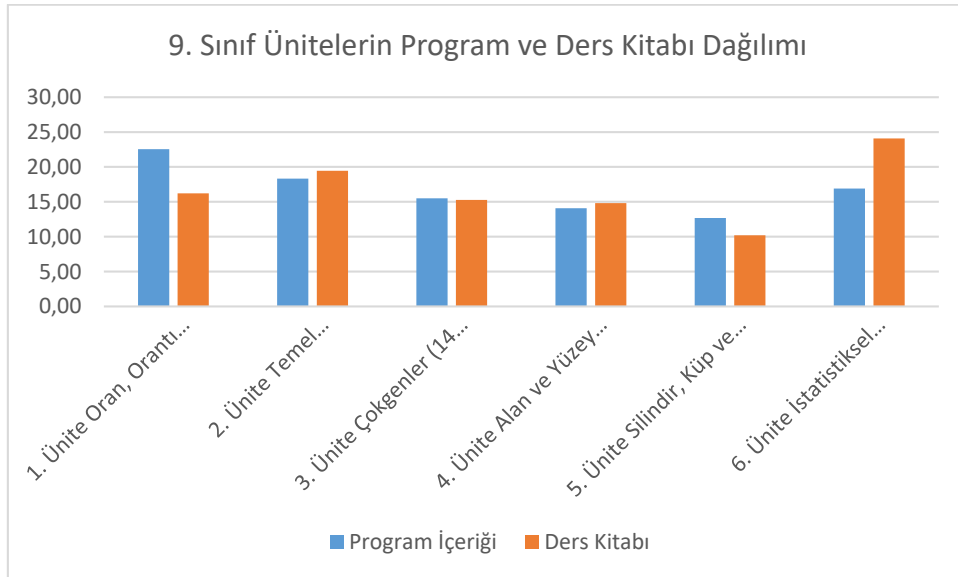
Şekil 2.7.Sınıf Ünitelerin Öğretim Programı ve Kitap Karşılaştırması

Tam sayılar konusuna programda ayrılan süre ile ders kitabındaki sayfa sayısı değerlerinin karşılaştırmasına baktığımızda kazanımların sayfa sayısından net bir şekilde farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumu ortaya koyan sebeplerden birisi tam sayılar konusunda verilen kazanımlar anlatılırken öğrencilerin defterlerinde işlem yapabileceği düzende çok fazla alıştırmaya sorusu bulunmaktadır. Bu sorular belli bir düzen içinde verilerek sayfa verimli bir şekilde kullanılmıştır. Ayrıca diğer konuların başlangıçtaki ünitelerden temellendirildiği düşünüldüğünde diğer ünitelerde daha önce yer alan birçok temel bilgi diğer ünitelerde kazanımlarda yer almasına rağmen yoğun olarak işlenmemiştir. Diğer ünitelerdeki kazanımlar ile ders kitabı ilişkisi uyumlu bir şekilde dağılım göstermektedir.



Şekil 3. 8. Sınıf Ünitelerin Öğretim Programı ve Kitap Karşılaştırması

Şekil 2 8. Sınıf program ve ders kitapları arasındaki uyumluluk dağılımı grafikleştirilmiştir. Ünite 3, 4, 6 ve 8'de ders kitabındaki sayfa sayısı ile kazanım arasındaki ilişkiye baktığımızda kazanımların fazla olduğu ancak sayfa sayısının az olduğu görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği üzere aradaki ilişkinin ters yönde oluşu içeriklerdeki şekilsel unsurlardan kaynaklanmaktadır. Diğer ünitelerdeki kazanımlar ile ders kitabı ilişkisi uyumlu bir şekilde dağılım göstermektedir.



Şekil 4.9. Sınıf Ünitelerin Öğretim Programı ve Kitap Karşılaştırması

Şekil 4'te 8. Sınıf program ve ders kitapları arasındaki uyumluluk dağılımı grafikleştirilmiştir. Ünite 1, 3, ve 5'te ders kitabındaki sayfa sayısı ile kazanım arasındaki ilişkiye baktığımızda kazanımların fazla olduğu ancak sayfa sayısının az olduğu görülmektedir. Yukarıda da bahsedildiği üzere aradaki ilişkinin ters yönde oluşu içeriklerdeki şekilsel unsurlardan kaynaklanmaktadır. Diğer ünitelerdeki kazanımlar ile ders kitabı ilişkisi uyumlu bir şekilde dağılım göstermektedir. Ders kitaplarının tamamında dikkat çeken önemli bir husus da alıştırmalar

soruları gibi öğrencilerin dersi kavramasına yönelik genel tekrar mahiyetindeki unsurlar çözümsüz olarak verilmiştir. Bu konular ilgili ders saatlerinde ödev kontrolü olarak geçirilen zaman diliminde tekrar edilip çözümlerin sunumuna yönelik olarak özel hazırlanmıştır. Öğretim programı içeriğindeki kazanımlar ve Bakanlık tarafından oluşturulan ders kitapları birbirleriyle uyumludur.

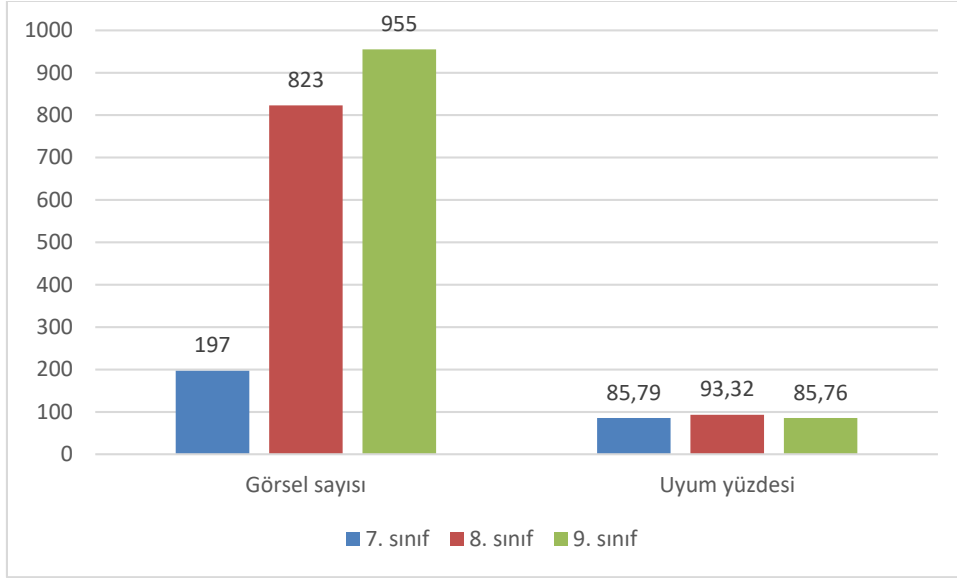
### 3.2-Ders Kitaplarının Görsel Uygunluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ders kitabında yer alan görsellerin içerikle uyumluluğu ele alınmış olup konu ve ünite bazında toplam görsel sayısı ve görsel uyum oranları Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Ortaokul Matematik Ders Kitabı Görsellerin İçerikle Uyumuna İlişkin Dağılım

Sınıf	Üniteler	Toplam Görsel	Görseller
7. Sınıf	Tam Sayılar ve Sayılarla İlgili Diğer Kavramlar	76	92,11
	Kesir Kavramı	57	89,47
	Ondalık Sayılar	31	70,97
	Abaküs Kullanımı	4	75,00
	Birim Dönüşümleri Ve Ölçme İşlemi	28	78,57
	Cebirsel İşlemler	1	100,00
8. Sınıf	Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler	36	66,67
	Cebir İle İlgili İşlemler	38	92,11
	Denklemler	25	80,00
	Kesirlerle İlgili Cebirsel İşlemler	68	94,12
	Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler	113	93,81
	Denklemlerle İlgili Cebirsel İşlemler	39	94,87
	Yüzey Ve Alan Hesaplamaları (Geometrik	137	95,62
	Çokgenler	37	91,89
	Simetri	184	96,20
	İstatistiksel Ortalamalar	146	95,89
9. Sınıf	Oran, Orantı Kesirler ve Yüzde İşlemleri	79	70,89
	Temel Geometri	257	84,82
	Çokgenler	197	86,29
	Alan ve Yüzey Hesaplamaları	165	84,85
	Silindir, Küp ve Diğer Kübik Cisimler	80	92,50
	İstatistiksel Grafiklerin Yorumlanması	177	90,96

7. Sınıf 8. Sınıf ve 9. Sınıf Libya Matematik ders kitabının içeriğinde yer alan görsellerin uygun olup olmadığına ilişkin olarak yapılan incelemede aşağıdaki şekil 5 oluşturulmuştur.



**Şekil 5.**Görsellerin uygunluk durumu

Grafiğe göre sınıf seviyesine göre görsel kullanımında artış olmuştur. Özellikle 7. Sınıf seviyesine göre diğer kademelerde ders kitaplarında görsel kullanımında önemli artma belirlenmiştir. Bununla birlikte görsellerin büyük çoğunluğu ilgili içerikle (%85-%95 arası değişen uyum yüzdesiyle) uyumlu bulunmuştur.

Ortaokul matematik ders kitaplarında kullanılan görsellerin içerikle uyumunun üniteler bazında dağılımı Tablo 2’de detaylandırılmıştır. 7. Sınıf Libya Matematik ders kitabında cebirsel işlemler konusunda %100 uyumun olduğu Tam Sayılar ve Sayılarla İlgili Diğer Kavramlar ünitesinde % 92,11, Kesir Kavramı ünitesinde %89,47, Birim Dönüşümleri Ve Ölçme İşlemi ünitesinde 78,57, Abaküs Kullanımı ünitesinde %75,00, Ondalık Sayılar ünitesinde %70,97 uyumun olduğu görülmektedir.

8. Sınıf Libya Matematik ders kitabında “Simetri” ünitesinin %96,20, “Yüzey ve Alan Hesaplamaları” ünitesinin %95,62, “Denklemlerle İlgili Cebirsel İşlemler” ünitesinin %94,87, “Kesirlerle İlgili Cebirsel İşlemler” ünitesinin %94,12, “Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler” ünitesinin %93,81, “Cebir İle İlgili İşlemler” ünitesinin 92,11, “Denklemler” ünitesinin %80,00 ve “Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler” ünitesinin ise %66,67 olduğu görülmektedir. En fazla görsel uyumsuzluğu “Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler” ünitesi olduğu en uyumlu ünitenin ise “Simetri” ünitesinin olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler üzerinden ünitelerin görsel uygunluk düzeylerinin karşılaştırılmaları mümkün değildir. Çünkü ünitelerde yer alan görsel sayıları ve konunun kapsamı farklılık göstermektedir.

9. Sınıf Libya Matematik ders kitabında "Silindir, Küp ve Diğer Kübik Cisimler" ünitesinde %92,50, "İstatistiksel Grafiklerin Yorumlanması" ünitesinde %90,96, "Çokgenler" ünitesinde %86,29, "Alan ve Yüzey Hesaplamaları" ünitesinde %84,85, "Temel Geometri" ünitesinde %84,82 ve "Oran, Orantı Kesirler ve Yüzde İşlemleri" ünitesinde %70,89 görsel uyumun olduğu görülmektedir. En yüksek uyum oranı "İstatistiksel Grafiklerin Yorumlanması" iken en düşük görsel uyum "Oran, Orantı Kesirler ve Yüzde İşlemleri" ünitesindedir. Tablodaki veriler üzerinden ünitelerin görsel uygunluk düzeylerinin karşılaştırılmaları mümkün değildir. Çünkü ünitelerde yer alan görsel sayıları ve konunun kapsamı farklılık göstermektedir.

Görsellerin uygunluk düzeylerinin belirlenmesine ilişkin örnek içerik aşağıdaki gibidir;



Şekil 6. Uygun olmayan görsel (7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Sayfa 4)



Şekil 7. 7. Sınıf Matematik Ders Kitabı Sayfa 19

Üst kısımda ağacın 5 metre yüksekliğinde olduğunu belirten bir görselde binanın ne amaçla konulduğu belli değildir. Bu nedenle görselde kafa karışıklığı oluşturan bir durum söz konusudur. Ağacın uzunluğunu anlatmak için bina görseline ihtiyaç yoktur. Ayrıca 5 metre olarak bahsedilen ağaç binanın 5. Katına ulaşmıştır. Her bir katın 1 metre olması olağan değildir.

### 3.3. Ders kitaplarında teknoloji kullanımı

Bu bölümde ders kitabında yer alan konu ve içerikler ile alıştırmaya sorularına ilişkin teknoloji kullanım durumları ele alınmıştır. Çalışmada yer alan örnek sayfa Şekil 8'de yer almaktadır.

Money Exchange

مقايضة النقود

4-1

تتغير قيمة الدينار الليبي بالنسبة للعملة الأخرى من يوم لآخر. وينشر سعر الصرف في الصحف، ويعلن بالمصارف وعلى شبكة المعلومات الدولية. يبين الجدول الآتي سعر الصرف بالمصرف في أحد الأيام من عام 2004.

متوسط أسعار صرف العملات الأجنبية طبقاً لبيانات المصرف المركزي الليبي		
العملة	شراء	بيع
دولار أمريكي	1.240	1.250
جنيه استرليني	2.400	2.430
100 ين ياباني	1.170	1.190
يورو	1.840	1.860

ملحوظة : الأرقام في الجدول بالعملة الليبية.

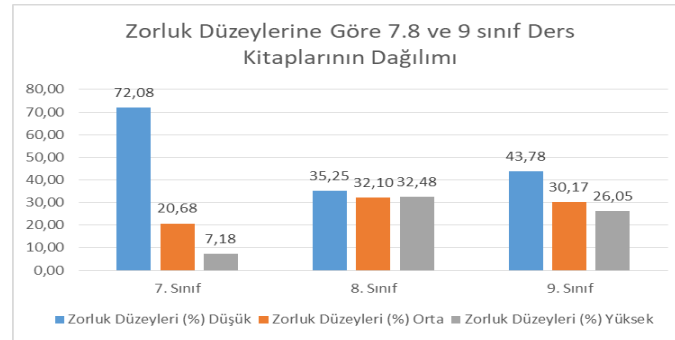


Şekil 8. 8. Sınıf Libya Matematik Ders Kitabında Teknoloji Kullanımı

Para dönüşümlerine ilişkin konunun işlendiği görselde [www.cbl.gov.ly](http://www.cbl.gov.ly) adlı internet sitesinde yönlendirme yapılmıştır. Libya Merkez bankasının sitesi olan ilgili adres döviz kurlarının takip edilebileceği bir sitedir. Görselde yer alan tabloda döviz alış ve satış kurları bulunmaktadır. Öğrenciler buradan kurlara ilişkin bilgi edinebilirler.

### 3.4. Alıştırma Sorularının Nitelikleri, Zorluk Seviyeleri, Cevap Türleri ve Çözüm Süreçlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ders kitabında yer alan Alıştırma Sorularının Nitelikleri, Zorluk Seviyeleri, Cevap Türleri ve Çözüm Süreçlerine İlişkin Bulgular yer almaktadır. Alıştırmaların zorluk derecesi düşük, orta ve yüksek derecede belirlenmiştir. Grafikte ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen soruların zorluk düzeylerine yönelik genel durum verilmiştir.



Şekil 9. Zorluk düzeylerinin dağılımı (%)

Genel olarak her sınıf kademesinde düşük zorluk düzeyindeki sorular daha fazla yer almıştır. Özellikle bu durum 7. Sınıf ders kitabında daha belirgin haldedir. Yüksek düzeyde soru dağılımları en fazla 8. Sınıf seviyesinde iken (%32,48) en az 7. Sınıf seviyesindedir (%7,18). Bununla birlikte soruların zorluk seviyeleri 8. ve 9. Sınıf matematik ders kitaplarında daha dengeli bir dağılım göstermektedir.

Tablo 2. Zorluk Derecelerine İlişkin Sınıf ve Ünite Bazında Bulgular

Sınıf	Üniteler	Alıştırma Sayısı	Zorluk Düzeyleri (%)
-------	----------	------------------	----------------------



			Düşük	Orta	Yüksek
7. Sınıf	Tam Sayılar ve Sayılarla İlgili Diğer Kavramlar	394	60,15	28,93	10,92
	Kesir Kavramı	500	57,60	31,00	11,00
	Ondalık Sayılar	535	65,61	18,32	16,07
	Abaküs Kullanımı	101	90,10	9,90	0,00
	Birim Dönüşümleri ve Ölçme İşlemi	330	76,67	21,21	2,12
	Cebirsel İşlemler	102	82,35	14,71	2,94
8. Sınıf	Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler	537	55,68	24,39	19,93
	Cebir İle İlgili İşlemler	212	57,08	16,04	26,89
	Denklemler	584	40,07	37,16	22,60
	Kesirlerle İlgili Cebirsel İşlemler	482	40,04	40,04	19,92
	Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler	469	17,06	36,25	46,70
	Denklemlerle İlgili Cebirsel İşlemler	252	35,32	33,33	29,76
	Yüzey ve Alan Hesaplamaları	208	33,17	25,00	41,83
	Çokgenler	35	22,86	28,57	48,57
	Simetri	216	25,46	35,19	39,35
	İstatistiksel Ortalamalar	202	25,74	45,05	29,21
9. Sınıf	Oran, Orantı Kesirler Ve Yüzde İşlemleri	252	53,97	22,62	23,41
	Temel Geometri	255	50,59	30,59	18,82
	Çokgenler	139	40,29	29,50	30,22
	Alan ve Yüzey Hesaplamaları	206	38,83	29,13	32,04
	Silindir, Küp ve Diğer Kübik Cisimler	148	35,14	37,16	27,70
	İstatistiksel Grafiklerin Yorumlanması	253	43,87	32,02	24,11
Genel Toplam		6412	47,85	29,51	22,54

7. Sınıf Matematik ders kitabında yüksek zorluk düzeyine sahip soruların dağılımı en fazla ondalık sayılar ünitesinde (%16,07) mevcut iken abaküs kullanımı ünitesinde hiçbir soru yüksek düzeyde zorluğa sahip değildir. Bu üniteye soruların önemli bir kısmı (%90,10) düşük düzeyde kalmıştır. Bununla birlikte kesir kavramı ünitesinde orta düzey sorulara bu sınıf seviyesinde daha fazla oranda yer verilirken (%31), bu üniteye düşük düzey sorulara bu sınıftaki diğer ünitelere göre daha az yer verilmiştir.

8. Sınıf Matematik ders kitabında yüksek zorluk düzeyine sahip soruların dağılımı en fazla Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler ünitesinde (%46,70) mevcut iken Kesirlerle İlgili Cebirsel İşlemler ünitesinde diğer ünitelere göre daha az yüksek seviyede alıştırmaya sorusu

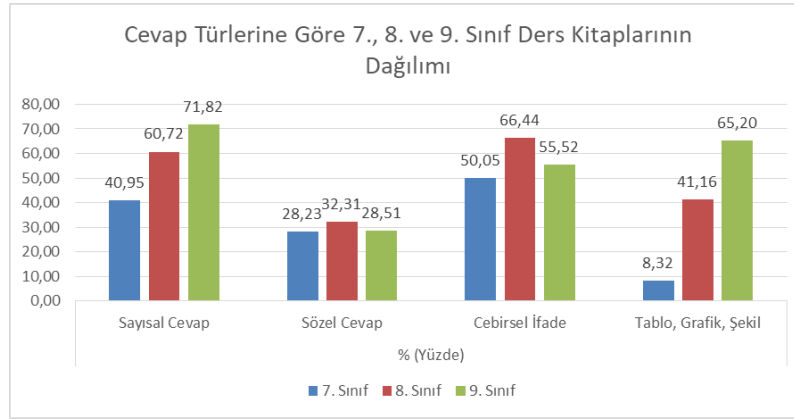
bulunmaktadır. Orta düzeyde zorluk derecesine sahip alıştırmaya sorusu ise en fazla İstatistiksel Ortalamalar ünitesinde (%45,05) iken düşük zorluk düzeyde alıştırmaya sorusu en fazla Cebir İle İlgili İşlemler (%57,08) ünitesinde yer almaktadır.

9. Sınıf Matematik ders kitabında yüksek zorluk düzeyine sahip soruların dağılımı en fazla Alan ve Yüzey Hesaplamaları ünitesinde (%32,04) mevcut iken Temel Geometri ünitesinde diğer ünitelere göre daha az yüksek (%18,82) seviyede alıştırmaya sorusu bulunmaktadır. Orta düzeyde zorluk derecesine sahip alıştırmaya sorusu ise en fazla Silindir, Küp ve Diğer Kübik Cisimler ünitesinde (%37,16) iken düşük zorluk düzeyde alıştırmaya sorusu en fazla Oran, Orantı Kesirler Ve Yüzde İşlemleri (%53,97) ünitesinde yer almaktadır.

### 3.5.Cevap Türlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ders kitabında yer alan alıştırmaya soruları ve bunlara ilişkin çözümlerinin türlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Libya Matematik Ders Kitabında yer alan alıştırmaya sorularının çözümleri cevap türleri bakımından NAEP 2007 çerçevesinde “sayısal cevap”, “sözel cevap”, “cebirselle ifade” ve “tablo grafik şekil” içerip içermediği yönünden incelenmiş olup aşağıda tabloda ortaokul matematik ders kitaplarında yer verilen soruların her bir alt konu başlığındaki yüzdeleri dağılımı verilmiştir.



Şekil 10. Cevap Türlerine Göre Genel Dağılım

Genel olarak her sınıf kademesinde cevap türlerine ilişkin dağılım incelendiğinde (Şekil 11) 7. Sınıf matematik ders kitabında daha az tablo, şekil grafik vb unsurlar yer alırken cebirselle ifade ve sayısal cevap çoğunluktadır. 8. Sınıfta sayısal cevap ve cebirselle ifade yer alırken diğer sınıf düzeylerine göre de daha yüksek düzeydedir. 9. Sınıf matematik ders kitabında ise sayısal cevap, cebirselle ifade ve tablo, şekil grafik unsuru yoğun olarak bulunmaktadır. Sayısal cevap ve tablo, şekil ve grafik unsuru 9. Sınıfta diğer sınıflara göre yüksek düzeydedir.

Libya Matematik Ders Kitaplarında yer alan soruların cevap türlerine göre yüzdesel dağılımı üniteler bazında Tablo 3’de yer almaktadır.

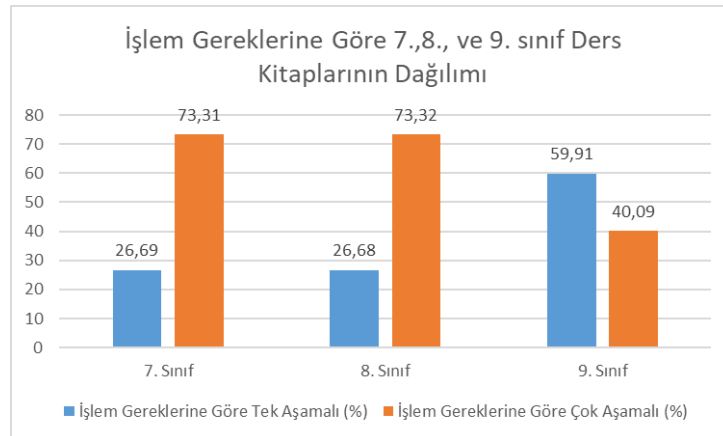
Tablo 3. Cevap Türlerine İlişkin Sınıf ve Ünite Düzeyinde Bulgular

Sınıf	Üniteler	Alıştırmaya Sayısı	% (Yüzde)			
			Sayısal	Sözel	Cebirselle İfade	Tablo, Grafik, Şekil
7. Sınıf	Tam Sayılar ve Sayılarla	394	35,79	0	64,21	19,29
	Kesir Kavramı	500	3,2	1,6	88	11,4

	Ondalık Sayılar	535	82,24	7,66	42,43	5,79	
	Abaküs Kullanımı	101	0	100	0	3,96	
	Birim Dönüşümleri ve	330	34,24	50,3	15,45	8,48	
	Cebirsel İşlemler	102	90,2	9,8	90,2	0,98	
	Toplam	1962	40,88	16,62	54,18	10,04	
8. Sınıf	Oran, Oran Orantı, Basit	537	96,65	2,61	90,32	6,7	
	Cebir İle İlgili İşlemler	212	87,74	9,91	100	17,92	
	Denklemler	584	100	0	100	4,28	
	Kesirlerle İlgili Cebirsel	482	100	0	87,14	14,11	
	Mühendislik İle İlgili	469	95,1	4,9	95,1	24,09	
	Denklemlerle İlgili Cebirsel	252	3,57	96,43	95,63	15,48	
	Yüzey ve Alan	208	9,62	90,38	17,31	65,87	
	Çokgenler	35	34,29	65,71	57,14	105,71	
	Simetri	216	0	33,33	0	85,19	
	İstatistiksel Ortalamalar	202	80,2	19,8	21,78	72,28	
	Toplam	2660	90,98	23,46	93,53	30,94	
	9. Sınıf	Oran, Orantı Kesirler Ve	252	100	0	100	31,35
		Temel Geometri	255	71,37	28,63	0	81,18
		Çokgenler	139	57,55	42,45	33,09	84,89
Alan ve Yüzey		206	100	0	100	76,21	
Silindir, Küp ve Diğer		148	100	0	100	47,97	
İstatistiksel Grafiklerin		253	1,98	100	0	69,57	
Toplam		1253	69,67	30,73	52,04	64,49	
Genel Toplam		5875	69,7	22,72	71,54	31,11	

### 3.6. İşlem Gereklere

Bu bölümde ders kitabında yer alan alıştırmaların çözümünde tek işlem ve birden fazla (çok aşamalı işlem) olarak yapılan kodlamalara ilişkin tablo ve grafik yer almakta olup analiz sonucunda elde edilen veriler yorumlanmıştır.



Şekil 11. İşlem Gereklere göre Genel Dağılım (%)

Genel olarak işlem gereklere göre dağılım incelendiğinde 7. ve 8. Sınıfta çok aşamalı işlem gereklere sahip alıştırmaların soru sayısı bulunmakta iken 9. Sınıfta tek aşamalı işlem gereğine

sahip alıştırma soru sayısı yoğunluktadır.8 sınıfta çok aşamalı işlem gereklerine sahip soru sayısı diğer sınıf düzeylerine göre daha fazladır.

**Tablo 4.** İşlem Gerekleri Tüm Sınıf ve Ünite Bazında Değerlendirme

Sınıf	Ünite	Alıştırma Sayısı	İşlem Gerekleri			
			Tek Aşamalı	%	Çok Aşamalı	%
	Tam Sayılar Ve Sayılarla İlgili Diğer Kavramlar	394	39	9,898	253	64,21
	Kesir Kavramı	500	16	3,2	484	96,8
	Ondalık Sayılar	535	171	31,96	69	12,9
	Abaküs Kullanımı	101	51	50,5	0	0
	Birim Dönüşümleri Ve Ölçme İşlemi	330	74	22,42	39	11,82
	Cebirsel İşlemler	102	43	42,16	49	48,04
<b>7. Sınıf</b>	<b>Toplam</b>	<b>1962</b>	<b>394</b>	<b>20,08</b>	<b>894</b>	<b>45,57</b>
	Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler	537	22	4,1	515	95,9
	Cebir İle İlgili İşlemler	212	24	11,32	188	88,68
	Denklemler	584	0	0	584	100
	Kesirlerle İlgili Cebirsel İşlemler	482	28	5,81	454	94,19
	Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler	469	23	4,9	446	95,1
	Denklemlerle İlgili Cebirsel İşlemler	252	29	11,51	223	88,49
	Yüzey Ve Alan Hesaplamaları (Geometrik Hesaplamalar)	208	18	8,65	190	91,35
	Çokgenler	35	29	82,86	6	17,14
	Simetri	216	216	100	0	0
	İstatistiksel Ortalamalar	202	76	37,62	126	62,38
<b>8. Sınıf</b>	<b>Toplam</b>	<b>2660</b>	<b>443</b>	<b>14,54</b>	<b>2217</b>	<b>85,46</b>
	Oran, Orantı Kesirler Ve Yüzde İşlemleri	252	92	36,51	160	63,49
	Temel Geometri	255	243	95,29	12	4,71
	Çokgenler	139	105	75,54	34	24,46
<b>9. Sınıf</b>	<b>Alan ve Yüzey Hesaplamaları</b>	<b>206</b>	<b>42</b>	<b>20,39</b>	<b>164</b>	<b>79,61</b>

Silindir, Küp ve Diğer Kübik Cisimler	148	54	36,49	94	63,51
İstatistiksel Grafiklerin Yorumlanması	253	241	95,26	12	4,74
Toplam	1253	777	62,01	476	37,99
Genel Toplam	5875	1614	27,47	3587	61,06

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sınıfta kullanılan ders kitabı öğrencilerin matematiği nasıl gördüklerini belirlemede çok önemlidir (Mukucha, 2012). Ders kitabı, öğrencilerin matematik fikirlerini iletmelerini sağlamak veya kısıtlamakta yardımcı olur. Ders kitabı, matematik dersinde verdikleri cevaplar için daha fazla açıklama ve iyi gerekçeler vermelerini gerektiren sorular sorarak, öğrencilere daha yüksek matematiksel akıl yürütmeleri önermelidir. Ders kitabı ayrıca alıştırmalar, testler, soruşturmalar ve projeler yoluyla sürekli değerlendirme meşrulaştırmalıdır. Bu, öğrencilerin pratik yapmalarını ve dolayısıyla çalışmalarını yansıtılmalarını sağlayacaktır (Aineamani, 2010). Marton ve diğ. (2004), öğretmenin odak noktasının hem öğrenmenin doğrudan nesnesi hem de öğrenmenin dolaylı nesnesi üzerinde olması gerektiğinden, öğrencilerin odak noktasının öğrenmenin doğrudan nesnesi üzerinde olması gerektiğini savunmaktadır. Ders kitabı öğretmenin kendisi kadar bilgili olduğu gibi davranması gerektiği için (Vygotsky, 1978), aynı zamanda öğrenmenin hem doğrudan hem de dolaylı nesnesine odaklanmalıdır. Bu nedenle, ders kitabı etkinlikleri, öğrenme nesnesinin “öğrencilerin farkındalığının önüne geçecek” şekilde yapılandırılmalıdır (Marton ve ark. 2004).

Matematik ders kitaplarının öğrencinin matematik öğretimi ve öğrenmesi üzerindeki etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Morgan, 1995; 2005; Dowling, 1996). Matematik ders kitabının sınıf içinde çok önemli bir rolü olduğundan, matematik ders kitabının öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu ve öğrencinin biliş düzeyine uygun bir biçimde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir (Aineamani ve Naicker, 2014).

Ders kitapları, alanlarında uzman olan eğitimciler tarafından hazırlanmalı ve hem öğretmenin hem de öğrencinin kullanabileceği bilgileri içermelidir. Ders kitabında verilen bilgiler öğrencinin zihinsel gelişim düzeyine uygun olmalı, konular ise somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora bir sıra izlenmelidir (Sadoski, 2001).

Matematik ders kitaplarının öğrencinin matematik öğretimi ve öğrenmesi üzerindeki etkisi üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Morgan, 1995; 2005; Dowling, 1996). Matematik ders kitabının sınıf içinde çok önemli bir rolü olduğundan, matematik ders kitabının öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisi hafife alınmamalıdır. Ders kitaplarını analiz etmek için, iki teorik çerçeve kullanılmıştır. Kullanılan teorik çerçeveler Kilpatrick ve arkadaşlarının (2001) beş matematik yeterlilik teli ve Marton ve arkadaşlarının (2004) Varyasyon teorisidir. İki çerçeveden ders kitaplarını analiz etmek için kullandığımız analitik bir çerçeve geliştirdik. Ders kitabı analizinden çıkan sonuçlar, aşağıda yer almaktadır.

##### 4.1. Matematik Ders Kitaplarının İçeriği ve Program Uyumluluğu Açısından Değerlendirme

Çalışma sonucunda matematik ders kitaplarının içeriği, ele alınan konular, konuların sıralanışı ve konuların kitaptaki oranı (sayfa sayısı) ve matematik programında ayrılan ders süresi ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu kapsamda 7. Sınıf Libya Matematik Ders Programında bulunan

müfredat içeriklerine ilişkin kazanımlar ve ders süresi ilişkisi ele alınmıştır. 7. Sınıf ders konularının giriş ünitesi olan tam sayılar ve sayılarla ilgili diğer kavramlar konusu temel matematik bilgilerinden biri olan sayılar konusunun derinlemesine imkân sağlayacak şekilde en yüksek kazanıma (25) sahip olduğu 7. Sınıf program içeriğinin % 36,11’lik kısmını oluşturduğu 2. Ünite olan ondalık sayılar ünitesinin 18 kazanım ile programda en fazla kazanım içeriğine sahip ikinci ünite olduğu toplam müfredatın % 25’ine tekabül ettiği ortaya konulmuştur. Abaküs kullanımı (3 kazanım-9 sayfa) ve cebirsel işlemler konusu (3 kazanım- 7 sayfa) ise az sayıda kazanıma ve sayfa sayısına sahiptir. 7. sınıf matematik dersi toplamda 71 kazanım 140 sayfalık bir kitap ile 216 saat ders süresine sahip olduğu Libya Matematik Ders Programından anlaşılmaktadır.

8. Sınıf Libya Matematik Ders Kitabı incelendiğinde 8. Sınıf dersinde “denklemler ile ilgili cebirsel işlemler” konusu en yüksek kazanıma (26) sahip olup, 8. Sınıf program içeriğinin % 12,61’lik kısmını oluşturduğu (22 sayfa) ortaya çıkmıştır. En yüksek sayfa sayısına sahip üniteler sırasıyla 10. Ünite İstatistiksel Ortalamalar (45), 1. Ünite Oran, Oran Orantı, Basit Finansal İşlemler (38), 5. Ünite Mühendislik İle İlgili Matematiksel İşlemler (37), 7. Ünite Yüzey ve Alan Hesaplamaları (Geometrik Hesaplamalar) (33) şeklinde dağılmış olup diğer üniteler ise 24 sayfa ve altında sayfa sayısından oluştuğu görülmektedir. İstatistiksel ortalamalar dersinin kazanım sayısı ile ders kitabındaki sayfa sayısı karşılaştırıldığında ilişkinin ters yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun en temel sebebi ise istatistiksel işlemlerin anlatımında çok fazla şekilsel öğenin bulunmasından kaynaklandığı görülmektedir. 8. sınıf matematik dersi toplamda 113 kazanım 276 sayfalık bir kitap ile 238 ders saatinden oluşmaktadır.

9. Sınıf Libya Matematik Ders Programında bulunan müfredat içeriklerine ilişkin kazanımlar ve ders süresi ilişkisi ile matematik ders kitabı içeriği incelendiğinde “temel geometri” konusu en yüksek kazanıma (22) sahip olup, 9. Sınıf program içeriğinin % 18,31’lik kısmını oluşturduğu 42 sayfa ile ders kitabına işlenen bu konu 39 ders saatinde işlendiği görülmüştür. Toplamda 89 kazanım 216 sayfalık bir kitap ile 213 ders saatine uygun bir biçimde programlandığı görülmektedir. Ders saati ve kazanım ilişkilerinden elde edilen sonuca göre bazı konu başlıklarının temel nitelikte olduğu ve üst sınıflarda konunun detaylandırıldığı görülmektedir. Ancak ders saati ve kazanımlar karşılaştırıldığı ders süresinin uzun olduğu görülmektedir.

#### **4.2. Derslerin Sunumu, Teknoloji Kullanımı, Görsellerin Uygunluk Durumları Açısından Değerlendirme**

Ders sunumlarında teknoloji kullanımının çok sınırlı olduğu ders saatleri ve kazanım ilişkilerinin daha dengeli dağılması için öğrencilerin ders dışı aktivitelere yönlendirilmesi gerektiği ve bunu sağlamak içinde bilgi teknolojilerinden yararlanılarak materyal geliştirmek gerektiği sonucuna varılabilir. Ders kitabında kullanılan görsellerde karşıt renkler kullanılarak anlamı kolaylaştıracak görsellere yer verilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Dane ve diğerleri tarafından yapılan ilköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının incelenmesi araştırmasında kullanılan kağıt türü, resim, grafik tablo ve şekiller dünya standartlarının gerisinde kaldıkları içerik yönünden sadece yalın bilgileri içerdiği ve özellikle ders kitaplarının öğretim strateji, yöntem ve teknikleri bakımından yetersiz olduğu yalnızca sunuş yöntemini içerdiği ortaya konulmuştur (Dane, Doğar ve Balkı, 2004). Çalışmamızda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Libya Matematik ders kitaplarının görsel unsurlarının ve kağıt kalitesinin birbirleriyle uyumsuz olduğu hatta bir çok görselin açık zemin üzerinde yine açık renkte görselleştirildiği bunda öğrencinin okumasını, algılamasını zorlaştırabileceği öngörülmektedir.

Ayrıca yapılan çalışmalarda ders kitaplarının öğrenci başarısında etkili olduğu bu nedenle çözümlü sorular ve açıklamaların daha iyi gerekçelendirilmesi ve daha fazla açıklama ile desteklenmesi gerektiği öneri sürülmektedir (Aineamani ve Naicker, 2014). Çalışmamızda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Libya Matematik ders kitaplarında konu kavrama bölümündeki açıklamalar yeterli değildir. Kitaptaki soru sayısı yeterli olmakla birlikte çözümlü soru anlatımları yeterli değildir.

### **4.3. Alıştırma Sorularının Nitelikleri, Zorluk Seviyeleri, Cevap Türleri ve Çözüm Süreçleri Açısından Değerlendirme**

Ders kitaplarının zorluk düzeyleri incelendiğinde tüme varım yöntemine uygun olarak kolaydan zora doğru hareket edildiği ve bu kapsamda soruların zorluk düzeyine ilişkin analiz sonuçlarına göre 7. Sınıf matematik ders kitabındaki alıştırmaların daha düşük zorluk düzeyine sahip iken 9. Sınıfta konu içeriklerinin zorlaştığı ortaya konulmuştur. Libya Matematik Ders Kitabında yer alan alıştırmaların çözümleri cevap türleri bakımından NAEP 2007 çerçevesinde “sayısal cevap”, “sözel cevap”, “cebirsal ifade” ve “tablo grafik şekil” içerip içermediği yönünde yapılan inceleme sonucunda 7. Sınıf matematik ders kitabında daha az tablo, şekil grafik vb unsurlar yer alırken cebirsal ifade ve sayısal cevabın yoğunlukta olduğu. 8. Sınıfta sayısal cevap ve cebirsal ifade yer alırken diğer sınıf düzeylerine göre de daha yüksek düzeyde olduğu ve 9. Sınıf matematik ders kitabında ise sayısal cevap, cebirsal ifade ve tablo, şekil grafik unsuru yoğun olarak bulunduğu ortaya konulmuştur. Sayısal cevap ve tablo, şekil ve grafik unsuru 9. Sınıfta diğer sınıflara göre yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Alıştırma sorularının çözümünde tek işlem ve birden fazla (çok aşamalı işlem) olarak yapılan kodlamalardan elde edilen sonuçlara göre 7. ve 8. Sınıfta çok aşamalı işlem gereklerine sahip alıştırmaların sayısı çok olduğu 9. Sınıfta ise tek aşamalı işlem gereklerine sahip alıştırmaların sayısı fazla olduğu 8 sınıfta çok aşamalı işlem gereklerine sahip soru sayısı diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa sınıfta kullanılan ders kitabının, öğrencilerin matematiğe nasıl baktıklarını belirlemede çok önemli olduğu, ders kitabının, öğrencilerin matematik fikirlerini iletebilmelerini mümkün kılma veya kısıtlamalarına yardımcı olduğu ve ayrıca ders kitabı, soru sorarak, öğrencilere daha yüksek matematiksel akıl yürütmeleri için araştırma yapmasına rehberlik etmede önemlidir. Bu kapsamda alıştırmaların kullanılan görsellerin uyumlu olması öğrencilerin kavram öğrenmelerinde olumlu etki bıraktığı ve alıştırmaların öğrencilerin bireysel öğrenmelerine etki ettiği bilinmeli ve ders kitaplarının bu şekilde dizayn edilebilirliği göz önüne alınmalıdır.

Yapılan bu değerlendirme 2004 yılında Beckmann tarafından yapılan bir çalışmada Singapur'un TIMSS 1999 sonuçlarından elde ettiği başarılı sonucun ders kitaplarından kaynaklanabileceği ders kitaplarının anlatımında öğrencilerin daha iyi kavrayabilecekleri şekilde tasarlanabilmesinin gerektiği sonucuna vardığı çalışma ile uyumludur. Ayrıca Törnroos tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Matematik ders kitabı içeriği ile TIMSS 1999 sorularını karşılaştırmış ve öğrencilerin başarısında ders kitaplarının ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için Finlandiya 5, 6 ve 7. Sınıf matematik ders kitaplarını incelemiştir. Ders kitapları içeriklerinin doğru bir şekilde organize edildiğinde öğrenme fırsatı yaratan en önemli gösterge olacağı sonucuna varılmıştır.

Yine Amerika Singapur ve Türkiye'de 8. Sınıfta okutulan Matematik Ders Kitaplarının analizini yapan Özer ve Sezer (2014) çalışma sonucunda Amerika Birleşik Devletleri, Singapur ve Türkiye'de okutulan ders kitaplarında sırasıyla çoklu işlem gerektiren kitapların yüzdesi sırasıyla % 90, % 96 ve % 85 olarak bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda ise % 60,72 düzeyinde sayısal cevap, 32,48 düzeyinde zorluk düzeyi yüksek soru ve %73,32 düzeyinde çoklu işlem

gereklerine sahip soru bulunmuştur. Amerika, Singapur ve Türkiye'deki matematik ders kitaplarına göre düşük bir oran elde edilmiştir (Özer ve Sezer, 2014).

#### 4.4. Öneriler

Bu çalışma sonuçları temelinde, kitap yazarlarına, yayınevlerine, kitap inceleme ve değerlendirme komisyonlarına, kitap inceleme ve karşılaştırma çalışmaları yapacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Ders kitaplarına öğrencilerin bilgilerini uygulayabilmelerini sağlayıcı daha fazla sayı ve çeşitte soru eklenmesi yararlı olabilir. Libya Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanan ders kitapları için yardımcı bir kitap bulunmamaktadır. Bu kapsamda öğrenci çalışma kitapları hazırlanabilir.
- Yine ders kitapları için öğretmen kılavuz kitapları hazırlanarak her sınıf seviyesinde tüm öğrencilere aynı bilgilerin verilmesi böylece olumsuz farklılıkların ortadan kaldırılması sağlanabilir.
- Çözümlü örneklerin sayısı artırılabilir ve örnekler güncel yaşam problemleri içerebilir.
- Ders kitaplarında yer alan görsel unsurların kavram karmaşasına sebep olmayacak şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
- Çözümlü sorularda alternatif çözüm yöntemlerine yer verilebilir.
- Alıştırma soruları farklı bilişsel düzeylere hitap etmeli kolaydan zora doğru bir sistemle ilerlemelidir.
- Konuların doğru anlaşılabilmesi için muhakeme ve ispata yönelik sorulara ve çözümlerine yer verilebilir.
- Kavram karikatürlerine yer verilmeli bunlar oluşturulurken matematiksel bilgilerin kavranmasını kolaylaştırıcı etkisi olan görsellerden yararlanılmalıdır.
- Kitaplarda sadelik ön planda olmalı ve tüm ünite ve alt konu başlıkları aynı stil ve tasarımla oluşturulmalı gereksiz ve detay görsel kullanımına dikkat edilmelidir.
- Ders kitabına yardımcı materyaller ilgili sınıf seviyesinde web sayfasında listenebilir olmalıdır. Böylece bireysel öğrenmelerde katkı sağlanabilir.
- Alıştırma soruları önceden uygulanmış cevapları belli olan sorular olmalı cevapları olmayan ya da testlerde yanlış şıkları olan sorulara ders kitabında yer verilmemesine dikkat edilmelidir.
- Ders kitapları ve ders programları incelemeleri Libya Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmeli ve tez çıktıları Bakanlık tarafından incelenmelidir. Böylece politika yapıcıların yeniden değerlendirmeleri sonucunda programlar ve ders kitapları iyileştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aineamani, B. (2010). Reasoning and communicating mathematically. In M. de villers (Ed.), *Proceedings of 18th meeting of SAARMSTE Vol 1*, University of Kwazulu-Natal: South Africa, pp. 171-183.
- Aineamani, B. & Naicker, S. (2014). Mathematics text book analysis: A guide to choosing the appropriate mathematics textbook. *The Association for Mathematics Education of SouthAfrica-AMESA*.
- Dane, A., Doğar, Ç. & Balkı, N. (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.



- Dowling, P. (1996). A Sociological analysis of school mathematics texts. *Educational Studies in Mathematics*, 31(4), 389-485
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. L. Küçükahmet (Editör), s.10-40. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Göze, N. (1999). Matematik zor değildir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 256, 33-37.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics*. Washington: National Academy Press. Pp. 115-155.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, B.M. (2004). The space of learning. In F. Marton & A. B. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 3 – 40), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McKenzie, F. (2001). *Developing children's communication skills to aid mathematical understanding*, ACE papers (Student Edition), 11, 7-16. [https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/25104/ACE\\_Paper\\_1\\_Issue\\_11.pdf?sequence=1](https://researchspace.auckland.ac.nz/bitstream/handle/2292/25104/ACE_Paper_1_Issue_11.pdf?sequence=1)
- Morgan, C., (2004), *Writing mathematically: the discourse of investigation*, London: Falmer Press
- Mukucha, J. (2012). *The mathematics definition discourse: teachers' practices in multilingual classrooms* (Doctoral dissertation) M. Sc. University of the Witwatersrand, Faculty of Science, School of Science Education, Johannesburg, Güney Afrika. Cumhuriyeti
- Muller, M. & Maher, C. (2009). Learning to reason in an informal math after-school program. *Mathematics Education Research Journal*, 21 (3), 109-119.
- NAEP (2007) National assessment of educational progress at grades 4 and 8 <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2007494.pdf>
- Ozer, E. & Sezer, R. (2014). A comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8<sup>th</sup> grade in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 411-421.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 263-281.
- Şirin, O. & İncikabi, L. (2019). Süreli çocuk yayınlarındaki matematik problemlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 186-203.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zhu, Y. & Fan, L. (2006). Focus on the representation of problem types in intended curriculum: A comparison of selected mathematics textbooks from Mainland China and the United States. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 4(4), 609-626.

**Derleme Makale/Review Article****Konstrüktivizm (Sosyal İnşacılık) Kuramı Temelinde Balkan Ülkelerinin Ulus İnşası ve Kimlik Yapılanması<sup>1</sup>****Dilan BÜYÜKDENİZ** <sup>2</sup><sup>2</sup>Trakya Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi,e-mail:[buyukdenizdilan@gmail.com](mailto:buyukdenizdilan@gmail.com)**Anahtar Kelimeler**

Balkanlar, kimlik, sosyal inşacılık, ulus inşası, Balkan kimliği.

**Keywords**

Balkans identity, social construction, nation building, Balkan identity

**Sorumlu yazar/Corresponding Author**Dilan Büyükdeniz, Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bilim Dalı, e-mail:[buyukdenizdilan@gmail.com](mailto:buyukdenizdilan@gmail.com)**Geliş/Received:** 11.06.2020**Kabul/Accepted:** 14.11.2020**Öz**

Balkan halkları tarihler boyunca var olma mücadelesi verip bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Kimi erken kimi geç bir zamanda ulus olma sürecine nail olsa da netice itibarıyla Balkan coğrafyasında birçok ulus devlet bulunmaktadır. Bu ulusların kimlik oluşumu; dil, din, milliyetçilik ya da bir arada yaşama kültürü gibi farklı unsurlara dayansa da hâlihazırda bugün Balkan coğrafyası ulusal, bölgesel, kültürel kimliklerini elde etmişlerdir. Balkanlar'daki ulusların varlığından, kimliklerinden, coğrafi yapılarından ve benzeri türlü Balkan siyasetinden bahsediliyorsa kuşkusuz bunun geçmişi oldukça eskiye dayanmaktadır. Bu araştırma geçmişten alınan bakiye ile ulusun inşa ve kimlik yapısından bahsetmektedir. Bu anlatışı, uluslararası ilişkiler teorilerinde önemli bir yere dayanan konstrüktivizm (Sosyal inşacılık) ile temellendirmektedir. Zira uluslar kimlik ve kimliğin getirdiği temel argümanlar ile inşa edilip şekillenmektedir. Bu anlamda, bu çalışmada; Balkan ülkelerinin tarihsel arka planının ve coğrafi özelliklerinin kısa iz düşümü eşliğinde ulusun inşasını ve kimliğini oluşturan unsurlar irdelenmektedir. Ulus inşasının sürekli devam etmesi ve şekillenmesi nedeniyle handicap arz etse de uluslararası ilişkiler alanında Balkan ülkelerinin ulus inşasının ve kimlik yapılanmasının özetini sunması açısından ilk adımı atmıştır.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Bilimsel Araştırma ve Proje Geliştirme Derneği Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Öğrenci Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**Büyükdeniz, D. (2020). Konstrüktivizm (Sosyal İnşacılık) Kuramı Temelinde Balkan Ülkelerinin Ulus İnşası ve Kimlik Yapılanması, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 315-335

## Nation Building and Identity Structuring of Balkan Countries on the Basis of Constructivism (Social Construction) Theory

### Abstract

Balkan peoples struggled to exist throughout the history and gained their independence. Although there are some early and sometimes late becoming a nation, there are many nation states in the Balkan geography. Although the identity formation of these nations is based on different factors such as language, religion, nationalism or culture of coexistence, they have already achieved their national, regional and cultural identity in the Balkan geography. If there is mention of the existence of nations in the Balkans, even identities, geographical structures in the Balkans and similar Balkan politics, of course this has a long history. This research talks about the balance taken from the past and the building and identity structure of the nation. This narrative is based on Constructivism (Social Constructivism), which is based on an important place in International Relations Theories. Because nations are built and shaped by basic arguments brought by identity and identity. In this sense, this study examines the elements of the nation's construction and identity, accompanied by a short projection of the historical background and geographical features of the Balkan countries. Although nation building is a handicap due to its continuing and shaping, it has taken the first step in terms of providing a summary of the nation building and identity structuring of Balkan countries in the field of International Relations.

### 1. GİRİŞ

Balkan kelimesi "ağaçlarla kaplı dağlar silsilesi" anlamında Türkçe bir kelimedir. (Jelavich, 2009, s. 1) Doğusunda Ege Denizi, Marmara Denizi ve Karadeniz; güneyinde Akdeniz; batısında ise Adriyatik Denizi bulunmaktadır. Balkanlar, ırmaklar ile bölünen dağlık araziler ve verimli ovalar ile kaplıdır. Balkanlar'da Rodoplar, Şar, Pindus ve Peleponnes Dağları ile kuzeydeki Sava ve Drava Nehirleri arasında bulunan genişçe bir ova kaplıdır. Balkan Dağları, Dinar Alpleri ve Karpatlar ile de çevrilmiştir. Ayrıca Tuna Nehri'ne ait delta ovası ve Romanya'nın en geniş ovası olan Eflak Ovası da bu coğrafyada bulunmaktadır. Tuna Nehri de Almanya'nın güneyinden başlayarak Almanya, Avusturya, Slovakya, Macaristan, Hırvatistan, eski Yugoslavya, Bulgaristan, Romanya, Moldova ve Ukrayna'dan geçerek Karadeniz'e dökülmektedir. (Özey, 2006, s. 23). İsteroma, Tunca, Sava, Arda, Meseta, Nareda, Ergene, Vistridza, Vardar, Kalamas, Drina ve Meriç Nehirleri Balkan Yarımadası'nın akarsuları olup İşkodra, Ohri ise önemli gölleri arasındadır. Balkan Yarımadası; kuzeyden güneye, iç kısımlardan deniz kıyısına farklılık göstermekle birlikte ilerleyen bölümlerde Balkan coğrafyası ülkeler özelinde daha detaylı incelenmiştir.

Balkan coğrafyasının çeşitliliği, kuşkusuz etnik yapıya da yansımıştır. Balkan coğrafyası kozmopolitik bir yapıya sahip olup birçok etnik kökeni içinde barındırmıştır. Bu kozmopolitiklik o coğrafyada dinlerin ve dillerin çeşitliliğine yol açmıştır. Örneğin Hristiyanlık, Balkanlar üzerinden Avrupa'ya yayılırken; İslamiyet ise Anadolu ve boğazlardan Balkan coğrafyasına yayılmıştır. Bu kimlikler Balkanlarda stabil olmayıp zamanla değişime uğrayabilmektedir. Amin Maalouf'un, "1980'e gelirken bu adam şöyle derdi: 'Ben Yugoslavım!' gururla ve gönül koymadan; daha yakından sorular sorulduğundaysa Bosna Hersek Özerk Cumhuriyeti'nde yaşadığını ve bu arada Müslüman geleneği olan bir aileden geldiğini belirtirdi. On iki yıl sonra, savaşın en şiddetli günlerinde aynı adam, hiç duraksamadan ve bastırarak şöyle cevap verirdi: 'Ben Müslümanım!' Hatta belki de şeriat kurallarına uygun bir sakal bırakmış bile olurdu. Hemen arkasından Boşnak olduğunu ve bir zamanlar gururla Yugoslav olduğunu vurguladığının kendisine hatırlatılmasından hiç hoşlanmadığını eklerdi. Bugünse adamımızı sokakta çevirsek önce Boşnak, sonra Müslüman olduğunu söyleyecektir; düzenli olarak camiye gittiğini de belirtecektir; ama ülkesinin Avrupa'nın bir parçası olduğunu ve bir gün Avrupa Birliği'ne katılmasını umut ettiğini söylemeden geçemeyecektir. Aynı insana yirmi yıl sonra aynı yerde rastlasak, acaba kendini nasıl tanımlardı? Aidiyetlerinden hangisini en başa koyardı? Avrupalı mı? Müslüman mı?"

*Boşnak mı? Başka bir şey mi? Belki de Balkan mı?*” (Maalouf, 2000, s.17-18) sözleri ile Balkanlar’da ‘Kimsin?’ sorusuna verilen cevapların; kişinin aidiyet, zorunluluk, istek, çıkar, korku ve türlü türlü nedenler ile zaman içinde değişebileceğini göstermiştir. Gerçekten de cevabı, kimliği belirleyen bu sorular; Maalouf’un örneğindeki Boşnak Müslüman cevabı gibi birçok unsuru içinde barındırıp kimliğin çok unsurlu bir şekilde oluşmasını sağlamaktadır.

En eski Balkan halkları İlirya kökenli Arnavutlar ve Yunanlar olarak bilinmekte (Oruç, 2013, s.30). olup Boşnaklar, Hırvatlar, Romenler, Türkler, Sırlar gibi birçok etnik köken de bu coğrafyaya gelmiş; kimileri bu coğrafyada devamlılık sağlayamamış, kimileri de kendi bağımsızlıklarını kazanıp devletlerini kurmuşlardır. Bağımsızlığını kazanan bu uluslar, kendi kimliklerini oluşturarak varlıklarını devam ettirmişlerdir. Balkanlarda çok kültürlü, çok etnisiteli bir yapının varlığı bölgede din ve dil çeşitliliğine sebep olmuştur. Kimi Balkan ülkeleri bu çoğulculuğu sahiplenmiş kimi Balkan ülkeleri de türdeş bir ulus yaratmıştır.

İbn Haldun’un “*Coğrafya kaderdir.*” sözü haklı olmakla birlikte bu coğrafyanın kaderinin de sürekli istenen topraklar olduğu gerçektir. Dolayısıyla paylaşılamayan Balkan toprakları çatışmalara yol açmıştır. Bu çatışmalar, toprağa dayalı ve güç odaklı irredentist projeler ile yapılmışlardır. Aynı zamanda bağımsız ulusal kimliklerin yaratılması fikri Balkanlar’da savaş çıkmasına neden olmuştur. (Tüysüzoğlu, 2012, s. 102). Bunlar kimliklerin oluşumunda etki eden unsurlar olmakla birlikte bizatihi kimliği oluşturduğu söylenemez. Çünkü tarih, kültürel yapı, coğrafya ve toplumsal unsurlar da kimliği şekillendirmektedir. Zaten “*Sosyal inşacılık; kimlik, norm, cinsiyet, göç, insan hakları ve sosyal refah gibi toplum tabanlı değişkenleri de güvenlik çalışmaları bağlamında ele almaktadır.*” (Tüysüzoğlu, 2012, s. 101).

Maria Todorova, Balkanlar’ı Tahayyül Etmek kitabında “*Balkanlar etnisite ve milliyetçiliğinin, etrafında inşa edildiği iki temel odak dil ve dindir.*” (Todorova, 2006, s.306). cümlesini sarf ederek Balkan kimliğinin odak noktasını vurgulamıştır. Gerçekten de Balkan milliyetçiliği ulusal devlet kurma amacıyla milliyetçi hareketler oraya koymuştur. Bazen bu hareketler aydın kesim tarafından oluşturulsa da çoğunun önderi köylü ayaklanmalarıdır. Ulus bilinci Balkan halklarında Orta Çağ’daki devlet miraslarından, Osmanlı–Ortodoks sorunlarından, Slav isteklerinden ve benzeri nedenlerden dolayı giderek artmıştır. Ayrıca Balkanlar’da kültürel milliyetçilik adına geçmiş tarihlerini kitlelere aşılama çalışmaları yapılmıştır. Ulusçuluğun ön plana çıkması adına okullar açılmış, dergi ve gazeteler çıkartılmıştır. (Sürgevil, 2012a, s.33-39). Bölgenin; Roma, Osmanlı gibi büyük imparatorlukların hakimiyeti altında bulunmuş olması, Balkan milliyetçiliğine ivme kazandırmış olmakla birlikte günümüzde bölgede de bu izlere rastlanmaktadır.

Yukarıda belirtildiği gibi geçmişten kalan miras ve ulus inşa argümanları kullanılarak yaratılan ulus devletler şu an ayakta kalmalarını belirli faaliyetler ile temellendirmektedir. Bu çalışmada da küçük bir dilimle Balkan ülkesi sayılan Türkiye hariç, geri kalan Balkan ülkelerinin Konstrüktivizm temel alınarak ulus inşası ve kimlik yapılandırması incelenecektir.

## **2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE: KONSTRÜKTİVİZM (SOSYAL İNŞACI) KURAMI**

Konstrüktivizm (inşacı), pozitivizm–post-positivizm çatışması sırasında rasyonalite karşıtı ve post-positivizm tarafı teoriler ekseninde biçimlenmiş; dinsel, etnik çatışmalar ve ideolojilerin sonu tartışmalarının boy gösterdiği dönemde de ortaya çıkan bir akım olmakla birlikte aynı zamanda neo-realizm ve neo-liberalizmi sorgular ve bütüncül ontolojiyi benimser. Ayrıca inşacılık, insan yapısı ile sosyal yapının pozitif korelasyon ilişkisi içinde olduğunu ve bunu devlet kimliği ile çıkar ilişkisine de yansıttığını belirtmiştir. Bu kimlik yaratma süreci de ötekinin yaratılması ile oluşmaktadır. (Koroğlu, 2015, s.75). Zira öteki olmadan ulusların kendi varlıklarını anlamlandırabileceği düşünülemez. Kimlik-çıkarmaya ek olarak, inşacılık

kuramında anarşi kavramı da temel kavramlardandır. İnşacılara göre anarşi, dünyadaki savaşların nedeni veya sonucunda oluşan sistem değil devletlerin bizatihi oluşturduğu ve kullandığı bir sistemdir.

Uluslararası ilişkiler disiplininde ilk defa Nicholas Onuf tarafından 1989 yılında dile getirilen konstrüktivizm, gerçekçi paradigma ve klâsik yaklaşımların sorgulanması gerekliliğinden hareketle analizlerin amprik, determinist, idealist ve bütüncül perspektiften zemin bulması yönünden uluslararası ilişkilerde yeni bir bakış açısını doğurmuştur. Kavramı ilk defa kullanan Onuf, Anthony Giddens'in 'Yapılandırma Kuramı'ndan etkilenmiştir. (Alpay, 2018, s.31). Yapılandırma kuramının temel argümanı, yapı ve bireyin birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı olduğu, sosyal değişimleri ve süreçleri de etkilediğidir. Keza devletler dahi yapılandırma ile kimlik ve güvenlik başta olmak üzere birçok alanda uluslararası sistemi etkileyebilmektedir. Farklı olarak toplum mihraklı inşacılar kimlik ve çıkar politikalarını topluma entegre etmektedirler.

Uluslararası ilişkiler literatüründe sosyal inşacılığa gelinceye kadar birden fazla tartışma meydana gelmiş olup bu tartışmalar "Büyük Tartışmalar" şeklinde adlandırılmıştır. İlk büyük tartışma, uluslararası barışın sağlanması amacıyla idealizm ve realizm arasında 1940'lı yıllarda yaşanmıştır. Bu tartışma sonunda uluslararası politikayı güç mücadelesi olarak gören realizm, idealizme baskın gelmiştir. İkinci büyük tartışma ise 1950 ve 1960'lı yıllarda davranışsalcılar ve geleneksel realizm arasında gerçekleşmiş olup, uluslararası ilişkiler teorilerinin bilimsel temele dayandırma sorunsalı üzerinedir. Sonuç olarak da yeniden inşaya bilimsel deneye yenik düşmüş; pozitivism, uluslararası ilişkiler disiplininin egemen akımı olmuştur. 1980'li yıllarda da pozitivistler ve post-pozitivistler arasında tartışma yaşanmış olup post-pozitivistlerin uluslararası ilişkileri anlamlandırmada daha genel geçer olduğu iddia edilmiştir. (Kaya, 2008, s. 86-91). Bu paradigmalara tartışmalar ışığında sosyal inşacı yaklaşımının ortaya çıkışı üçüncü tartışmaya binaen vuku bulmuştur.

Kaynağını idealizmden ve İngiliz ekolünden aldığı düşünülen inşacılık, uluslararası literatürde teoriden ziyade yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Geçmişle temellendirilen bu yaklaşım Kant, Hegel hatta Vico'ya kadar dayandırılmaktadır. Günümüze geldiğinde ise uluslararası hareketlerin, örgütlerin karar alma yaklaşımlarının incelenmesini inşacılar üstlenmektedir. İnşacılar, ülkelerin birbirleri arasındaki politikalarını ve çıkarlarını ülkelerin birbirleriyle olan ilişkilerine ve ilişkiler sonrası durumlarına bakarak inşa eder. Bu inşa süreci bireyi ve kimliği vurgulayıcı niteliktedir. Bu vurguyu, inşacı yaklaşım, klâsik gerçekçi yaklaşımlardan farklı olarak alıp toplumsal içerik kazandırarak yapmaktadır. (Sönmezoğlu, 2012, s.218).

Bireylerin toplumu oluşturmasının ardından uluslararası ilişkilere dair yeni konu ve kavramlar ise oluşturulan toplumsal yapı tarafından meydana gelmiştir. Bilgi, simge, dil gibi faktörler sayesinde oluşan fikirler ise gerçekliği anlamlandırıp inşa eder. Toplumsal yapıyı fikir ve normlar belirlerken, aktörlerin kimlik ve çıkarlarının da oluşan fikirlerin birliğinde ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Bu oluşan ortak fikriyat, dünya düzenini şekle sokmaktadır. Bu durum neticesinde kimlikler ve çıkarlar anarşi ortamında dönüşüme uğrayabilmektedir. Modern devletlerde ise egemenliğin sorgulanması ve dönüşümü ile beklentilerin ve düzgülerin değişmesine neden olmaktadır. Örneğin sosyal inşa süreci; uluslararası aktörler, müzakere ve tartışmalar sonucunda varlığını gösterip dönüşüm ve değişime zemin hazırlamıştır. Kimlikleri, değerleri ve düşünceleri belirginleştiren ve bunu sosyolojik bakış açısı ile yapan inşacılık, toplumsal gerçeklik ve toplumsal bilinci aynı anda benimsemiştir. Aktör merkezli, sistematik ve bütüncül olmak üzere 1990'lı yıllarda üç ayrı konstrüktivizm ortaya çıkmıştır. Aktör merkezli konstrüktivizm, devletlerin kimlik ve çıkarları arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Sistematik konstrüktivizm de neo-realizm ekseninde devletlerin uluslararası arenada

birbirleriyle olan ilişkilerini kuramsallaştırmaktadır. Son olarak ise neo-realistler anarşik yapıyı temel alarak devletlerin güvenlik anlamında yetkin olmaları gerekliliğini belirtir ve devletlerin kimlik ve çıkarlarının en baştan belli olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Soğuk savaşın ardından kültür, kurum, norm gibi olguların ivme kazanması inşacılık kuramının önemini artırmış olup bu anlamda inşacılık, uluslararası politikanın oluşmasında kimlik, düşünce ve normların rolünü incelemiştir. Bu rollerin analizini yapıp pozitivism ile post-pozitivism arasında denge görevi görmektedir. Sosyal inşacı kuramın türlerinden söz edilecekse genelgeçer bir inşacılıktan bahsetmek mümkün değildir. İnşacılık; modernist, ılımlı ve orta yolcu olarak üçe ayrılırken; orta yolculuk da kendi arasında soft (yumuşak) ve hard (sert) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

*“Anarchy is What States Make of it: The Social Construction of Power Politics(Anarşi Devletler Ne Anlıyorsa Odur: Güç Politikalarının Sosyal İnşası)”* adlı makalesi ile beraber inşacılık kuramına ilgiyi arttıran Alexander E. Wendt’tir. ilişkiler esas alınarak anarşi düzeninde kimlik ve çıkarın tahavvülünü anlatan Wendt’e göre;

*“Rejimler, kimlikler ve çıkarlar sabit kabul edildiğinde onları değiştiremezler. Bundan dolayı akılcı (rasyonalist) miras, dış politikada gitgide artan ve zengin çalışmalara sahip kompleks öğrenmeye sahip olsa da, neo-liberalistler bu gibi sistematik teori değişikliklerinin nasıl ortaya çıktığı ve bunun süreç içerisinde ortaya çıkan yapıların realist iç yüzünü anlamlandırma konusunda eksik kalmıştır.”* (Wendt, 1992, s. 393).

İnşacılık kuramında çalışmaları olan Alexander Wendt’in inşacılık anlayışı iki prensibe dayanmaktadır: *“1) İnsan topluluğuna ait yapılar maddi güçlerden ziyade öncelikle ortak düşünceler tarafından belirlenir. 2) Maksatlı aktörlerin kimlik ve çıkarları doğa tarafından verilmekten çok, bu ortak düşünceler tarafından inşa edilmiştir.”* (Wendt, 2012, s. 16). Devletlerin hayatta kalması amacıyla kimlik ve çıkarın argüman olarak değerlendirildiği uluslararası düzende, maddi öğeler sosyal olarak inşa edilmektedir. Bu bağlamda uluslararası yaşamın ontolojisi, devletlerin varlığını marksizme edecek bir inşa sürecinin varlığını göstermektedir. Wendt’in inşacı yaklaşımında kimlik, sosyal yapıyı meydana getirip devletlerin çıkarlarını yapılandırmaktadır. Aktör merkezli ve sistematik yaklaşımların birleştirildiği bütüncül konstruktivizmde ise devlet ile global sistem arasındaki inşa sürecine odaklanılmaktadır. Bunun sonucunda da iki farklı birbirinin destekleyicisi uluslararası değişim analizi karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü tartışmadan beslenen sosyal inşacı yaklaşım, üçüncü bir yoldur ve 'orta yol' olarak adlandırılır. Sosyal inşacılığın orta yol olarak adlandırılmasının sebebi de düşünümsel ve rasyonel kuramlar arasında olmasından kaynaklanmaktadır. (Büyüktanır, 2015, s.8-9). Anlamaların önemine dikkat çekmesi ve dünyada materyalist gerçekliğin ontolojisini savunması da bu savı destekler niteliktedir. Ayrıca inşacı yaklaşım yapı-eden konusuna dair ontolojik varsayımlar üzerine kuruludur ve bu sürecin birbirlerini inşa ettiği düşünülmektedir. (Ereker, 2010, s.37-38). Aktörler yapıların inşasından sonra normlar, kurallar ve inançlar ile yapıyı revize de edebilirler. Bu revizyona ek olarak ya da revizyondan bağımsız bir şekilde kimlikler ve çıkarlar da dönüştürülebilir. Alexander Wendt’e göre birinci grup biçimsel kimlik, ikinci grup rol kimlikleridir. Biçimsel kimlik; kapitalist, komünist, Batılı devletler gibi hakim kimlikler iken rol kimlikleri; devletlerin ilişkilerini kurgulayan ve inşasını yapan dost, düşman, statükocu, revizyonist gibi kimliklerdir.

Sosyal normatif olguları göz ardı eden neo-realistler ve neo-liberallere göre maddi güç dağılımları ve güç dengesi rasyonel yaklaşımların devleti insanlardan kopuk imgelemektedir. Buna nazaran inşacılık, kimlik ve çıkarları tek kutupta biçimlendirmiştir. Bu anlamda inşacılık kuramının normatif, düşüncel ve bütüncül olması değerlidir. *“Normatif ve düşünsel yapılar,*

*aktörlerin kimliklerini ve çıkarlarını üç mekanizma aracılığıyla şekillendirir: Tahayyül, iletişim ve baskı.*” (Smitt, 2012, s.296). Bir devlette ister sosyalist parti ister liberal parti iktidarda olsun amaç iktidar alanını genişletmek ve güçlendirmektir. Bu bağlamda devletin lideri genişletme ve güçlendirme politikaları amacıyla devleti tahayyül eder. Stratejilerini ve fikirlerini ise iletişim araçlarını kullanarak iletir. Bazı durumlarda iktidarlarını ya da fiillerini meşrulaştırmak amacıyla mevcut meşru davranış kalıplarını kullanmaktadırlar. En sonunda tahayyül ve iletişim odaklı strateji sürecinin eksik kaldığı durumlarda iktidar, baskı yöntemi ve araçlarını devreye sokmaktadır.

Nicholas Onuf, inşacılığın felsefi alt yapısını oluşturken; Alexander Wendt’in inşacılığı, Onuf’un inşacılığının üzerine inşa edilen kuramsal girişimi oluşturmaktadır. (Wendt, 2012, s.296). Bu anlamda Alexander Wendt, “*Uluslararası Politikanın Sosyal Teorisi*” adlı başyapıtında kültürün üretimi ve yeniden üretiminin bir kısmının aynı zamanda kimliğin üretimi ve yeniden üretimi olduğunu vurgulamaktadır. (Wendt, 2012, s.400). Bu anlamda uluslararası ilişkiler teorilerinde güçlü bir konumda olan inşacılık, devletlerin kendine ait kültürel özellikleri olduğunu kabullenmektedir.

*“Uluslararası ilişkileri ve dış politikayı sürekli değişim halindeki sosyal ilişkiler olarak tanımlayan inşacı yaklaşım, kimlik politikalarını dil ve kültüre vurgu yaparak değişen dünyayı açıklama iddiasındadır.”* (Alpay, 2018, s.65). Günümüzde kimlik söylemleri artmış olsa da aslında kimlik kavramının geçmişi 19. yüzyılın temel paradoksu olan milliyetçilik söylemlerine dayanmaktadır. Bu bağlamda kimlik kavramının birçok kavramla iç içe geçtiği ve şekil aldığı söylenebilir.

### **3.ÜLKELER ÖZELİNDE BALKAN COĞRAFYASININ ULUS İNŞASI VE KİMLİK YAPILANMASI**

#### **3.1.Sırbistan Cumhuriyeti**

Doğusunda Romanya ve Bulgaristan, batısında Bosna Hersek, Hırvatistan; kuzeyinde Macaristan bulunan ülkenin güneyinde Makedonya ve Kosova bulunmaktadır. Karadağ’ın ayrılmasından dolayı da ülkenin deniz çıkış noktası kalmamıştır. Ülkenin büyük bir kısmında karasal iklim hâkimdir ve dolayısıyla kışlar oldukça soğuk ve yağışlı geçmektedir. Bazı bölgelerde ise Akdeniz iklimi görülmektedir. Başkenti Belgrad olan ülkenin resmi dili Sırpça olmakla birlikte Macarca, Boşnakça, Arnavutça, Bulgarca ve Slovakça konuşan etnik gruplar da mevcuttur. Zira nüfusun %83’ü Sırp, %4’ü Macar, %2’si Boşnak, %1’i Karadağlı iken %10’luk kısmını da Arnavut, Roman gibi diğer etnik gruplar oluşturmaktadır. (İnsamer, 2017). Nüfusun büyük çoğunluğu Ortodoks olup ardından Katolikler, Müslümanlar ve Protestanlar gelmektedir. (Günel, 2014, s.114).

Sırp, Osmanlı’ya karşı ayaklanan ilk Hristiyan millettir ve bu ayaklanmada Rus desteğinin büyük bir rolü vardır. Bu isyan, ilk olması sebebiyle Balkanların ilk bağımsızlık savaşı olarak görülmektedir. (Günel, 2014, s.121). Birçok tarihçi; Sırp İsyanı’nın, ulusçu devrimleri de başlattığını söylemektedir. (Karpat, 2004, s.43). Uzun yıllar Osmanlı İmparatorluğu’nun hâkimiyetinde olan ülke, 1878 yılında yapılan Berlin Antlaşması ile de bağımsızlığını kazanmıştır. Balkan Savaşları’nda büyük kayıplar verse de Osmanlı’dan Üsküp ve Manastır’ı almıştır. Ayrıca 1914’te Saraybosnalı Sırp milliyetçisi Gavrilo Princip’in Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Veliahtı Arşidük Franz Ferdinand’ı öldürerek Birinci Dünya Savaşı’nın başlamasına neden olması, Sırbistan’da bir yandan ciddi Sırp ölümü yaşanmasına sebep olurken diğer yandan savaşın bitiminde Yugoslav Krallığı (Sırp- Hırvat- Sloven Krallığı) kurulmasını sağlamıştır. (Günel, 2014, s.127).

Kurulduğu andan itibaren ülke içinde bulunan etnik grupların çatışmalarına sahne olmuştur. Örneğin, Hırvatlar ülkede faşist eğilimli terör örgütleri kurmuşlardır. 1941 yılına gelindiğinde ise Nazi Almanya'sı ülkeyi birkaç parçaya bölmüştür. Almanya, Slovenya'nın güneyini ve Dalmaçya'nın bir bölümünü, Arnavutluk Kosovayı, Bulgaristan ise Sırbistan ve Makedonya'nın geri kalan kısmını almıştır. Ayrıca Bosna Hersek'in bağlandığı Hırvatistan'da faşist rejim kurulurken, Voivodina'nın büyük bölümü ise Macarlarca ilhak edilmiştir. “*Sonunda Yugoslavya parçalandığında, Sırbistan büyük ‘ulusun’ parçası oldukları ve Boşnak, Hırvat ya da Sırp olmayan başka herhangi bir yönetim altında yaşamalarının haklı olarak beklenemeyeceği iddialarıyla hemen oradaydı.*” (Karpat, 2004, s.49).

İkinci Dünya Savaşı döneminde Yugoslavya topraklarında Yahudi ve Çingenerler yok edilirken Hırvatistan'da da birçok Sırp öldürüldü. Faşizme karşı bu dönemde iki grup halk direnişi oluşturulmuştur: Bunlardan ilki Partizanlar olarak bilinen Josip Broz Tito'ya bağlı komünist gerillalarla savaşan radikal milliyetçi Sırp gerillalar iken, ikincisi, Tito önderliğindeki Yugoslav Komünist Partisi'nin başlattığı silahlı ayaklanma hareketiydi. Bu kuvvetler, Sovyet Birliklerinin ortak hareketıyla 1944 yılında Belgrad'ı ele geçirmiştir. Daha sonra Partizanlar 1945'te ise Çetnikleri de yenerek Demokratik Yugoslavya Federasyonu'nu kurmuştur. Bir yıl sonra ülkenin adı “Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti” 1963'te de “Sosyalist Federal Yugoslavya Cumhuriyeti” olarak değiştirilmiştir.

1990'lı yıllardaki Doğu Bloku'ndaki çözülme Yugoslavya'yı da etkilemiş, 1992 yılında Hırvatistan, Kuzey Makedonya ve Bosna Hersek ile birlikte Slovenya da bağımsızlığını ilan etmiştir. Sırbistan, 1992 yılında, Karadağ ile Yugoslavya Federal Cumhuriyeti olmuştur. Devlet başkanı Slobodan Miloseviç, Bosna Hersek'teki ayrılıkçı Sırları kışkırtıp Bosna Savaşı'nı yaptırmıştır. Miloseviç, 27 Mayıs 1999'da Uluslararası Ceza Mahkemesi tarafından savaş suçu tanığı ilan edilip yargılanırken ölmüştür. Daha sonra da Temmuz 2008'de, 1995'ten beri aranan Bosnalı Sırp Lider Karaciç, Uluslararası Ceza Mahkemesi'ne gönderilmiştir.

2001'de “Yugoslavya” ismi kaldırılan ülke 2003'te ise “Sırbistan-Karadağ” olarak değiştirilmiştir. Daha sonra Karadağ, referandum yaparak bağımsızlık kararı almış; Sırbistan, tek başına ülke halinde kalmıştır. Sırbistan'ın inşa sürecinde zaman zaman ulusçu, zaman zaman büyük idealler ve emperyalizm etki ederken ulus-devletini güçlendirici Sırp devlet aygıtı da Sırp ulusunun inşasını geliştirmiştir. Sırp Akademisi, eğitim sistemi ve yarattığı kurumlar (Karpat, 2004, s.47). ile Sırp ulusunu tanıtmaya odaklı davranan devlet, geçmişten getirdiği bakiye ile de inşa sürecine devam etmiştir.

Sırp aydınları ayrıca edebiyat, tarih ve Büyük Sırbistan ideali ile ilgili çalışmalar yaparak Sırp milliyetçi düşüncesini inşa etmiştir. Örneğin; Sırp Vuk Stefan Karadziç, Sırp halk şiirleri oluşturma ve Sırp sözlüğü çıkartmak gibi çalışmalar yapmıştır. Bu inşa sürecine köylüler, çiftçiler ve tüccarların yanı sıra kilisenin de destek vermesi inşanın dinsel destek tarafını belirginleştirmiştir. Aynı zamanda Alman tarihçi Schlözer'in ürettiği dilsel Sırpılık teorisi ortaya atılmıştır. Bu teoriye göre, lehçelerin konuşulduğu yer o milletin toprağıdır ve sınırlar da bu doğrultuda şekillenmelidir. Bir diğer inşa hareketi de İlija Garaşanin'in Sırp toprak genişlemesini ve Büyük Sırbistan hayalini kapsamaktadır. Güney Slavların Pan-Slavizm düşüncesi ile tek yeni bir devlette birleştirilmesi amaçlanmaktadır. Sırp isyanlarının Büyük Sırbistan'ı doğurtacak aşamalar olarak gören Garaşanin, bu amaç için hazırladığı Nacertanije adlı çalışması ile yeni büyük devletin nasıl kurulacağını da yollarını açıklamıştır. 19. ve 20. yüzyıllarda milliyetçi düşünce milliyetçi örgütler ile hayata geçirilmiştir. (Abdula, 2013, s.62-65).

Netice itibarıyla Slav Dili ve Edebiyat Kürsüsü'nün kurulması, Slav dil araştırmalarının yapılması, aynı zamanda Sırp dilinde gazete basılması ve Sırp okullarının açılması hem Sırp



ulusçuluğunun hem de Sırp inşasının oluşumlarından. Başlarda Hırvat, Boşnak, Bulgar topraklarının birleştirilmesini amaçlayan “Büyük Sırbistan” fikri, dil temelli milliyetçilik ışığında gerçekleşen Sırp ulus inşası, günümüzde ise ulusal azınlıkların kendi dillerinde eğitim alma ve mahkemelerde kendi dillerinde savunma yapma, özerk bir yönetim elde etme gibi haklar ile (Gökdağ, 2012, s. 86). daha yumuşak bir evreye geçmiştir.

### 3.2. Arnavutluk Cumhuriyeti

Tarihi anavatanları İliya olarak anılan Dalmaçya’ya kıyısı olan Arnavutluk, Adriyatik Denizi kıyısında kuzey ve kuzeydoğuda Karadağ, Kosova; doğuda Makedonya; güney ve güneybatıda ise Yunanistan ile komşudur. Başkenti Tiran olan Arnavutluk, kışların soğuk ve yağışlı geçtiği ılıman iklimi yaşarken; yazları ise sıcak ve kuru geçmektedir. İç kısımlar diğer yerlere oranla daha rutubetli ve soğuktur. Ülkenin % 82,6’sı Arnavut, % 0.87’si Yunan, %0,20’si Makedon, %2.3 ü diğer etnik kökenlere sahip iken; % 14 lük kısmı etnik kökenini açıklamak istememiştir. Ülkedeki insanların %58.8’i Müslüman %6.8’i Ortodoks Hristiyan, %10’u Katolik, %2.5’i Ateist, %21.9’u da diğer dini inanışlara sahiptir. (İnsamer, 2017).

Arnavut dilinin ayrıştırıcı bir özelliğe sahip olması nedeniyle Arnavut ulusunu ve kimliğini inşa etme süreci “dil” üzerinden gerçekleştirilmiş olup Arnavut dil birliğinin gerçekleşmesi üzerine adımlar atılmıştır. Zira 19. Yüzyılda Ortodoks Arnavutlar Yunan alfabesini, Katolik Arnavutlar Latin alfabesini, Müslüman Arnavutlar ise Arap alfabesini kullanmaktaydı. (Bayıl, 2018, s.118). Osmanlı Devleti ise Arnavutlara Müslümanlık ekseninde baktığı için Arnavutları farklı bir ulus olarak görmüyor bu bağlamda resmi işlerde de Arnavutçayı kabul etmiyordu. Bu dönemde Arnavut milliyetçileri ve seçkinleri, Arnavut ulusunu yaratmak için dilde birlik sağlama çabalarına girmiştir. Oluşan yeni ulusal kimlik sorunlarına yönelik ilkökul kitaplarının Arnavutça basılması, Arnavut okullarını açılması ve 1850’de Arnavut Kültür Derneği’nin kurulması bu yönde atılan adımlardandır. (Bayıl, 2018, s.33). Arnavut dilinin birliğini sağlayan ülke günümüzde de azınlıkların haklarını gözetirken kendi dillerinde eğitim haklarını kısıtlamıştır. (Gökdağ, 2012, s.77).

Arnavutların tarih boyunca farklı medeniyetlerin etkisinde kalmış olması ve coğrafyasının elverişsiz olması da bölgeyi kendi içinde bölmüştür. Kuzeye Gegler (Kigalık); güneye ise Tosklar (Toskalık) yerleşmiştir. Gegler ile Tosklar arasında görünüş ve sosyal davranış itibarıyla fark vardır. Gegler, Tosklara nazaran kimliklerini koruma anlamında daha muhafazakardır. Ayrıca coğrafi şartlardan doğan bölünme, din ve mezhep bölünmesine yol açmış; kuzeyde Katolikler, güneyde ise Ortodokslar yaşamıştır. Daha sonra Osmanlı hakimiyetine geçen Orta Arnavutluk, İslamiyet’i benimsenmiştir.

Büyük güçler kendi çıkarları çerçevesinde Balkanlardaki milliyetçiliği desteklediği için Osmanlı’da Balkan milliyetçiliği daha da artış göstermiştir. Arnavutlar arasında dil ve din birliğinin olmayışı, Arnavut milliyetçiliğinin oluşumundaki engeller arasındadır. Daha sonra, yukarıda zikredilen Arnavut Kültür Derneği’nin kurulması ve Güney İtalya’daki Arnavut tüccar burjuvazisi, bir yandan orta sınıfın temellerini atarken bir yandan Arnavut milliyetçiliğinin temellerini atmıştır. (Bayıl, 2018, s. 118).

1878 Berlin Kongresi sürecinde oluşturulan Arnavut Milletinin Haklarını Savunma Birliği olan Prizren Birliği oluşmuştur. Bu birliğin ardından Arnavut milliyetçiliği oluşmuş akabinde ise ideolojik, siyasal ve kültürel çalışmalar ile Arnavut millî kimliğinin oluşması hedeflenmiştir.

Arnavutçanın benzerlik taşımayan bir dil konumunda olması da Arnavut milli kimliğinin oluşmasında büyük etkidir. Arnavutçanın kendine has alfabesinin olmaması, millî kimliği ve buna bağlı gelişen Arnavut milliyetçiliğini etkileyecek niteliktedir. Arnavut aydınlar ise soruna çözüm bulmak amacıyla 1908 yılında Manastır Kongresi’nin toplanmasını sağlamıştır. Kongre

sonucunda Latin alfabelerin kabul edilmesine karar verilmiştir. Akabinde aydın kesim, halkı dil aracılığıyla milliyetçilik hareketlerine katılmaya çağırıyordu. Aydınların kültür ve dil üzerine vurgu yapmasını Arnavut millî kimliğinin inşasında görmekteyiz.

Ayrıca Arnavut milli kimliğinin oluşmasında din öğesinin de yadsınamaz rolü bulunmaktadır. Arnavutların çoğunluğunun İslam dinine mensup olmakla birlikte Hristiyan Katolik, Ortodoks, Sünni, Bektaşî halkların varlığı da aydın kesimin bir diğer el atığı konular arasındadır. Dini kimlikleri milli kimliğin oluşmasındaki engel olarak gören aydınlar, milli kimliği dini kimliğin üzerinde konumlandırıp ‘‘Hangi din ve mezhepten olursa olsun Arnavutluk baki kalacaktır.’’ çizgisinde ilerleyen sözler ile din tahayyülü de yapmıştır.

Arnavutluk kimliğinin oluşmasındaki bir diğer önemli etken, kökenin mitleştirilmesi ve bu bağlamda biz ve öteki kavramının vurgulanmasıdır. Arnavutlar bu nedenle uluslarının Pelasge dönemine dayalı eski ve kökeni olmayan bir ulus olduğunu belirtmişlerdir.

Özetlemek gerekirse Arnavut milli kimliği, Osmanlı döneminde inşa edilmeye başlanmıştır. Devletin kuruluş döneminde de devam eden bu inşa süreci, İkinci Dünya Savaşı sonrası Komünist Arnavutluk döneminde de günümüzde de devam etmiştir. Dil başta olmak üzere din, köken gibi öğelerle kimlik inşasını oluşturan Arnavutluk, Balkan coğrafyasında kimliğin çoğunluk olarak dil etrafında temellenmesi açısından biriciktir.

### 3.3.Kosova Cumhuriyeti

Balkan Yarımadası'nın kuzeybatısında yer alan Kosova; Karadağ, Sırbistan, Arnavutluk ve Makedonya arasındadır. Başkenti Priştine olan Kosova, kışları soğuk ve kar yağışlı, yazları ise sıcak ve kurak olarak geçtiği karasal iklim şartlarını yaşamaktadır. Kosova'nın büyük bir kısmı dağlık ve dik yamaçlara sahiptir. Güneybatısında Arnavutluk Alpleri, kuzeyinde ise Kopanik Dağları bulunmaktadır. Arnavutluk ve Karadağ ile birlikte 1444 yılında Osmanlı'ya karşı birlik oluşturan Kosova, uzunca seneler Sırp Krallığı'nın Kosova Savaşı'nı kaybetmesi nedeniyle Osmanlı hakimiyetinde kalmıştır. Daha sonra Birinci Balkan Savaşı'nda Sırbistan'ın eline geçen ülke, İkinci Dünya Savaşı döneminde Yugoslavya'ya bağlı eyalet statüsündeydi. Yugoslavya'nın parçalanma sürecinde askerî müdahalelerin yanı sıra Sırp baskısı nedeniyle bağımsızlığına kavuşamayan Kosova, 1999 yılında NATO'nun müdahalesi ile Sırbistan idaresinden ayrılmıştır. Ülkenin %92.9'u Arnavut, %1.6'sı Boşnak, %1.5'i Sırp, %1.1'i Türk iken %2.9'u ise diğer etnik kökenlere sahiptir. %91 Hristiyan olan ülkede az da olsa Müslüman ve ateist bulunmaktadır. (İnsamer, 2017). 17 Şubat 2008'de ise Martti Ahtisaari planıyla Sırbistan'dan tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan eden Kosova'nın bağımsızlığını, ilk olarak ABD daha sonra Arnavutluk tanımıştır.

Kuşkusuz ABD'nin liderliğinde Sırbistan'a karşı yapılan askerî müdahaleler ve uluslararası etkenler, Kosova'nın bağımsızlığını elde etmesinde yadsınamaz paya sahiptir. Bunun yanı sıra ABD ve AB, önce Kosova Devleti'ni kurup ardından Kosova Devleti'nin ulusal kimliğini oluşturmasını gerçekleştirecek bir proje düşünmüşlerdir. ABD ve AB'nin Kosova'da çok kültürlü vatandaşlık çerçevesinde birleşen bir devlet profili yaratmayı hedefledikleri bu proje, sonuçsuz kalmış, özellikle de AB'nin bu planda demokrasiyi yerleştirme konusundaki başarısızlığının bir kez daha altı çizilmiştir. (Oktay vd., 2016, s. 51).

Ernest Gellner, Ulus ve Ulusçuluk adlı eserindeki ‘‘Ulusçuluk ulusların bir ürünü değil, tam tersine ulusları meydana çıkaran ulusçuluğun kendisidir. Kabul etmek gerekir ki ulusçuluk önceden var olan, tarihsel mirasın getirdiği çok sayıdaki kültürün içinden bir seçim yapıyor ve onları çoğunlukla dönüştürüyor olsa bile bu kültürel zenginlikten yararlanır. ‘‘Ölü diller yeniden canlandırılır, gelenek icat edilir, oldukça hayali eskiye ait olduğu olduğu sanılan birtakım saf özellikler gündeme gelir...’’ (Gellner, 1992, s.105). sözü, Kosova'nın ulusal millî

kimlik inşasına ters niteliktedir. Gerçekten de Kosova bayrağı, mavi arka plan üzerine Kosova’da yaşayan altı etnik grubu (Arnavutlar, Sırlar, Goraniler, Türkler, Boşnaklar ve Romanlar) temsilen altı beyaz yıldız, onun altında ise Kosova haritasından oluşmaktadır. Yani Gellner’in söylediği gibi bir kültürün içinden seçim yapmak yerine birleştirici bir tercih yapmaktadır. Bağımsızlığını yeni elde eden bu devlet milli marşlarında ve sembollerinde, Kosova’da birçok etnik köken yaşadığı için ayrıştırmacı olmayan politikalar geliştirmiştir. Örneğin, Kosova’nın Millî Marşı’nın sözleri bulunmamaktadır. (Oktay vd., 2016, s.53). Arnavutça yazılabilecek sözlerin, Sırları rahatsız edeceği endişesiyle sözsüz milli marş benimsenmiştir. Kosova’da yaşayan birçok Arnavut ve Sırp, Millî Marşı göz ardı edip ulusal marşlarını söylemektedir. Ayrıca Kosova Anayasası’nın 5. Maddesinin 1. fıkrasında “*Kosova Cumhuriyeti resmî dilleri Arnavutça ve Sırpçadır.*” 2. fıkrasında ise “*Türkçe, Boşnakça ve Rumca belediyeler seviyesinde resmî statüye sahiptir veya yasaya uygun şekilde herhangi bir seviyede resmî kullanımda olacaktadırlar.*” ibaresinin yer alması dil temsiliyeti açısından önem arz etmektedir. (Kosova Anayasası, 2008).

Etnik köken, din ve dil farklarını göz ardı eden, eşitlikçi, seküler ve çok kültürlü bir Kosova’nın inşasının ardından Kosova’da yaşayan bazı Sırları ve Arnavutları bu durum rahatsız etmekle birlikte önümüzdeki günlerde bu yeni devletin neler yapabileceği bir bilinmezdir. Zira diğer etnik kökenli halklar, milliyetçi duyguların etkisiyle devam eden kimlik oluşumuna direnebilirler ya da liderler popülist milliyetçi söylemlerini artırarak taraflarını çoğaltıp kimlik inşasını farklı bir boyuta da geçirebilirler.

### 3.4.Karadağ Cumhuriyeti

Balkan Yarımadası’nın güneyinde bulunan ülkenin doğusunda Sırbistan ve Kosova, kuzeyinde Bosna-Hersek; güneyinde ise Arnavutluk bulunmaktadır. Adriyatik Denizi’ne kıyısı olan ülkenin kuzey kısmında karasal iklim görülse de ülkenin genelinde Akdeniz iklimi hakimdir. Başkenti Podgoritsa olan ülkenin resmî dili Karadağca olmakla birlikte Boşnakça, Arnavutça, Sırpça ve Hırvatça da Karadağcadan sonraki resmi diller olarak kabul edilmiştir. Nüfusun %45’i Karadağlı, %28’i Sırp, %11’i Boşnak, %9’u Arnavut, %1’i Hırvat, %1’i Romen iken %5’i ise diğer etnisitelerdendir. ( Gökdağ, 2012, s. 79).

Eski halkı Arnavutlardan oluşan Karadağ, geçmişte Osmanlı da olmak üzere birçok ülkenin parçası olarak varlığını sürdürmüştür. Yugoslavya’nın parçalanmasının ertesinde Yeni Yugoslavya’ya katılan ülke, 1992 yılında Sırbistan–Karadağ Federal Yugoslavya Federal Cumhuriyeti’ni kurduktan sonra 2002 yılında yapılan bir antlaşma ile ‘‘Sırbistan Karadağ Federal Cumhuriyeti’’ adını almıştır. Karadağ’ın bağımsızlık istekleri ile Sırbistan’ın denize kıyısının kesilmesi, Büyük Sırbistan projesinin bitmesi ve iki federe devletin uzun yıllar boyunca kurduğu kültürel ve ekonomik bağların zarar görmesi gibi nedenlerden dolayı Sırp milliyetçi liderler, Sırp Ortodoks liderler tarafından hoşnutsuzlukla karşılanmıştır. Ayrıca liderler, Kosova’nın bağımsızlık talebini arttırması fikrinden de endişe etmekteydi. Zira iki cumhuriyetli devletin içinde Voyvodina ve Kosova özerk bölgelerinden olan Kosova da bağımsızlığını gerçekleştirecektir. (İnsamer, 2007).

3 Ocak 2006’da parlamentoda %55’lik evet oyu neticesiyle Karadağ bağımsızlığını ilan etmiş, Sırbistan da bu bağımsızlığı tanımıştır. Karadağ küçük bir ülke olmasına karşın baskı ve zulüm gören yabancılardan sayı makul olmak şartıyla iltica kabul etmektedir. Ayrıca ülkedeki azınlıklara eğitimde ve sosyal alanda kendi dillerini konuşma özgürlüğü tanıyan ülke bir yandan da milli bilinç ve inşasını sürdürmektedir. Resmi dilini ilk olarak Karadağca olarak belirlenmesi, bayrağında yüzyıllardır kullanılan armanın bulunması ve Millî Marşı’nda halktan ülkelerine bağlılık ve dürüstlük istemesi, (İnanç vd., 2015, s.28). devletin Karadağ’ı gün

geçtikçe ulusal egemenlik, bireysel özgürlük ve benzeri konularda daha güçlü konuma getirme çabalarındandır. Bu çabaların bir diğer ayağı da NATO ve AB yakınlaşma politikasıdır.

### **3.5.Bulgaristan Cumhuriyeti**

Balkan Yarımadasında kuzeyi Romanya, batısı Makedonya ve Sırbistan, güneyi Yunanistan, güneydoğusu Türkiye ile çevrili ılıman iklim kuşağında olan ülkenin Romanya ve Tuna Nehrine doğal sınırı vardır. Başkenti Sofya olan Bulgaristan'ın resmi dili Bulgarca olmakla birlikte diğer azınlıklara kendi dillerini öğrenme ve kullanma hakkı, devletin dilini öğrenmeyi zorunlu tutulmak kaydıyla verilmiştir. Ülkede Ulahlar, Ermeniler, Yunanlılar, Yahudiler, Türkler, Çingeneler ve Karakaçanlar azınlıkları oluştururken; Makedonlar, azınlık olarak kabul edilmemiş, Makedon ulusal kimliği de reddedilmiştir. (Gökdağ, 2012, s.76).

1789 Fransız İhtilali'nin ertesinde ortaya çıkan eşitlik, adalet, hürriyet gibi kavramların Osmanlı'da bulunan Hristiyan uyruğun kendisini etnisite temelinde konumlandırmasına yol açmıştır. Ulusal bilincin gelişmesiyle Bulgarlar da ulusal kimliklerini inşa etmeye başlamışlardır. Kuşkusuz bu süreçte Bulgar burjuvazisinin gelişmesinin önemli payı vardır.

Ortodoks - Rum inancı etrafında şekillenen Helen kimliği Balkan Hristiyanları arasında ortak kimlik olup Bulgarlar da kendilerini bu ortak kimlik etrafında konumlandırmışlardır. (Ortaylı, 2013, s.17). Hristiyanlığın kabulü, Bulgar dilinde kitapların yazılması, Bulgar tarihinin anlatıldığı kitabın yazımı ve basımı, Bulgar kilisesinin kurulması ve Bulgar eğitim kurumlarının kurulması ile Bulgar kimliği daha da şekillenmiştir. 1870'te Bulgar kilisesinin varlığının tanınması ile Bulgar ulusal kimlik inşası önemli bir hal almıştır. (Alpay, 2028, s. 103).

Bulgar basını da bu kimlik sürecinde etkin rol almıştır. Balgarski Orel (Bulgar Kartalı) adlı ilk gazete ile Ljuboslovie isimli dergi çıkartılmıştır. Bulgar diliyle ortaya konan gazete ve dergiler, yerini sonrasında Bulgarca dil kitapları ve eserlerine bırakmıştır. Bulgar ulusal kimliği inşasında Bulgarlar büyük güçlerin de desteğini almışlardır. (Alpay, 2028, s. 108). Milliyetçi bir perspektiften inşa edilen kimlik süreci daha sonra Pan – Slavist kimliği içerisinde Rusya'nın desteğini almıştır. Sürekli inşasına farklı boyutlar katan Bulgaristan'ın inşa sürecine, çiftçi partisinin ve Bulgar aydınların da etkisi büyüktür.

Osmanlı Devleti'nden ayrıldıktan sonra Bulgaristan, dil ve din açısından türdeş bir Bulgar kimliği hedeflemiş, İkinci Dünya Savaşı sonrası ülkede Komünist rejim kurulmuş, Bulgaristan kimliği Sosyalist kimliğe bürünmüştür. (Alpay, 2028, s. 123). Sosyalist rejimin çökmesi ertesinde de Bulgaristan'da Avrupalı kimlik inşa süreci başlamıştır.

Kuşkusuz Bulgaristan'ın Türklere baskı ve zulüm doğrultusunda uyguladığı asimilasyon ve göç politikaları da kimliğinin sağlam ve homojen olma isteğinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda Balkan milliyetçiliği de Bulgar ulusunda Bulgar milliyetçiliği olarak zuhur etmiştir. Günümüzde daha ılımlı bir seyir izleyen ülke, 2007'de AB'ye üye olması kapsamında ulusunu güçlendirme çabasıdadır.

### **3.6.Yunanistan Cumhuriyeti**

Balkan Yarımadası'nın en güneyinde yer alan Yunanistan'ın doğusunda Ege Denizi ve Türkiye; kuzeyinde Arnavutluk, Makedonya ve Bulgaristan bulunmaktadır. Batısı İyon Denizi ile çevrili olan ülke, Türkiye'nin batı komşusu olup kara sınırı ise Meriç Nehri'dir. Ülke genelinde Akdeniz iklimi görülür. Yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır. Başkenti Atina olan ülkenin resmî dili Yunanca olmakla birlikte Arnavutça, Türkçe, Makedonca, Bulgarca gibi dilleri konuşan etnik gruplar da bulunmaktadır. Zaten nüfusun %95'i Yunan, %5'lik kısmını ise Türk, Makedon, Arnavut, Bulgar etnikler oluşturmaktadır. (İnsamer, 2007). Nüfusun büyük

çoğunluğu Hristiyan olmakla birlikte ülke içinde Katolikler, Müslümanlar ve Protestanlar da bulunmaktadır. (Ovalı, 2014, s.21).

1814 yılında Osmanlı Devleti'nden bağımsızlığını kazanan ilk devlet olan Yunanistan'da, Yunan milliyetçileri ve tüccarları tarafından Filiki Eteria adlı gizli örgütün kurulmasıyla Eflak ve Boğdan'da, ardından Mora'da Yunan İsyancıları başlatılmıştır. Mora'da çok sayıda Müslüman'ın öldürülmesine karşılık Osmanlı kuvvetlerinin Sakız Adası'ndaki isyanı bastırırken Rumları esir aldığı ve öldürdüğü söylentisi Avrupa kamuoyunu ayaklandırmıştır. Daha sonra Rusya ve İngiltere 4 Nisan 1826'da San Petersburg Protokolü'nü; İngiltere, Fransa ve Rusya da 6 Temmuz 1827'de Londra Protokolü'nü imzalayarak Yunan Beyliği'nin kurulmasına karar vermiştir. (Çalış, 2012, s. 80).

Avrupalıların Yunanistan'ın bağımsızlığı olayına ilgi göstermesinin bir diğer nedeni de Antik Yunan medeniyetinin modern Avrupa'nın kültürel zeminini oluşturduğu savıydı. (Ovalı, 2014, s. 22). Elbette ki büyük güçlerin bu ilgisi sadece kültürel amaçlı değildir. Yunanistan'ın çıkar politikalarını da şekillendirecek olması bu ilgede önemli bir etkidir. Bu düşünceyle 1828 yılında Rus ordusu Edirne'ye kadar ilerleyerek şehri ele geçirmiş, 14 Eylül 1829 tarihinde ise Osmanlı İmparatorluğu ve Rus İmparatorluğu arasında Edirne'de antlaşma imzalanmıştır. Osmanlı Devleti, Mora Yarımadası'nda Attika'dan Teselya'ya kadar uzanan Atina dahil bir Yunan Devleti'nin kurulmasına izin vermek zorunda kalmıştır. Antik Yunanistan'a dayandırılan devlete "Hellas" adı verilmiştir.

18. yüzyılın ortalarında gelişmeye başlayan Yunan ulus inşa sürecinde Yunanlara ait edebiyat, dil ve simgelere sahip çıkılmasının ardından Antik Yunan değerlerine bağlı kalınmıştır. (Koyuncu, 2018, s. 386). Bu değerlere bağlı kalış sadece dil alanında değil tarih alanında da kendini göstermiştir. Ulusal bilincin gelişmesi ve halkın geçmişle gelecek arasında köprü kurması adına "Kadim Yunan Tarihi" (Koyuncu, 2018, s. 189). söylemi ile hazır bir ulusal kimlik sağlanmıştır. Ulus inşasında bir diğer önemli öge olan eğitim kullanılarak da 1837 yılında Atina Üniversitesi kurulmuştur. Sadece üniversitelerde değil ilkokullarda da antik Helen tarihi, Helence, Ortodoksluk gibi kimlikler bireylere aşılanmıştır. (Koyuncu, 2018, s. 192-193).

*"Ulus-inşa aşaması dinamik bir süreçtir. Yaşanan felaketlerde, savaşlarda, toprak kazanımı ya da kayıplarında, ülke içindeki istikrarsızlıklarda, ekonomik buhranlarda, dış politikadaki çalkantılarda sürekli olarak kendini ortaya koyar, vurgular ve tekrarlar; ancak bir ulusun inşa süreci temel boyutta, belli bir zaman diliminde tamamlanmalıdır ki ilerleyen yıllarda güçlü bir ulus-devlet temelinde devam edilebilsin. Yani ulusu tanımlayan temel öğelerin inşa sürecini tamamlanması ancak yukarıda belirtilen gelişmeler yaşandığında çeşitli araçlarla (eğitim yoluyla, basın desteğiyle, devlet mekanizmalarının açıklamalarıyla vb.) ulus-inşasının kendini tekrarlaması/vurgulaması gerekir. Bu çerçeveden bakıldığında Yunan ulus-inşa süreci de temel parametrelerini 1920'lere kadar oluşturmuştur; yani kesintisiz bir tarih bilinci, buna dayalı etnik köken, ortak ve güçlü bir din ve dil birliği ve öteki üzerine kurulu/bir arada tutucu bir dış algılama (öteki tehdit algılaması), ayrıca süreci sürekli dinamik tutacak Megali İdea."* (Koyuncu, 2018, s. 196-197).

Megali İdea, Yunan ulus inşa sürecinde ulus ile devlet arasında bağlantı oluşturmuş ve ulus devlet oluşumunu sağlamlaştırmıştır. Ayrıca Yunanistan'da yaşamayan Yunanlılar için ulusal bilinci empoze etmiştir. (Aydın, 2008, s. 48). Bu ulusal bilinci uyandırma, Yunan tarihinde her dönem yaşanmıştır.

Sonuç itibariyle Yunan ulusunun inşasında ulusal bilinci sürdürmek adına ortak dil, din, tarih ve etnik kökene vurgu yapılması, biz ve öteki kavramının da Yunanistan'da daha fazla hissedilmesine yol açmış, azınlıklara yönelik ayrılıkçı uygulama ve politikaların gelişmesine neden olmuştur. (İsmail, 2012, s.192-193).

### 3.7.Kuzey Makedonya Cumhuriyeti

Balkan yarımadasının ortasında bulunan Makedonya; Bulgaristan, Sırbistan, Arnavutluk, Yunanistan ve Kosova arasındadır. Ülke, dağlık ve ormanlık bir coğrafyaya sahiptir. Kuzey Makedonya’da yazlar ılıman ve kuru; kış ayları ise soğuk, rüzgârlı ve kar yağışlı geçer. Başkenti Üsküp olan ülkenin resmî dili Makedonca olmakla birlikte Arnavutça devletin ikinci resmî dilidir. (Milliyet, 2019).

1999 yılında Kosova Savaşı’nda yarım milyon Arnavut’un Makedonya’ya göç etmesi, Makedonya’nın nüfus yapısını etkilemiştir. Nüfusun %64,2’si Makedon, %25,2’si Arnavut, %1,8’i Sırp, %2,7’si Roman, %3,9’u Türk iken %2,2’ sini diğer etnikler oluşturmuştur. Ülkede yaşayan insanların %64,71’i Ortodoks, %33,3’ü Müslüman, %2’si ise diğer dini inançlara sahiptir. (İnsamer, 2017). Ayrıca 2011 yılında ise Arnavut ayrılıkçı gruplar ve Makedonya arasında çatışmalar yaşanması ile ülke, bölünme tehlikesi yaşasa da uluslararası toplum bu duruma müdahale etmiştir. Arnavut temsilcileri ve Kuzey Makedonya Hükümeti tarafından Ohri’de imzalanan Ohri Çerçeve Antlaşması ile Makedonya’daki etnik çatışmalar sona ermiştir. Bu antlaşmanın tüm azınlıklar için geçerli olması gerekirken sadece Makedonya’da yaşayan Arnavutların siyasi ve sosyal haklarını düzenlemiş olması da bu antlaşmanın sorunlu yanıdır.

Makedonya’yı; Osmanlı Devleti, Balkan Savaşları’na kadar egemenliği altında tutmuştur. Balkan Savaşları ertesinde ise Makedonya toprakları; Sırp, Bulgar ve Yunanlar arasında Vardar, Pirin ve Ege Makedonyası olarak paylaştırılmıştır. Kuzey Makedonya, Vardar Makedonyası üzerinde Tito tarafından 1944’te Makedonya Demokratik Federe Devleti olarak kurulmuş, 1965’te Demokratik Yugoslavya Federasyonu içerisinde Makedonya Cumhuriyeti olarak varlığını ilân etmiştir. Devletin adı 1946 senesinde ‘‘Yugoslavya Federal Halk Cumhuriyeti’’ 1963’te ise ‘‘Sosyalist Federal Yugoslavya Cumhuriyeti Devleti’’ olmuştur. 8 Eylül 1991 yılında ise referandumla bağımsızlık kararı alıp Yugoslavya’dan ayrılmıştır.

Makedon Kimliği, Josip Broz Tito’nun, Yunan ve Bulgar siyasî savını asılsız bırakmak amacıyla uyguladığı ulus inşa sürecinin çıktısıdır. Bu nedenle Tito, Sırp ve Bulgar kiliselerinden ayrı Makedon Kilisesi kurulmasını sağlamıştır. Aynı zamanda Makedonca da ayrı bir dil haline getirilmiş, dil alanında çalışmalar yürütülmüştür. Prin Makedonyası’nda yaşayan insanlar, Bulgar ulusçuluğunun sınırları içinde eritilirken Ege Makedonyası’nda Helenleştirme politikaları uygulanmaktadır. 1936-1941 yılları arasında İoannis Metaksas döneminde başlayan politikalarla Slav dilinin kullanımı ve Slavca eğitim yasaklanmıştır. (Oruç, 2017, s.212-213).

Makedon ulusçularına göre tarihsel gerçekliği olan Makedon kimliği, Yugoslavya döneminde Bulgar, Yunan ya da Sırp kimliklerini inkâr etmişlerdir. Yunanistan ise Makedonya Cumhuriyeti’nin bayrağının üzerindeki 16 ışınlı sarı ‘‘Vergina Güneşi’’ne karşı çıkmış, bunun Yunanistan’ın ulusal sembollerinden biri olduğunu, tarihlerini ve kahramanlarını gasp ettiklerini ileri sürmüştür. Makedonlar, bu iddiaya karşı gelip güneş motifinin antik çağdan bu yana kullanıldığını belirtmiştir.1995 yılında ise Makedonya Hükümeti, Yunanistan ile uzlaşıp ülke, bayrağının güneşini farklılaştırarak ayrıca ok sayısını sekize indirerek bayrağını değiştirmiştir. (Kut, 2005, s.130-131). Bayrak değişiminden rahatsız olan aşırı milliyetçiler ise Cumhurbaşkanı Kiro Gligorov’a suikast düzenlemişlerdir. Makedonya’nın Yunanistan ile bayrak sorununun yanı sıra isim sorunu da bulunmaktadır. Yunanistan, kuzey komşusunun ‘‘Makedonya’’ kelimesini, devletin adında kullanamayacağını söyleyip ülkenin bu isimle tanınmasını engellemeye çalışmıştır. Yunanistan, kullanılan Makedonya isminin tüm coğrafi Makedonya’yı kast ettiğini ve Yunanistan’ın toprak bütünlüğünü riske soktuğunu iddia etmektedir. (Kut, 2005, s.132). Bu isim sorunu, uluslararası kuruluşların da etkisiyle ülkenin isminin ‘‘Kuzey Makedonya’’ olarak değiştirilmesine neden olmuştur. Yunanistan,

Makedonya'ya koyduğu NATO ve AB üyeliğini engelleyici vetolarını geri çekeceğini belirtmiştir. (Ntv, 2019).

Makedonya'nın bir diğer sorunu ise Yunanistan'daki azınlık sorunudur. Yunanistan, Kuzey Yunanistan'da yaşayan 200 bini aşkın Makedon'u ve Makedon dilini yok saymaktadır. Üstelik Yunanistan bu durumdan şikâyet eden taraf olup Makedonya Anayasası'nın ilgili maddelerinin değiştirilmesini bile sağlamıştır. Daha sonra geçici uzlaşma gibi Makedonları koruyucu girişimler yapılsa da hâlihazırda Yunanistan'daki Makedon azınlığın uğradığı insan hakları ihlallerini bertaraf edici bir gelişme bulunmamaktadır. Aslında bu sorunların temelinde Yunanistan ile Makedonya arasında olan tarih sorunu yatmaktadır. Yunanistan'a göre Makedonya kendi tarihini çalıp Helenizm kültürünü sahiplenmiştir.

Ulus inşasında Yugoslavya, Makedonya'yı ayrı bir ulus statüsünde görmüştür. Tito, Yunanistan ve Bulgaristan'da yaşayan Makedon Slav nüfusun olduğu bölgelere Makedon kimliği üzerinden tahakküm oluşturma amacındaydı. 1974 Yugoslav Anayasası '*Makedonya Cumhuriyeti, Makedonlar, Arnavutlar ve Türklerden oluşmaktadır.*' derken; 1989 yılında anayasa değişikliği ile "*Makedonya, Makedon Ulusunun Ulus Devleti*" olarak değiştirilmiştir. 1991 Makedonya Anayasası'nın 49. maddesinde ise "*Makedonya Cumhuriyeti, komşu ülkelerde yaşayan Makedon milletine mensup kişilerin ve Makedon sürgünlerin statü ve haklarını korur, kültürel gelişimlerini destekler, onlarla ilişkileri teşvik eder.*" hükmü, Kuzey Makedonya'nın kendi vatandaşlarının haklarını koruma ve gelişimlerini destekleme eğiliminde olduğunun göstergesidir. Yunanistan ise bu hükmün varlığıyla Makedonya ile sorunlarını daha da arttırmış olsa da Bill Clinton yönetimi sırasında ABD'nin müdahalesiyle Yunanistan Makedonya'yı bağımsız bir devlet olarak tanımıştır. (Gökdağ, 2012, s.91).

Makedonya, kimliğini inşa ederken Sırp, Bulgar ve Yunan kimlikleri ile mücadele içinde olmuştur. Sırlar, Makedonların ulusal kimliklerine ve cumhuriyetlerine Tito sayesinde kavuşmuş olduklarını, aslında onların Güney Slavlar ve Sırlar olduğunu söylerken; Yunanistan Makedonlar için Slavca konuşan Grekler, Bulgaristan ise "Bunlar, Bulgar kökenlidir." söylemlerine devam etmektedir. Makedonya'daki kimi Türkler, Makedonları Bulgar; kimi Türkler ise Sırp olarak görmektedir. (Kut, 2005, s.41).

### 3.8.Bosna Hersek Federasyonu

Balkan Yarımadası'nda yer alan Bosna Hersek; doğuda Sırbistan, güneydoğuda Karadağ, kuzey ve batı yönlerinde ise Hırvatistan ile komşudur. Başkenti Saraybosna olan ülkede karasal iklim, güneybatı kesiminde ise Akdeniz iklimi hakimdir. Adriyatik Denizi'ne sahil şeridi olan ülkenin %82'lik kısmını Bosna, %12'lik kısmını ise Hersek oluşturmaktadır. Bosna Hersek Federasyonu ülkenin %51.48'ini, Sırp Cumhuriyeti ise %48.52'sini kapsamaktadır. İkili etnisiteden oluşan ülkenin aynı zamanda iki yasama organı ve hükümeti de bulunmaktadır. Bunlardan farklı olarak Brcko Bölgesi de merkezi hükümet kontrolünde özerk bir bölgedir. 1992 yılında Yugoslavya'dan bağımsızlığını kazanan Bosna Hersek, 14 Aralık 1995 tarihinde imzalanan Dayton Antlaşması ile kurulmuştur. "*Dayton Antlaşması; düşmanlıkların sona ermesi, çatışmaya taraf olan orduların ayrılması ve uluslararası toplum ve BiH (Bosna Hersek) halkına barışma, mültecilerin geri dönüşü ve yeniden imar sürecini başlatabilecekleri güvenli bir ortamın yaratılması şartını getiriyordu.*" (Kenar, 2007, s. 191). Dayton Antlaşması'na Bosna Hersek'te yaşayan etnik grupların direnç göstermemesindeki en büyük etkenlerden biri de savaşlardan ve kayıplardan yorulmuş olmalarıdır.

Bosna Hersek nüfusunun %50.11'i Boşnak, %30.78'i Sırp, %15.43'ü Hırvat iken %3.62'si ise diğer etnik kökenlere sahiptir. (İnsamer, 2007). Günümüzde de Bosna Hersek'te Sırlar Slav kimliklerini, Boşnaklar Müslüman kimliklerini ön plâna çıkarırken Hırvatlar ise Katolik German ve Katolik Latin kültürüne yakındırlar. Yugoslavya'nın dağılmasıyla da dil Sırp-

Hırvatça; Sırpça, Hırvatça ve Boşnakça diye ayrılmaktadır. Hırvatistan Hırvatçayı, Bosna Hersek Boşnakça, Sırpça ve Hırvatçayı, Sırbistan ise Sırpçayı resmi dil olarak kabul etmiştir. Dilin en çok kullanıldığı yerlerden ikisi kuşkusuz eğitim ve basındır. Bosna Hersek'te eğitim ve basın da bu anlamda bölünmüş olduğunu görmekteyiz. Zira eğitim ve basın dili de bu ayrılıktan nasibini almıştır. Daha sonra 1996 Anayasası dil farklılıklarına yasallık katmış, üç dil ve iki alfabe (Latin ve Kiril) bu yasayla varlığını korumuştur. (Gökdağ, 2007, s. 205-206).

Bosna Hersek'te yaşayan üç büyük etnik grubun farklı kimlik algıları olduğunu söylemek mümkündür. Bu duruma örnek olarak 4 Ağustos tarihi verilebilir. Ilidza Belediyesi 4 Ağustos 2011'deki anma töreninde, 1992 tarihindeki savaşı “Bosna Hersek'in ve Saraybosna'nın savunması, korunması” olarak anmış ve Stolac'ta bulunan hastane girişine “Hırvat Savunma Kurulu (HVO)” Boşnakları bu hastanede hapsedmiş ve işkence etmiştir.” yazılı tabela astırmıştır. Hırvat halk da bu tabelaya tepki verip tabelayı indirmiştir. Anayasa'da yazan ulusal bayramlar da birlikte kutlanmamaktadır. 1 Mart 1922'de Yugoslavya'dan ayrılan Bosna Hersek, bağımsızlık günü olarak 25 Kasım'ı Cumhuriyet Bayramı olarak kutlarken; Sırbistan, bu günü yok sayarak 9 Ocak tarihini Cumhuriyet Günü olarak görmekteydi. Üstelik aynı durum, takdir ettikleri tarihçiler için de geçerliydi. Bosna ve Boşnaklar için Ban Kulin, Fatih Sultan Mehmet önemli iken; Bosnalı Sırpçılar içinse İkinci Dünya Savaşı'ndaki Partizanlar önemlidir. Ayrıca savaş sonrası “Srebrenica”nın Boşnaklar için, “Bleiburg”ın Bosnalı Hırvatlar, “Jasenovac”ın ise Bosnalı Sırpçılar için önemli olması ve üç kimliğin birbirini suçlaması farklı yerler üzerinde hassas olduklarının bir diğer örneğidir (Kütük, s.9).

Netice itibariyle Bosna Hersek'te her etnik grup sosyal inşacılık kuramının önemli argümanlarından olan çıkar çerçevesinde kendi kimliklerini oluşturmaktadırlar. Bunu kendi okullarıyla, gazeteleriyle bazen de sıradan bir etkinlikte kendi kimliklerini dillerine, dinlerine ya da herhangi bir özelliklerine dayandırarak yapmaktadırlar. Yukarıda da belirtildiği üzere her etnik grubun ‘milli kavramı’ oldukça farklı olup kimlik oluşumu bağlamında da kendilerini farklı konumlandırmaları bundan kaynaklanmaktadır.

### 3.9.Hırvatistan Cumhuriyeti

Balkan Yarımadası'nın kuzeybatısında yer alan Hırvatistan; kuzeyde Slovenya, kuzeydoğuda Macaristan, doğuda Sırbistan, güneydoğuda Bosna Hersek, güneyde ise Karadağ ile komşudur. Bununla birlikte batısında Adriyatik Denizi'ne kıyısı olan İtalya ile de sınırı bulunmaktadır. Ülkenin kıyı kesimlerinde Akdeniz, iç kesimlerinde ise karasal iklim görülmektedir. Başkenti Zagreb olan ülkenin resmi dili Hırvatça olmakla birlikte diğer dilleri konuşan etnik gruplar da bulunmaktadır. Zira nüfusun %91'i Hırvat, %4'ü Sırp, %1'i Boşnak, %4'ü ise diğer etnik kökenlere sahiptir. (İnsamer,2007). Ayrıca nüfusun büyük çoğunluğu Hristiyan olmakla birlikte az da olsa diğer inanışlara sahip insanlar da bulunmaktadır.

7. yüzyılda tüm Güney Slavların Balkanlara yerleştiği gibi Hırvatlar da Balkanlar'a yerleşmiştir. Avarların, Romalıların egemenliği altında da yaşayan Hırvatlar, 10. yüzyılda Krallık olarak Tomislav tarafından kurulmuştur. 11. yüzyılda Macar Kralı 1. Laszlo'nun eline geçen topraklar ise 1526 yılında Macarlar Krallığı'nın Mohaç Savaşı'nda Osmanlı'ya geçmesi ile Hırvat topraklarının büyük bir kısmı Osmanlı hâkimiyetine girmiştir. 17. yüzyıla gelindiğinde Osmanlı'nın zayıflamaya yüz tutması nedeniyle İkinci Viyana Kuşatmasının başarısız olması akabinde ise Avusturyalıların Hırvat topraklarını ele geçirmesi ile sonuçlanmıştır. Zaten 20. yüzyıla kadar da Hırvatların büyük çoğunluğu Avusturya- Macaristan hâkimiyetinde kaldılar.

Sırpçaların ve Yunanların milli hareketlerinden etkilenen Hırvatistan, Pan- Slav ve İlliryanizm milliyetçiliği arasında gidip gelmekteydi. Bütün Güney Slavların birliğine dayanan İlliryanizm ile Yugoslav yanlısı Pan-Slav ideolojisi arasındaki uçurum, Hırvat milliyetçilerinin farklı



fikirlerde olmasından kaynaklanmaktadır. Psikopos Yosip Storsmayer, İlliryanizm ışığında Sırp ve Hırvatlar'ın birleşmesini savunurken; Ante Starčević ve Eugen Kvaternik adlı aktivistler Hırvatistan, Dalmaçya, Bosna Hersek ve Slovenya'dan oluşan bir Hırvat devleti kurmayı planlamaktaydılar. 1870'lerin başında Ban İvan Mazuranić'in Zagreb Üniversitesi'ni kurup Hırvat kültür kurumlarının oluşmasını sağlayarak bu milliyetçiliğe aydın bir görüş eklemiştir. Sırlar Belgrad gazetesinde *"Hırvatların kendi dilleri, kendi kolektif gelenekleri ve en önemlisi birbirlerine ait oldukları bilinçleri yoktur ki, bunlar olmadan bir halk belirli bir milletten olduğunu iddia edemez."* yazısını oluşturup Sırp ve Hırvat tartışmalarının artmasına neden olmuştur. Bu sürtüşmeler 1.Dünya Savaşı'nın da ortaya çıkmasında faktör özelliği barındırmaktadır. Savaş sonrası Avusturya- Macaristan parçalanıp 1918'de Hırvatlar; Sırp-Hırvat- Sloven Devletini, 1929 yılında ise Yugoslavya Krallığı'nı kurmuşlardır. Nazi Almanyasının, Yugoslav topraklarını 2. Dünya savaşı zamanı işgal etmesi ile de Bağımsız Hırvatistan Devleti kurulmuştur. Naziler, Hırvatistan'a Bosna Hersek'i de bağlayarak Ustaşların lideri Ante Paveliç yönetiminde faşist bir rejim kurmuştur. Kurulan bu faşist rejim; Yahudi, Çingene, eşcinsel ve Ustaşların rakiplerini öldürmüştür. Ayrıca Paviliç, iki milyon Sırp'ın üçte birini sürmeyi, üçte birini Katolik yaparak asimile etmeyi üçte birini ise de öldürmeyi planlamıştır. 1944 senesinde de Yugoslav Komünist Partisi'nin üyesi Partizanlar, Sovyet Birliği ile hareket ederek Belgrad'ı ele geçirip yönetime el koymuştur. Yosip Broz Tito başkanlığında kurulan ve Federeral Cumhuriyeti adını alan devlet, çeşitli dinleri ve etnik grupları içinde barındırmıştır. 1991 yılında ise bu fedarallikten kopmak isteyen Hırvatistan, referandum yaparak Yugoslavya'dan ayrıldığını ilan etmiştir. (Sipahioğlu, 2010,s.144-147).

Hırvatistan Cumhuriyeti'nin büyük bir çoğunluğu Hristiyan olmakla birlikte ülkenin resmi bir dini yoktur. Tüm dinlerin hukuk önünde eşit olduğu Hırvatistan'da ulus inşası dil kimliği üzerinden yürütülmektedir. Hırvat kimliğinin oluşmasında yukarıda bahsedilen İlliryanizm, Güney Slav birliği (Yugoslavizm) ve Ante Starčević'in Büyük Hırvatistan düşüncesinin etkileri bulunmaktadır. İllirist düşüncenin temellerini de atan Ljudevit Gaj, Hırvat isminin yerine diğer bölgesel kimliklerini kapsayacak "İlir" kelimesini kullanmıştır. Dil çalışmalarının basılıp dağılmasını sağlayan cemiyet ve eserler de üretip, Hırvat kimliğinden ziyade İlir kimliğini vurgulamaktaydı. Aynı zamanda standart bir dil oluşturarak bölgesel kimlikleri, İlir kimliği altında toplama gayesinde olan hareket ile Hırvatçanın yeniden hak ettiği konumuna yükseltilmeye çalışıldığı işlenmektedir.

1990'da Hırvatça resmi dil ilan edilip Sırpça resmi dil statüsünden çıkarılmıştır. Dilde Saflaşma Programı dahilinde Hırvat dilinden Sırpça kelimeler atılarak saf bir dil elde edilmeye çalışılmıştır. Başlarda yabancı kelimeleri kullananların cezalandırılması öngörülmüş fakat kamuoyu ve siyasilerin kabul etmemesi üzerine reddedilmiştir. 1993'te çıkarılan yasa, ülkedeki tüm kurum ve kuruluşların ve tüm siyasi partilerin Hırvatça isim kullanması zorunlu hale getirilmiştir. Hatta yabancı bankalarda en az bir yönetim kurulu üyesinin Hırvatça konuşması ve belgelerin Hırvatça yazılması öngörülmüştür. Bu yasa ve düzenlenmeler Hırvat kimliğini güçlendirirken azınlıkları geri plana atmaktaydı. Bu bağlamda 1997'de AB Bölgesel ve Azınlık Dilleri Şartı antlaşması imzalanmış ve anayasadaki ulusal azınlık sayısı artırılmıştır. Ayrıca 2000 yılında azınlık dillerinin kullanımı ve azınlık dillerinin okutulduğu eğitim kurumlarının açılmasına dair kanun çıkarılmıştır. 2013 yılında AB'ye üye olan Hırvatistan, AB Uyum Süreci dahilinde milliyetçilik dahil olma üzere birçok alanda dönüşüm yaşamıştır. Ülkenin anayasasında Hırvat halkı, devleti ve azınlıkları; devletin sınırları içinde yaşayacaktır maddesi yer almakla (Gökdağ, 2012, s.89). birlikte dil politikalarını AB'ye uyarlayan ülkede Sırlara kendi dilinde eğitime izin verildiği ayrıca azınlıkların televizyon ve radyo programlarında kendi yayınlarını yapmada artışa gittiği gözlemlenmektedir.

Ayrıca Hırvatistan'daki resmi kurumlar da Hırvatçanın milli kimlik rolünü güçlendirip Hırvatçanın Sırpçadan farklı olduğundan ve dil gelişim tarihinden, kitaplarda övgü ile bahsetmiştir. Hırvatça sözlük ve kitaplar çıkartılmıştır. Milli kimliklerin oluşumunda dilin etkisi yadsınamaz ve bu anlamda dil, Hırvat ulusunun inşasında önemli bir unsurdur.

### 3.10. Romanya Cumhuriyeti

Balkan Yarımadası'nın kuzeyinde bulunan ülkenin kuzeyinde Ukrayna, kuzeybatısında Macaristan, kuzeydoğusunda Moldova, güneyinde Bulgaristan bulunurken güneybatıda ise Sırbistan ile komşu olup doğuda da Karadeniz'e kıyısı bulunmaktadır. Yazların sıcak ve kurak geçtiği ülkede, kışlar ise karlı ve sert geçmektedir. Başkenti Bükreş olan ülkede resmi dil Romence olup azınlıklara ise kendi dillerini öğrenme ve eğitim dili olarak kullanabileceğinin güvencesini verilmiştir. Ülkede Ermeniler, Gagavuzlar, Yahudiler, Makedonlar, Slovenler, İtalyanlar, Ukraynalılar, Çingeneler, Ruslar, Macarlar, Almanlar, Türkler, Yahudiler ve Kırım Tatarları da bulunmaktadır. (Gökdağ, 2012, s.73). Ülkenin resmi bir dininin olmayışı ülkede yaşayan bu halkların özgürlük alanını genişletmiştir.

1877 – 1878 Osmanlı Rus Savaşı ertesinde bağımsızlığını kazanıp Osmanlı'dan ayrılan ülkenin tarihinde Romen milliyetçiliği büyük öneme sahiptir. Bağımsızlık öncesi Romanya; Rusya, Fransa ve Avusturya'dan bağımsızlık için destek istemiş daha sonra Paris'te Devrimci Roman Derneğini oluşturmuştur. Romen milliyetçiliği bağlamında da 1863'te Roma alfabesi yazmış ve Latin kökenli olduğu vurgulanmıştır. (Sürgevil vd. 2012a, s. 44-45).

Romen anayasasının 7. Maddesi “*Devlet yurtdışında yaşayan [etnik] Rumenlerle bağların güçlendirilmesini destekler ve vatandaşı oldukları devletin mevzuatına uygun olarak onların etnik, kültürel, dilsel ve dini kimliğinin korunması, geliştirilmesi ve ifade edilmesi doğrultusunda hareket eder.*” (Aydın, 2012, s.22). sözleriyle yurt dışındaki Romen haklarını da gözetmektedir. Kendi sınırlarındaki ulusal azınlığa da haklar tanıyan Romen Hükümeti'nin bu politikasına örnek olarak; ülkenin anayasasında, azınlıkların mahkeme önünde savunmalarını kendi dilleriyle yapma hakkı tanınması fakat bu hakkı kişiye ek masraflar çıkarmama şartına bağlamış olması verilebilir.

Kısaca özetlemek gerekirse geçmişteki Romen Milliyetçiliği ve Macarlar ile yaşanan sorunlar Romen ulusunun başlıca aktörleri olsa da günümüzde Romanya, ılımlı bir politika izlemektedir. Kuşkusuz bu durumda Romanya'nın AB uyum sürecinin yadsınamaz payı vardır.

### 3.11. Slovenya Cumhuriyeti

Orta Avrupa'nın güneyinde yer alan Slovenya Cumhuriyeti'nin batısında İtalya, güneybatısında Adriyatik Denizi, güney ve doğusunda Hırvatistan, kuzeydoğusunda Macaristan ve kuzeyinde Avusturya bulunmaktadır. Sert karasal iklimin hakim olduğu ülkede, yazlar sıcak geçerken; kış ayları soğuktur. Kıyı bölgelerinde ise iklim iç kesimlere oranla daha yumuşaktır. Başkenti Ljubljana olan ülkenin dini Katolik, resmi dili ise Slovencedir. Slovenya'da İtalyan ve Macarların bulunduğu bölgelerde ise İtalyanca ve Macarca resmi dildir. Ülkenin %83.06'sı Sloven, %1.98'i Sırp, %1.81'i Hırvat, %1.10'u Boşnak, %0.2'si Macar, %0.11'i ise İtalyan'dır. ( T.C Dışişleri Bakanlığı, 2011). Macar ve İtalyanların azlığına rağmen resmi dilin yanı sıra örgüt kurma, kendi ulusal sembollerini kullanma, kendi dillerinde eğitim verme gibi haklara sahip olmasının nedeni, bu halkların Slovenya'da yüzyıllardır yaşayan kadim halklar olmasından kaynaklanmaktadır.

Slovenler, ilk defa Habsburg İmparatorluğu döneminde bağımsızlığına kavuşmak istese de sürekli emperyalist güçler tarafından yok edilme korkusu yaşamıştır. 1941 yılında Naziler Balkanları ezerken, Almanlar Kuzey Slovenya'yı, Macarlar Voyvodina'yı ve İtalyanlar ise Slovenya'nın geri kalan kısmını işgal etmişlerdir. Daha sonra Nazi Almanyasının çökmesi ile

1945'te Broz Tito'nun başbakan seçilmesi ile Yugoslavlar birleşmiştir. 1990 yılında ise Avrupa ve Rusya'nın politikalarından yararlanan Slovenya, Almanya'nın da desteğiyle ülke egemenliğini ilan etmiştir. 25 Haziran 1991'de Slovenya Parlamentosu tarafından onaylanan karar ile bağımsızlık kutlamaları başlamıştır. Yugoslavya bu duruma tepki verip savaş uçakları ile saldırıya geçmiştir ve On Gün Savaşı'nı başlatmıştır. Avrupa Ekonomik Topluluğu, Yugoslavya Federal Cumhuriyeti'ne silah ve ekonomik ambargo koyup aynı zamanda Federal Yugoslavya Cumhuriyeti temsilcileri ile Slovenya ve Hırvatistan'ın bağımsızlığını garantileyen deklarasyonu imzalamıştır. Kuşkusuz bunda Slovenya'yı destekleyen Avusturya ve Almanya'nın payı büyüktür. Zira Yugoslavya ordusu 18 Temmuz 1991'de Slovenya'yı özgür bırakmıştır. (Sürgevil vd. 2012b, s. 306-307).

Aydınlanma düşüncesi elbette ki diğer Balkan halklarını etkilediği gibi Sloven aydınlar arasında kültür, dil ve tarih çalışmalarına ilgiyi doğurmuştur. Aydın kesimden Anton Toma Linhart Sloven tarihi ile ilgili çalışmalar yaparken; Marko Pohlin, "Kranjsk Gramatika" adlı yapıtı ile Sloven Edebiyatı dilinin gelişimine yardımcı olmuştur. Ayrıca Linhart, çalışmalarında Slovenleri farklı bölgelerde yaşasalar da tek bir ulus olarak tanımlamış, Slovenya kavramını geliştirmiştir. Sadece dilin gelişimine değil aynı zamanda yazdığı tiyatrolar ile Sloven edebiyatının gelişmesine de katkı sağlamıştır. Bu oyunlar anti feodal içerikli olmaları nedeniyle de 1848 Devrimleri dönemine kadar da yasaklı olarak kalmıştır. Aynı dönem şair Valentin Vodnik ise daha sonra abone sayısı yetersiz olduğu için kapansa da Lublanske Novice (Ljubljana Haberleri) adlı gazeteyi çıkarmıştır.

1809-1813 yıllarında da Mareşal Auguste de Marmont Fransa adına İliya Bölgesi'nin valiliğini yaptığı dönemde kendi ulusal dillerinde eğitim hakkı tanımıştır. Fransızların yerel dilleri desteklemesi, dil temelli milliyetçiliği artırmış olup Slovenler arasında dil üzerine çalışmalar gün geçtikçe artmıştır. Özellikle Alman yazar Johann Gottfried Herder'in "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschenheit" adlı eserinde Slavlardan, çalışkan ve barışsever gibi sözlerle bahsetmesi Slav aydınlarını etkilemiş ve aydınlar Slav çalışmalarına daha çok yoğunlaşmışlardır. Bu çalışmalar bazen farklı tezlere karşıt gelişen tezlerdi. Örneğin; Jerner Kopitar Hırvatçayı ayrı bir dil olarak kabul etmeyip Kaykavca konuşan Hırvatların Sloven olduğunu söylemiş aynı zamanda Güney Slavların konuştuğu dili Slovence, Sırpça ve Bulgarca olarak üçe ayırmıştır. Ljudevit Gaj ise İllirizm hareketi ile Hırvatçanın üç lehçede ( Kaykavca, Stokovca, Cakavca) kullanılmasındansa dilde birliği sağlamak adına ortak bir lehçede Stokovca'da birleşmesini önermiştir. Ljudevit Gaj ile Jerner Kopitar'ın farklı tezleri aralarında tartışma çıkmasına neden olmuştur. Bir diğer Sloven edebiyat dili yaratıcılarından France Prešeren ve Matija Cop, çoğunlukla köylülerin konuştuğu Slovenceyi, Almanca ile yarışır hale getirmek ve şehirlerde Almanca konuşan nüfusu Slovence konuşmaya teşvik etmeyi amaçlamaktadır. O dönem din adamları din dışı basım yapılmasını istemedikleri için France Prešeren ve Matija Cop'a karşı çıksalar da onlar Sloven dilinin birliğini sağlamışlardır. (Demir, 2017, s. 305).

1991'de Yugoslavya'dan ayrılıp bağımsızlığına kavuştuktan sonra da milli hareketini devam ettiren ülke, azınlıklara da geniş haklar tanımıştır. Azınlıklar ve dillerinin adlarını anayasalarında belirten tek ülke olma özelliğine sahip Slovenya, AB'ye girdikten sonra yüzünü Avrupa'ya daha da çok dönmüştür.

#### 4. SONUÇ

Balkan coğrafyası geçmişten günümüze stratejik bir sahadır. Bu nedenle de sürekli paylaşılabilen topraklar olarak anılmıştır. Bu durumun baş sebebi bölgenin jeopolitik ve jeostratejik konumudur. Bu önem arz eden konumu dolayısıyla birçok kavim, imparatorluk ve devlet bölgeye hâkim olmaya çalışmış, türlü istila ve çatışma meydana getirmiştir. Çatışma ve

istila hedefi ile gelenler; kültür, din, dil gibi unsurları bazen törpülemiş bazen de kendi unsurlarını coğrafyaya katmışlardır. Netice itibarıyla bu durum bölgede birçok din, dil ve kültür varlığının bulunmasına yol açmıştır.

Ayrıca bu bölgede yaşayan halklar her daim kendi uluslarını ve devletlerini inşa etme eğilimindedir. Bu nedenle her ulusun geçmişten aldığı miras ile kaderlerini tayin ettikleri görülür. Zamana, koşula, devlet ve devlet dışı aktörlere göre politikasını oluşturan bu uluslar; inşa sürecinde kimlik yapılanmalarını da dil, din, milliyetçilik gibi unsurlardan bir ya da birkaçını merkez alarak oluşturmuşlardır. Geçmişte daha çok din ve dil temelli olan bu inşa, günümüzde değişen uluslararası sistemde daha ılımlı bir hal almıştır. Son yıllarda da AB ve uluslararası aktörlerin bölgeye yönelik yeni stratejik dinamikler geliştirmesi ile siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerde kazanımlar elde etmek istemesi Balkan coğrafyasının dönüşüm yaşamasına neden olmuştur. Şüphesiz bu dönüşüm ivme kazanacak ve Balkanlar güçlenirken bölgedeki aktörler politikalarını gözden geçirerek revize edeceklerdir.

### KAYNAKÇA

- Abdula, S. (2013). *Din ve milliyetçilik: Sırp Ortodoks Kilisesi ve Sırp milliyetçiliği örneği* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpay, E. (2018). *Sosyal inşacılık kuramı çerçevesinde Türk ve Bulgar kimliği*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Aydın, A. (2011). *AB ülkeleri, ABD ve Türkiye Cumhuriyeti anayasalarında azınlıklarla ilgili düzenlemeler*. TBMM Araştırma Merkezleri.
- Aydın, K. Ç. (2008). *İnsan hakları ve güvenlik ilişkisi açısından azınlık sorunları: Yunanistan örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, K. Ç. (2018). Yunanistan'daki Makedon azınlık sorununun Yunan ulus inşa süreci bağlamında analizi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(4), 307-404.
- Bilgehan, A.G. (2012). Balkan ülkelerini anayasalarında dil kullanımı ile ilgili düzenlemeler. *Turkish Studies*, 7(4), 69-97.
- Büyüktanır, D. (2015). Toplumsal inşacı yaklaşım ve Avrupa bütünleşmesinin açıklamasına katkıları. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 12 (4) 1-24.
- Çalış, Ş. H. (2012). Kavramsal çerçeve: isimlendirme ve bölgesel kimliğin inşası. Ş. H. Çalış ve B. Demirtaş (Ed.) *Balkanlar'da siyaset* içinde (ss.2-25). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Bayıl, Y. B. (2018). Milliyetçi isyanlar bağlamında Arnavutluk'ta komite ve çetelerin rolü. *HUMANITAS Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 6(12), 299- 315.
- Demir, H. (2017). Slovenya'da XIX. yüzyılın ilk yarısında milli hareket. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 289- 317.
- Ereker, F. (2010). *Dış politika ve kimlik: inşacı perspektiften Türk dış politikasının analizi* (Basılmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gellner, E. (1992). *Ulus ve ulusçuluk*. (Çev: Büşra E. Bahar ve Günay G. Özdoğan). İstanbul: İnsan Yayınları.

- Gökdağ, B.A. & Dinçer A. (2007). Balkanlarda dil ve kimlik O. Karatay, B. A. Gökdağ, & Melehat Pars (Ed.) *Balkanlar el kitabı cilt 3: dil ve edebiyat Balkan Kaynakçası* içinde (ss.191-222). Ankara: Vadi Yayınları.
- Günel, A. (2014). Sırbistan Cumhuriyeti. M. N. Arman ve N. Mandacı (Ed.) *Çağdaş Balkan Siyaseti* içinde (ss. 121-148). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ismail, A. (2012). *Yunanistan'da azınlık hakları: Batı Trakya Türk azınlığı örneği* (Basılmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnanç, H. & Yaman, M. (2015). Ulus inşa stratejileri bağlamında Avrupa milli marşlarının sosyopolitik Mukayesesi. *Süleyman Demirel İİBF Dergisi*, 20(3), 17-34.
- Jelavich, B. (2009). *Balkan Tarihi Cilt 1: 18. ve 19. Yüzyıllar*. (Çev. İhsan Durdu). İstanbul: Küre Yayınları.
- Karpat, K.H. (2004). Balkanlar'da Osmanlı mirası ve ulusçuluk. (Çev. Recep Boztemur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Kenar, N. (2007). Bosna – Hersek savaşı. O. Karatay & B. A. Gökdağ (Ed). *Balkanlar El Kitabı Cilt 2: Çağdaş Balkanlar* içinde (ss.191- 224). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Köroğlu, N. Ö. (2015). Konstrüktivizm. S. Turan & N Ö. Köroğlu (Ed.) *Uluslararası İlişkilerde Teoriden Pratiğe Güncel Yaklaşımlar* içinde (ss. 65-133). Dora Yayınları: Bursa.
- Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it: the social construction of power politic. *International Organization*, 46(2), 391-425.
- Wendt, A. (2012). *Uluslararası siyasetin sosyal teorisi*. (Çev. H Sarı Ertem ve S. G. İhlamur Öner). İstanbul: Küre Yayınları.
- Kaya, S. (2008). Uluslararası ilişkilerde konstrüktivist yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 63(3), 86-91.
- Kut, Ş. (2005). *Balkanlar'da kimlik ve egemenlik*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Maalouf, A. (2000) *Ölümcül kimlikler*. (Çev. A. Bora). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Oktay, E. G. & Rparaj, J. (2016). Sosyal inşacılık açısından Kosova'nın kimliği: bağımsızlık sonrasında ortak bir "Kosovalı" kimliği oluşturmak mümkün mü? . *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 13(49), 43-59.
- Ortaylı, İ. (2013). *Yakın tarihin gerçekleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Oruç, Z. (2013). *Balkanlarda Türk olmak*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Ovalı, Ş. (2014). *Yunanistan Cumhuriyeti*. M. N. Arman & Nazif Mandacı (Ed.) *Çağdaş Balkan Siyaseti* içinde (ss. 21-44). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özey, R. (2006). *Balkanların coğrafi yapısı*. *Balkanlar El Kitabı Cilt 1*, Ankara: Öncü Basımevi.
- Reus, S. C. ( 2012). Konstrüktivizm. (Çev. A. Aslan ve M. A. Ağcan). *Uluslararası İlişkiler Teorileri* içinde (s. 296). İstanbul: Küre Yayınları.
- Sipahioğlu, B. (2010). *Dünden bugüne Balkanlar*. İstanbul: Akademi Yayın.
- Sönmezoğlu, F. (2012). *Uluslararası politika ve dış politika analizi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Sürgevil, S. & Özgün C. (2012a). *Balkanlar 1*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Sürgevil, S. & Özgün C. (2012b). *Balkanlar 2*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.

- Tüysüzöğlü, G. (2012). Çatışma ve işbirliği dikotomisi bağlamında Balkanlar'ın siyasi görünümü. *Avrasya Etüdüleri Dergisi*, 42(2), 83-110.
- Todorova, M. (2006). *Balkanlar'ı tahayyül etmek*. (Çev. D. Şendil). İstanbul: İletişim Yayınları.

### İnternet Tabanlı Kaynaklar

- Bosna Hersek Ülke Raporu. (2019). [Erişim Tarihi: 07.10.2019. [http://www.kto.org.tr/d/file/bosna-hersek\\_-ulke-raporu\\_2016.pdf](http://www.kto.org.tr/d/file/bosna-hersek_-ulke-raporu_2016.pdf) ].
- Dilek, K. Savaş sonrası Bosna Hersek'te kimlik inşa süreci ve yeni neslin durumu. [Erişim Tarihi: 17.10.2019. [https://www.academia.edu/34017737/Sava%C5%9F\\_Sonras%C4%B1\\_Bosna\\_Hersek\\_t\\_e\\_Kimlik\\_%C4%B0n%C5%9Fa\\_S%C3%BCreci\\_ve\\_Yeni\\_Neslin\\_Durumu](https://www.academia.edu/34017737/Sava%C5%9F_Sonras%C4%B1_Bosna_Hersek_t_e_Kimlik_%C4%B0n%C5%9Fa_S%C3%BCreci_ve_Yeni_Neslin_Durumu)].
- Arnavutluk. (2017). [Erişim Tarihi: 04.10.2019. [https://insamer.com/tr/arnavutluk\\_497.htm](https://insamer.com/tr/arnavutluk_497.htm)].
- Bosna Hersek. (2017). [Erişim Tarihi: 04.10.2019. [https://insamer.com/tr/bosna-hersek\\_504.htm](https://insamer.com/tr/bosna-hersek_504.htm)].
- Hırvatistan. (2017). [Erişim Tarihi: 04.10.2019 [https://insamer.com/tr/hirvatistan\\_925.htm](https://insamer.com/tr/hirvatistan_925.htm)].
- Sırbistan. [Erişim Tarihi: 07.10.2019. [https://insamer.com/tr/sirbistan\\_921.htm](https://insamer.com/tr/sirbistan_921.htm)].
- Kosova. [Erişim Tarihi: 04.10.2019. [https://insamer.com/tr/kosova\\_513.htm](https://insamer.com/tr/kosova_513.htm)].
- Sırbistan. [Erişim Tarihi: 07.10.2019. [https://insamer.com/tr/sirbistan\\_921.htm](https://insamer.com/tr/sirbistan_921.htm)].
- Yunanistan.[Erişim Tarihi: 10.10.2019. [https://insamer.com/tr/yunanistan\\_924.htm](https://insamer.com/tr/yunanistan_924.htm)].
- Kosova Anayasası. [Erişim Tarihi: 10.10.2019. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933304.pdf> ].
- Makedonya. (2017). [Erişim Tarihi: 10.10.2019. [https://insamer.com/tr/makedonya\\_522.htm](https://insamer.com/tr/makedonya_522.htm) ].
- Arnavutça Makedonya'da resmi dil oldu. .[Erişim Tarihi: 17.10.2019. <http://www.milliyet.com.tr/dunya/arnavutca-makedonyada-ikinci-resmi-dil-oldu-2811859>].
- Makedonya'nın adı Kuzey Makedonya olarak değişti. .[Erişim Tarihi: 10.10.2019. <https://www.ntv.com.tr/dunya/makedonyanın-adi-kuzey-makedonya-cumhuriyeti-olarak-degisti,q8EHctSEwk2cbgH39ogzgA>].
- Slovenya ülke künyesi. [Erişim Tarihi: 10.10.2019. <http://www.mfa.gov.tr/slovenya-kunyesi.tr.mfa> ].