

Yıl:2019  
Cilt:3  
Sayı:2



**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Sosyal Bilgiler Dersini Ters Yüz Etmek<sup>1</sup>**

*Reverse Social Studies Course*

**Burcu KARAMAN<sup>2</sup> - Elif ALADAĞ<sup>3</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
20.03.2019	09.04.2019	29.05.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Karaman, B., Aladağ, E., 2019, Sosyal Bilgiler Dersini Ters Yüz Etmek. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 104-115.

**Öz**

Ters Yüz Sınıf Modeli, teknolojinin eğitim sürecinde kullanıldığı, sınıf içi süreçte aktif öğrenme yöntemlerine daha fazla yer vermeye çalışan harmanlanmış öğrenme modellerinden biridir. Bu model Ters Yüz Sınıf, Ters Yüz Eğitim, Evde Ders Okulda Ödev, Dönüştürülmüş Sınıf olarak da tanımlanmaktadır. Bu modelde ters yüz etmek demek sınıf içi süreci sınıf dışına, sınıf dışındaki süreçleri ise sınıf ortamına taşımak demektir. Ters Yüz Sınıf modeli, eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin okulda öğrendiği teorik bilgileri evde öğrenip okulda uygulama yapma fırsatı sağlayan bir metot olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen tarafından belli bir platform üzerinden gönderilen videolar veya ek kaynaklar ile öğrenciler konuyu evde öğrenmektedir. Sınıf ortamında ise o konu ile ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Ters Yüz Sınıf modeli, öğretmenlerin aktif öğrenme etkinliklerine ders içerisinde yeterince zaman ayırabilmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin, öğrenmiş olduğu konuları pekiştirebilmesi, üst düzey beceri gerektiren etkinlik ve ödevleri sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde yapabilmesi açısından avantajlar sağlamaktadır. Yurt dışında pek çok ülkede kullanılan Ters Yüz Sınıf modelinin ülkemizde kullanımı yenidir. Alanyazın incelendiğinde Ters Yüz Sınıf modelinin sosyal bilgiler dersine uygulanmasıyla ilgili yeterli araştırmanın olmadığı görülmüştür. Ortaokul sosyal bilgiler dersinde işlenen konuların pek çoğunun soyut olması, ezbere dayalı bir ders olarak görülmesi öğrenciler tarafından dersin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Ters Yüz Sınıf modeli kullanılmasının öğrencileri daha aktif öğrenmeyi ise daha eğlenceli hale getirmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Sosyal Bilgiler dersinde bu modelin kullanımının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilgili alanyazın incelenerek Ters Yüz Sınıf modeli ve eğitimde kullanılmasına yönelik bilgilere yer vermektir. Ayrıca Sosyal Bilgiler eğitiminde Ters Yüz Sınıf modeli kullanımının önemi irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışma doküman incelemesi niteliğinde olup nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma sonunda Ters Yüz Sınıf modelinin Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanımıyla ilgili örnek bir uygulama sunulmuştur. Bu yöntemin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES 2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, [burcukaraman43@gmail.com](mailto:burcukaraman43@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0161-8825>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Eğitimi Bilim Dalı, Aydın, [eladag@adu.edu.tr](mailto:eladag@adu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1648-2545>

**Anahtar Kelimeler:** Ters Yüz Sınıf Modeli, Sosyal Bilgiler

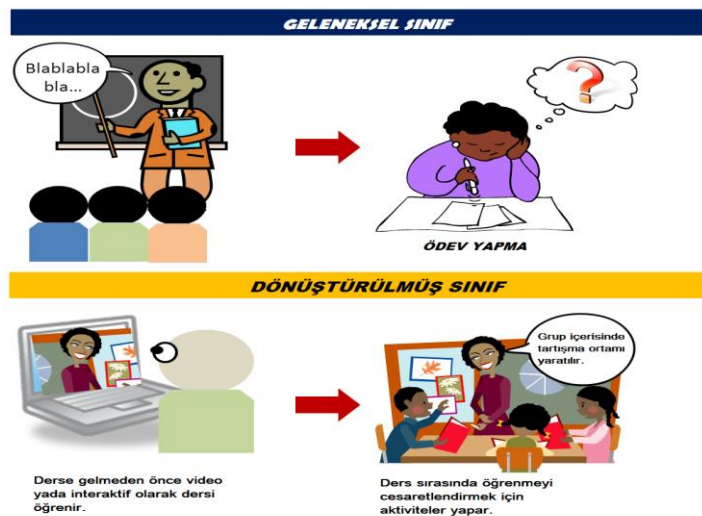
### Abstract

Flipped Classroom Model is a blended teaching model that it includes technology to education process and it tries to focus on an active teaching models. It is also known as flipped learning, inverted classroom, blended learning means that transport to the out-of class process to inside of the classroom. It is described as a method that it gives opportunity to apply the theoretical knowledge learned at home to the school. The topics are learned by students at home via videos sent from specific platform or some other additional resources. During classtime, related activities are done. This method provides teachers enough time to active teaching activities during class time. Also, it gives opportunity to reinforce the topics they learned. It used in countries abroad for a while but we recently have used it. When reviewing literature, it is obvious that there isn't enough study related to integration of flipped classroom model to social studies. Students have hard time to undestand social studies in secondary school because most of the topics are abstract. It is thought that application of flipped classrom model to social studies makes learning fun and makes students more active. It is considered that using this model in social studies education will be efficient. The aim of this study is to present what is flipped classroom model give education related to application of this model by literature review. Also, it aims to examine the importance of using this model in social studies teaching. It adopts qualitative research approach and it is carried out by document review. At the end of the study, a sample of application is presented related to usage of this model in social studies. It is made various suggestion related to usage of flipped classroom model in social studies.

**Keywords:** Flipped Classroom Model, Social Studies

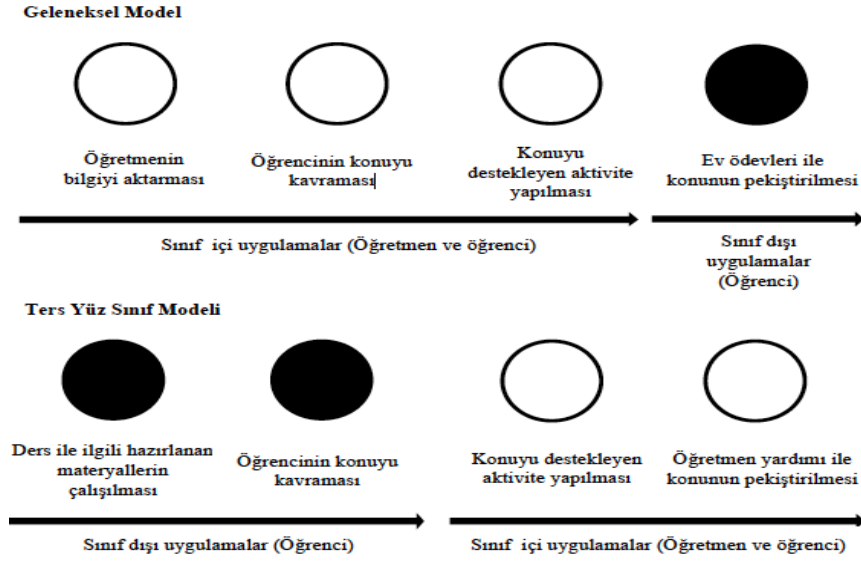
## 1. GİRİŞ

Ters Yüz Sınıf modeli, teknolojinin eğitim sürecinde kullanıldığı, sınıf içi süreçte aktif öğrenme yöntemlerine daha fazla yer vermeye çalışan harmanlanmış öğrenme modellerinden biridir. Ters Yüz Sınıf modeli flipped classroom, blending learning, reverse teaching, inverted classroom, flipped learning, gibi birçok isimle tanımlanmıştır. Kelime anlamı olarak tersine çevirmek, ters yüz etmek anlamlarına gelmektedir. Türkçe alanyazında Evde Ders Okulda Ödev Modeli (Demiralay, 2014), Ters Yüz Sınıf, (Gencer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014) şeklinde yer almaktadır. Şekil 1’de geleneksel ve dönüştürülmüş sınıf farkı gösterilmektedir.



Şekil 1. Ters Yüz Sınıf Modeli (Christensen, Horn, Staker, 2013)

Ters Yüz Sınıf modeli, eğitim ve öğretim uygulamalarında öğrencilerin okulda öğrendiği teorik bilgileri evde öğrenip okulda uygulama yapma fırsatı sağlayan bir metot olarak tanımlanmaktadır (Zownorega, 2013). Ters yüz sınıf modelinin uygulanması dikkate alındığında, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Talbert'e (2012) göre ters yüz sınıf modeli geleneksel yöntem ile karşılaştırıldığında öğrenci merkezli, aktif, etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.



Şekil 2. Ters Yüz Sınıf Modeli ile Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması (Zownorega, 2013).

Ters Yüz Sınıf modelinin temel noktası sınıf içerisindeki ders süresinin aktif öğrenmeye ayrılmasıdır (Demetry, 2010 akt: Alsancak Sırakaya, 2015). Bu model, aktif öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin okul ve okul dışında teknoloji kullanımlarını teşvik eden bir modeldir. Ters Yüz Sınıf modeli online video, demek değildir. Dersin tamamını bilgisayar ortamında gerçekleştiren öğrenciler demek değil tam tersine öğrencilerin sorumluluk aldığı öğretmenin ise rehber olduğu bir sınıftır. Derse gelemeyen öğrencilerin dersten geri kalmadığı bir ortamdır. Doğrudan anlatımı yapılandırmacı öğrenmeye harmanlayan bir modeldir (Bergman ve Sams, 2012).

Ters Yüz Sınıf modeli, ilk olarak Miami Üniversitesi'nde kullanılmıştır. Bu modelin temelleri üniversitenin ekonomi bölümünde, okuma ödevlerinin fazla olduğu sosyoloji, psikoloji, hukuk gibi dallarda ders veren akademisyenler tarafından atılmıştır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Lage vd (2000) öğrencilerin öğrenme stillerine hitap edebileceği farklı eğitsel kaynakları içeren bir sistem olarak Ters Yüz Sınıf Modelini geliştirmişlerdir. Bu model ile yapılan ilk çalışmada, akademisyenler her hafta için öğrenilecek konuyla ilgili kaynak bir ders kitabını belirleyerek dersleri sunum sırasında videolara kayıt etmişlerdir. Öğrenciler bu videoları kopyalayarak ders

dışında istedikleri yerde izleyebilme imkânına sahip olmuştur. Akademisyenler derslerde kullanılacak PowerPoint sunularını isteğe göre internet üzerinden göndermiştir. Öğrenciler bu kaynakları ders öncesi incelenmiş bir şekilde hazırlıklı olarak sınıfa gelmişlerdir. Öğretmenler, dersin ilk on dakikasını öğrencilerin sorularını cevaplayarak kısa bir sunum yapmışlardır. Dersin diğer aşamalarında öğrencilerin öğrendiklerini uygulayacakları ve aktif olarak katılacakları ekonomi deneyleri yaptırmışlardır.

Baker (2000) tarafından öğrencilere sınıf dışında çalışmalarını için materyaller vermek ve sınıf ortamında işbirliği içerisinde çalışma imkânı sağlamak amacıyla Ters Yüz Sınıf modeli tanımlanmıştır. Ona göre sınıf içinde öğretmenin ders anlatmak için kullandığı süreyi sınıf dışına alması, ders esnasında aktif öğrenme ortamlarının oluşması için ek zaman yaratmaktadır. Bu model 2007 yılında kimya öğretmeni olan Bergman ve Sams tarafından da uygulanmıştır. Bergman ve Sams (2012), spor karşılaşmaları gibi etkinliklere katılan öğrencilerin dersi kaçırdıklarını ve bundan dolayı yaşadıkları konu eksikliklerini gidermede zorlandıklarını fark etmişlerdir. Bunun üzerine derse gelemeyen ve dersi kaçıran öğrencilerin video kayıtlar yardımıyla derse erişimi sağlanarak uygulamaya başlanmıştır. Böylece öğrenciler, konuları öğrenebilmektedir. Videoları evde izleyerek okula gelen öğrenciler ise sınıf ortamında problem çözme, tartışma, deney yapma gibi aktivitelere katılmışlardır.

Ters yüz sınıf modelinde öğrenciler dersi, sınıf dışında teknolojik aletleri kullanarak (bilgisayar, tablet, akıllı telefon, DVD vs.) öğrenir. Sınıf içinde öğretmen rehberliğinde uygulamalar ve etkinlikler gerçekleştirilir (Strayer, 2012). Bu model öğretmenlere ders esnasında çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayabilme fırsatı vermektedir. Ayrıca öğrenciler ders süresini, uygulama, grup çalışması, problem çözme ve tartışma gibi etkinlikleri yaparak geçirirler.

Ters Yüz Sınıf modeli içinde dikkat edilmesi gereken dört yapı bulunmaktadır. Ters Yüz Sınıf modelini kullanmak isteyen öğretmenlerin bu dört yapıyı birleştirmesi önemlidir (Hamdan ve McKnight, P., McKnight, K., Arfstorm, 2013). Bunlar:

1. *Esnek Ortam*: Sınıf ortamının fiziksel özelliklerini düzenleyerek öğrencilere rahat bir ortam sunarlar.

2. *Öğrenme Kültüründe Değişim*: Öğrenmede, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye doğru olan değişim ifade eder.

3. *Kasıtlı İçerik*: Öğretmenler öğretilen olan kazanımlara nasıl ulaşabileceklerini düşünerek plan yaparlar.

4. *Profesyonel Eğitici: Öğretmenler uygulamalarda yansıtıcı bir rolde ve öğrenciler ile sürekli iletişim halinde bulunmaktadır.*

Ters yüz sınıf modeli, sınıf içinde ve dışı zamanı farklılaştıran bir öğrenme modelidir. Bu modeli kullanmak isteyen öğretmenlerin yukarıda belirtilen dört maddeyi göz önünde bulundurması ve hatta uygulamasıyla ilgili bunlara ek maddeleri düşünüp eğitim ortamını bunlara göre hazırlaması gerekmektedir. Bu modelde öğretmen rehber konumundadır ve öğretmen yerine öğrenci merkezlidir. Öğretmen, sınıf ortamının fiziksel özelliklerini düzenleyebilen, öğrenme kültüründe olan farklılıkların bilincinde olarak öğrencilere kazandırmak istediği içerikleri planlı programlı şekilde hazırlayabilmelidir. Ayrıca bunlara ek olarak Bergmann ve Sams (2012) bu modelde öğrencilerin ders öncesi gönderilen materyalleri (video, sunu vb.) inceleme, sorular sorma, çalışmalar yapma gibi sorumlulukları bulunduğunu belirtmektedir.

Yurt dışında pek çok ülkede kullanılan Ters Yüz Sınıf modelinin ülkemizde kullanımı yenidir. Bu konula ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Ters yüz Sınıf modelinin kullanıldığı sınıfta öğrencilerin modele ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip oldukları, öğrenci başarı ve motivasyonunu arttırdığı, derslerin daha eğlenceli olduğu ve zaman açısından öğretmenlere tasarruf sağladığı ve böylece aktif öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayrıldığı görülmektedir (Boyraz, 2014; Christensen, Horn, Staker, 2013; Ekmekçi, 2014; Güç, 2017; Karaman, 2018; Misildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013; Strayer, 2012; Talbert, 2012).

### **1.1.Ters Yüz Sınıf Modelinin Avantajları**

Ters Yüz Sınıf modeli uygulamasının öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajları bulunmaktadır. Bu modelin avantajları (Bergman ve Sams, 2012; Bishop ve Vergeler, 2013; Enfield, 2013; Fulton, 2012; Gencer vd. 2014; Miller, 2012; Talbert,2012; Turan ve Göktaş, 2015) şu şekilde belirtilmiştir:

Ters Yüz Sınıf modeli, öğretmenin sınıf içinde yol gösteren bir rehber olmasını sağlamaktadır.

Ders süresinde öğretmen, öğrencilerle daha fazla etkileşim ve iletişim halinde bulunur, bu sayede öğrencilere daha fazla yardımcı olabilir.

Öğretmen, öğrenme konusunda zorluk yaşayan öğrencilere ders içinde daha fazla zaman ayırabilir.

Öğretmen ve öğrenci açısından zamanın etkin kullanılmasında kolaylık sağlar.

Öğrenciler sınıf ortamında sorularını, ortaya çıkan problemlerini anında öğretmeni ile paylaşabilir. Hızlı bir şekilde geri dönüt alabilir

Öğrencilerin kendi öğrenme faaliyetlerinde sorumluluk almalarını sağlar.

Öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarına imkân sağlayarak gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin ödev ve etkinliklerini sınıf ortamında akranları ve öğretmeni ile birlikte yapabilmesine olanak sağlar.

Derse gelemeyen öğrencilerin konuyu takip edebilmelerini sağlar.

Öğrenciler ders materyallerinden faydalanarak konuyu kendi öğrenme hızlarına göre ayarlayabilir.

Öğrenciler bu materyalleri öğrenme durumlarına göre istediği kadar tekrar edebilme imkânına sahip olabilmektedir.

Öğrenciler ders içeriklerine zaman ve mekân sınırlaması olmadan istedikleri her an ulaşabilir.

## **1.2.Ters Yüz Sınıf Modelinin Dezavantajları**

Ters Yüz Sınıf modelinin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır (Bergman ve Sams, 2012; Bristol, 2014; Jenkins, 2012; Johnson, 2013; Kara, 2016; Miller, 2012). Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

Öğrencilerin ders öncesinde videoyu izleyip izlemediklerinin kontrolünün yapılmasının öğretmenler tarafından zor olması,

Bilgisayar ve internet gibi teknolojik yetersizliklerin bulunabilmesi,

Öğrencilerin ders öncesi ilgili videoları izlememeleri, gerekli materyalleri incelememeleri bunlara bağlı olarak derse hazırlıksız gelmeleri,

Öğretmenlerin her ders için ayrı bir video çekimi yapmasının veya ders etkinlikleri için plan hazırlanmasının uğraştırıcı ve zor olarak görülmesi,

Öğrencilerin etkinliklerde derse katılım ve uyumunu arttırmak için öğretmenin ayrı bir çaba harcaması gerekmektedir.

### 1.3.Ters Yüz Sınıf Ve Sosyal Bilgiler

Bireyi hayata hazırlamayı amaç edinen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla benzerlikler kurabilme, problem çözebilme ve çözüm önerisi üretebilmesi gereken bir sürecin hazırlanması gerekmektedir (Yurdakul, 2005). Günümüz koşullarında bilgi ve teknolojiyi yaygın olarak kullanan bir nesilden klasik yöntemler ile ders anlatıp ilgi çekmeyi beklemek zor olacaktır. Bu model ders içinde farklı etkinlik ve ödevlerin gerçekleştirilebilmesiyle ilgi çekici olabilmektedir.

Ters Yüz Sınıf modeli öğrencilerin hem ders ortamında hem de ev ortamında aktif olmasını sağlamaktadır. Böylece bu model sosyal bilgiler öğretiminde, öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmasını, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını ve kendi bilgilerinin farkında olarak ders sürecinin yapılandırılabilmesini sağlayabilir. Ayrıca müfredat yoğunluğu ve ders süresinin yetersizliğinden dolayı sınıf içinde etkinlik yapımına ayrılamayan zaman sıkıntısı bu model ile azaltılabilir. Erdoğan ve Akbaba (2018) sosyal bilgiler dersinde Ters Yüz Sınıf modeli kullanımının zaman gibi pek çok problemi çözebildiğini söylemektedir.

## 2. ÖRNEK ETKİNLİKLER

Çalışmanın bu bölümünde Ters Yüz Sınıf modelinin Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanımıyla ilgili örnek etkinlik uygulamaları sunulmuştur.

### Örnek Etkinlik 1

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Sınıf:** 5

**Öğrenme Alanı:** İnsanlar, Yerler ve Çevreler

**Konu:** Afetler ve Çevre Sorunları

**Kazanım:** Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.

**Kavramlar:** Doğal afet, deprem, sel, heyelan, çığ, orman yangını



### **Ders öncesi:**

Öğretmen tarafından hazırlanmış/önerilmiş video, PowerPoint sunusu gibi materyaller gönderilir. Öğrenciler derse gelmeden önce ilgili materyallere hazırlanmış şekilde gelirler.

### **Ders:**

Öğretmen, öğrencilerin konuyla alakalı sorularını yanıtlar. Öğrencilere sorular sormaya başlar. Örneğin; “Yaşadığınız çevrede görülen doğal afetler hakkında neler düşünüyorsunuz?”

Öğretmen tahtaya bir doğal afetlerle ilgili görsel yansıtır. Bu görselin yaşadıkları çevreye etkilerinin neler olduğu düşünmelerini ister. Bu tür zararlardan korunmak için neler yapılabileceklerini tartışmalarını ister. Tartışma bitiminde etkinliklere geçerler.

**Etkinlik 1:** Öğretmen tarafından öğrenciler 4/6 kişilik gruplara ayrılır. Öğretmen; “Türkiye’de sel, deprem ve çevre kirliliğini önlemek için yetkili bir grupsunuz. Bu konu ile ilgili projenizi tasarlayın” der. Öğrenciler gruplar halinde düşünür ve tartışırlar. Etkinlik bittikten sonra her gruptan bir öğrencinin açıklama yapması istenir. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerini değerlendirir. Onlara dönüt verir.

**Etkinlik 2:** Afetler ve çevre sorunları konusunda istasyon tekniği uygulanır. Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba birer kâğıt dağıtılır 1. grup öykü, 2. grup slogan, 3. grup ise afiş hazırlamaya başlar. Beş dakika sonunda gruplar yer değiştirir ve çalışmalarına kaldığı yerden devam ederler. Her grup üç istasyonda da yer aldıktan çalışma yaptıktan sonra gruplardan birer sözcü seçilerek öykü, slogan, afiş sınıfta okunur ve sergilenir.

### **Örnek Etkinlik 2**

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Sınıf:** 6

**Öğrenme Alanı:** Etkin Vatandaşlık

**Konu:** Haklarımın Bilincindeyim

**Kazanım:** Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.

**Kavramlar:** Hak, özgürlük, eşitlik

### **Ders öncesi:**

Öğretmen tarafından hazırlanmış/önerilmiş video, PowerPoint sunusu gibi materyaller gönderilir. Öğrenciler derse gelmeden önce ilgili materyallere hazırlanmış şekilde gelirler.

### **Ders:**

Öğretmen konuya alakalı soruları yanıtlar. Öğrencilere sorular sormaya başlar. Örneğin;

“Temel hak ve özgürlüklerimiz nelerdir? Bunlar olmasaydı hayatımızda neler değişirdi?”

“Temel hak ve özgürlüklerinizin ihlal edildiği bir durumla karşılaştığınızda neler hissedersiniz ve bu durumda neler yaparsınız? Örnekler vererek açıklayın”

**Etkinlik 1:** Öğretmen konuyla ilgili bir yazı okur:

*“Evli bir çift olan Ayşe ve Ali yeni taşındıkları apartmanın 4. katında yaşamaktadırlar. Misafir olarak evlerine gelen karşı komşuları onlardan habersiz bir şekilde evlerinin resimlerini çekmiştir. Bunun dışında onların özel hayatlarıyla ilgili bazı bilgiler edinmiştir. Kısa bir süre sonra misafir evine gitmiştir. Karşı komşuları onlardan habersiz bir şekilde kendi sosyal medya hesabında onların ev hayatlarıyla ilgili bir takım özel şeyleri paylaşmıştır. Ali ve Ayşe komşularının tuhaf hareketlerine pek anlam verememişler ve duruma itiraz ederek komşularını uyarmıştır. Ancak komşuları onların bu uyarılarını dikkate almamıştır.”*

Metin okunduktan sonra öğretmen hangi temel hak ve özgürlüklerin ihlal edildiğini sorar ve daha sonra neler yapılması gerektiğiyle ilgili öğrencilerin tartışmalarını ister.

**Etkinlik 2:** Öğretmen öğrencilerden konuyla ilgili afiş yapmalarını ister. Sınıfta gruplar oluşturulur. Her gruba bir başkan seçilir. Çalışmalar bittikten sonra sınıfta sunulur.

### **3. SONUÇ**

Öğrencilerin derse olan ilgisini çekebilmek, derse aktif katılımlarını sağlamak için Ters Yüz Sınıf modelinin öğrenciler için ilgi çekici olabileceği düşünülmektedir. Bu yöntemle öğrencilerin ders öncesi bir takım hazırlıklar yapması ile sorumluluk duygusunun gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Öğrencilere ev ödevi olarak verilen konuların pekiştirme, üst düzey düşünme ve yaratıcılık gerektiren faaliyetlerini sınıf içinde öğretmen rehberliğinde yapılması ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırabilmesi bakımından önemlidir. Ters Yüz Sınıf modelinde öğretmen ders anlatmayı, sınıf içinde aktif öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı rol oynar (Kara, 2016). Bu noktadan hareketle Ters yüz Sınıf modelinin sosyal bilgiler dersinde

kullanılmasının, etkili bir eğitim için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli problemlerinden birisi de etkinliklere ayıracak yeterli zaman olmaması ve konuların yetiştirilememesidir (Karadeniz ve Ulusoy, 2015). Bu açıdan bakıldığında bu modelin, bu sorunları ortadan kaldırdığı gibi mevcut süreci de iyileştirmesi açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

Alsancak Sırakaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz- yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, J. W. (2000). The ‘Classroom Flip’: Using web course management tools to become the guide by the side. Jack A. Chambers (Ed.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* içinde, (s. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day*. Washington: International Society for Technology in Education (ISTE).

Bristol, T. J. (2014). Educate, excite, engage. *Teaching learning in Nursing*, 9, 43-46.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: a survey of the research. *In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA*.

Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Christensen, C. M., Horn, M. B., Staker, H. (2013). Is K-12 Blended learning disruptive? an introduction of the theory of hybrids. *Clayton Christensen Institute*. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf> adresinden 15.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

Ekmekçi, E. (2014). *Flipped writing class model with a focus on blended learning*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Erdoğan, E., Akbaba, B. (2018). Should we flip the social studies classrooms? the opinions of social studies teacher candidates on flipped classroom. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 116-124.
- Gençer, B.G., Gürbulak, N., Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters- yüz sınıf sistemi. *Proceedings of International Teacher Education Conference*. Sakarya: Türkiye.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters- yüz sınıf uygulamasının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Hamdan, N., Mcknight, P., Mcknight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning, ©,20. Retrieved from <http://flipperiet.dk/wp-content/uploads/2014/03/Review-of-Flipped-Learning.pdf> [accessed Apr 07 2019].
- Jenkins, C.(2012). The advantages and disadvantages of the flipped classroom. Retrieved 29.07.2015 from <http://info.lecturetools.com/blog/bid/59158/The-Advantages-and-Disadvantages-of-the-Flipped-Classroom>.
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. Doctoral Dissertation. University of British Columbia.
- Kara, C. O. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde “ters yüz sınıf modeli” kullanılabilir mi?*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karadeniz, O., Ulusoy, M. (2015). 4+4+4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1). 99-108.

- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. Sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Lage, M. j., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*,31(1), 30-43.
- Miller, A. (2012). *Five best practices for the flipped classroom*. <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller> (Erişim Tarihi: 05.01.2018)
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., Gosselin, K. (2013). Flipping classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education*, 52 (10), 597-599.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-3.
- Turan, Z., ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 5(2), 156-164.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö., (Editör), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde* (49-52). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zownorega, J.S. (2013). *Effctiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. Masters Theses, East.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi**

*Analysis of Postgraduate Theses on Literacy in the Field of Education*

**Sibel OĞUZ HAÇAT<sup>1</sup> - F. Betül DEMİR<sup>2</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
24.06.2019	15.07.2019	20.08.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Oğuz Hacat, S., Demir, F.B., 2019, Eğitim Alanında Okuryazarlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.

**Öz**

Okuryazarlık, çağın gerektirdiği becerileri kazanma ve bilgi edinme sürecini kapsayan karmaşık bir yapıdır. Türkiye’de eğitim alanında okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların genel değerlendirilmesini içeren bir çalışma mevcut değildir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezleri çeşitli kriterler açısından incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında eğitimde okuryazarlık alanında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmi sitesinde kayıtlı lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmada toplam 308 lisansüstü tezi (208 yüksek lisans ve 100 doktora tezi) değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, 1998-2019 yılları arasında yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin en çok 2018 yılında ve en fazla Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığı; tezlerin büyük bir çoğunluğu Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında yapıldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde kadın araştırmacıların daha fazla yer aldığı görülmektedir. Konu alanı çerçevesinde lisansüstü tezler incelendiğinde “Medya okuryazarlığı” çoğunlukla çalışılan bir konu olduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem grubu incelendiğinde yüksek lisans tezlerinde ortaokul öğrencileri; doktora tezlerinde öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmaların yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak nicel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, okuryazarlık, lisansüstü tezleri.

**Abstract**

Literacy is a complex structure that covers the process of acquiring knowledge and acquiring skills required by the age. There isn't the field education in a study comprising an general assessment of the studies relating to literacy in Turkey. In this context, the aim of the research is to examine the postgraduate theses on literacy in the field of education in terms of various criteria. Qualitative research method was used in the research. The data of the study was obtained by document review. Within the scope of the research, postgraduate theses registered in the official website of the National Thesis Center of Higher Education Council in the field of literacy in education are examined. In the research, a total of 308 postgraduate thesis (208 master's and 100 doctoral theses) were evaluated. The data obtained was analyzed by descriptive analysis. According to the findings obtained from the research data,

<sup>1</sup> Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, soguz@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0764-1279>

<sup>2</sup> Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, betul\_bd\_@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3573-6160>

it has been determined that the master's and the doctoral theses published between 1998-2019 were mostly prepared in 2018 and it is determined that most of the postgraduate theses were made in Gazi University. When the distribution of postgraduate thesis according to the gender of the researcher is examined, it is observed that women researchers are more involved. When the graduate thesis is examined within the scope of the subject, it is seen that "media literacy" is mostly a subject studied. When the sample group of the studies are examined, the secondary school students in the master thesis; It is seen that the researches on the prospective teachers in the doctoral dissertations are high. It is seen that quantitative method is generally used in the studies. In line with these results, various suggestions have been made.

**Key Words:** Education, literacy, postgraduate theses.

## 1. GİRİŞ

Eğitim, geçmişten günümüze kadar süregelen, topluma nitelikli bireyler yetiştirilmesini hedefleyen ve yeri doldurulamayan bir süreçtir. Eğitim, kişiliğin gelişmesini, bireyin yetişkin yaşamına hazırlanmasını, gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar elde etmesini sağlar (Tezcan, 1991). Milletlerin temel yapısını oluşturan ve insanı en güzel vasıflarla donatmanın etkili aracı olan eğitim kalkınan, ilerleyen, demokratik, duyarlı bir milletin şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Şenyurt ve Özer Özkan, 2017).

Eğitim sürecinin ilk adımı aile kurumlarında; ikinci adımı ise Türkiye’de okul öncesi, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim ve lisansüstü eğitim şeklinde devam eden eğitim kurumlarında devam etmektedir. Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’ne göre lisansüstü eğitim; yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşmaktadır (YÖK, 2016). Bilginin üretilmesi, bilim ve ilerlemenin gelişmesinde önemli bir rolü üstlenen lisansüstü eğitim, lisans derecesini tamamlamış öğrencinin ilgisi doğrultusunda uygun bilim dalında yüksek lisans veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşmasını sağlayan, alınabilecek en üst eğitim programı düzeyidir (Coşkun, Dündar ve Parlak, 2014). Lisansüstü eğitim ile ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim adamı, öğretim üyesi gibi vasıflı bireyleri yetiştirerek, ülke problemlerini çözmek ve çeşitli alanlarda gelişme sağlamayı amaçlamaktadır (Sevinç, 2001).

Özenç ve Özenç’e göre (2013) Türkiye’de son yıllarda eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalarda nicel olarak bir artışın yaşanması üniversite sayısı ve yetiştirilen öğretim üyelerinin önemli bir rolü vardır. Yapılan lisansüstü tez çalışmalarındaki bu artış ülkemizin eğitim politikalarının belirlenmesinde yol gösterici niteliktedir. Bu sebepten eğitim alanında yapılacak çalışmaların eğitimcilere, araştırmacılara ve öğrencilere dönük olması ve onların nitelikli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlaması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmacılar, ilgili alan yazın çerçevesinde çalıştıkları konu üzerinde daha önce yapılmış olan araştırmaları tespit ederek, eksik veya yetersiz gördüğü konularda alana katkı sağlamaları gerekmektedir (Aydemir, 2013).

Literatür incelendiğinde araştırmacıların, eğitim alanında birçok lisansüstü tez çalışmaları hazırladıkları görülmektedir. Bu çalışmalar özgün çalışma konuları olmakla birlikte, doğrudan ve(ya) dolaylı olarak tüm eğitimcileri ilgilendirmektedir (Şenyurt ve Özer Özkan, 2017). Eğitimde yer alan özgün çalışma konularından biri de okuryazarlıktır. Okuryazarlık eğitim alanında bilimsel çalışmalarda yer alarak çeşitli okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülebilir bir eğitimin sağlanması için lisansüstü çalışmalarda farklı bakış açıları ile ele alınmaktadır. Eğitim alanında okuryazarlık konuları ile ilgili çalışmalar, bireylerin sosyo-kültürel ortama doğru ve faydalı biçimde yer almasını sağlamaktadır (Maden, Maden ve Banaz, 2017).

Bu kapsamda yaşadığımız yüzyılın bireyleri olarak bilgiyi yönetmek ve yönlendirmek amacıyla okuryazarlıklara ihtiyaç duymaktayız. Bilginin hızla yayıldığı günümüz dünyasında okuryazarlıklara yeni anlamlar yüklenmiştir. Okuryazarlık, sadece okuma ve yazma süreci şeklinde ifade edilemeyecek kadar geniş bir kavramdır (Çakmak, 2013; Altun, 2015). Okuma-yazma ve okuryazar kavramları günlük dilde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Hâlbuki yazılan harfleri çözümlenmeye dayanan okur-yazar görüntüsünün karşısında anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık görüntüsü yeni terimlerle birleşerek anlamını genişletmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Günümüzde okuryazarlık (*literacy*), okuma (*reading*) ve yazma (*writing*) faaliyetlerini gerçekleşmenin ötesine geçerek, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi haline gelmiştir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık, ileri bilgi toplumlarının bir ihtiyacı olarak anılmakta ayrıca, bireyin içinde, önceden belirlenmiş standartlara karşı bir yetkinlik seviyesinde öğretilen, ölçülebilen ve test edilebilen bilişsel teknik becerilerini bulundurduğu bir niteliktedir (Edwardsa, Ivanic ve Manniona, 2009; Nergis, 2011). Bu kapsamda okuryazarlık bünyesinde problem çözme, akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçleri gibi bilişsel beceriler barındırdığı söylenebilir.

Hayatın değişen şartlarına uyum sağlama sürecinde yeni okuryazarlık çeşitlerine yer verilerek, bilgi ve becerilerin hem bireylere hem de toplumlara önemli farklılıklar kazandıracağı düşünülmektedir (Önal, 2010). Günümüz insanının çevre, kültür, medya, hukuk, teknoloji, ekonomi okuryazarlığı gibi pek çok çoklu okuryazarlıklara sahip olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bilimsel çalışmalarda eğitim alanında okuryazarlıklar üzerine araştırmalar hazırlanmıştır. Dolayısıyla eğitimde okuryazarlık üzerine hazırlanmış lisansüstü tezler analiz edilerek, bu konuya ilişkin genel bir görünümü ortaya çıkaran bir çalışma ihtiyacı doğmuştur. Çeşitli alanlarda hazırlanan lisansüstü çalışmaların analiz edildiği araştırmalara rastlamak mümkün iken (Chapin, 1974; Oruç ve Ulusoy, 2008; Karadağ, 2009; Çakıcı ve Ilgaz, 2011; Baş



ve Beyhan, 2012; Kaya, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Karadağ, 2014; Şenyurt ve Özer Özkan, 2017; Haçat Oğuz ve Demir, 2018) eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde okuryazarlık türlerinden belirli bir konu kapsamında yapılan lisansüstü tezlerini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Maden, Maden ve Banaz (2017) medya okuryazarlığı ile ilgili 45 lisansüstü tez incelemesi sonucunda, tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde olduğu; tez çalışmalarının 2010-2013 yılları arasında hazırlandığını ve konu açısından tezlerde düzey belirleme, etki, algı ile ilgili çalışmaların daha fazla olduğunu belirtmektedir. Benzer bir çalışma da Aksoy ve Kaplan (2018) tarafından harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılmış olan 23 tez çalışması incelenmiştir. Araştırma sonucunda, nicelik olarak en çok araştırmanın Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı; araştırmalarda en çok öğrenci grubu üzerinde araştırmalar yapıldığı; yöntemlere göre dağılımda en çok tarama yöntemi ile araştırmaların yapıldığı; değişkenler bakımından en çok cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile gelir düzeyi gibi değişkenlerin incelendiği bulguları tespit edilmiştir.

Eğitimde okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının analizini kapsayan bu çalışma, alan yazındaki boşluğu doldurması ve konu kapsamında belirlenen lisansüstü tezlerin detaylı bir şekilde değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

### **1.1.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 1998-2019 yılları arasında eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının yönelimlerinin ne doğrultuda olduğunu ortaya koymaktır. Belirtilen amaç çerçevesinde araştırma problemini “Eğitim alanında okuryazarlık üzerine çalışılan lisansüstü tezlerin içerikleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada eğitim alanında okuryazarlık konuları ile ilişkili lisansüstü tezlerin, çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular;

- 1) Lisansüstü tezin yayın yılı,
- 2) Lisansüstü tezin yapıldığı üniversite,
- 3) Lisansüstü tezin hazırlandığı anabilim dalı,
- 4) Lisansüstü tezin araştırmacı cinsiyeti,
- 5) Lisansüstü tezin okuryazarlık konu alanı,
- 6) Lisansüstü tezin katılımcılar/örneklem grubu seçimi,
- 7) Lisansüstü tezin araştırma yöntemi kapsamında nasıl bir dağılım göstermektedir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Çalışmada eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezleri farklı boyutlarda detaylı olarak incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, araştırmacının gözlemleri ve mülakatlarından elde edilen verilerin tümevarımsal olarak ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir (Patton, 2014). Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmada amaçlanan olguları içeren mevcut yazılı materyalleri analiz etme; zaman ve ekonomik açıdan katkıda bulunma, nitel araştırmalarda kullanılan önemli bir bilgi kaynakları olma özelliğine sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## 2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklemini eğitimde okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan bütün durumların derinlemesine çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu ölçüt kapsamında araştırma Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmî sitesinde kayıtlı olan eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan 308 lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

## 2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmayı içeren dokümanlar, araştırmacılar tarafından 20 Şubat- 21 Haziran 2019 tarihleri arasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi resmî sitesinde taranmıştır. Veriler toplanırken “*okuryazar, okuryazarlık, literacy*” tarama terimleri kullanılmıştır. Ulaşılan dokümanlardan eğitim alanında hazırlanan tezler dikkate alınmıştır. Eğitim alanında yapılan ve kullanım iznine açık olan tezler tam metin olarak; kullanım iznine kapalı olan tezler ise özet metninden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Eğitim alanında yapılan okuryazarlık konusuna ilişkin ilk lisansüstü tez çalışmasına 1998 yılında ulaşılması sebebiyle 1998 yılından günümüze kadar hazırlanan tezler ele alınmıştır. 1998-2019 yılları arasında eğitim alanında okuryazarlık çerçevesinde hazırlanan 308 lisansüstü tez incelenmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan veriler önceden belirlenen temalar çerçevesinde sistematik ve açık bir biçimde betimlenerek açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması

#### 4. Bulguların yorumlanması

Bu doğrultuda çalışmanın verileri, “Yayımlandığı tarih, yapıldıkları üniversite, anabilim dalı, araştırmacı cinsiyeti, okuryazarlık türü, araştırmanın örneklem grubu, araştırma yöntemi” olmak üzere toplam 7 tema altında düzenlenmiştir. Belirlenen temalara göre elde edilen dokümanlar değerlendirilmiştir. Veriler, sistematik ve açık bir biçimde tablolar oluşturularak frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri gösterilmiştir. Ardından veriler gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tanımlanan bulgular yorumlanarak verilerin analizi tamamlanmıştır.

#### 2.5. Verilerin geçerliği ve güvenilirliği

Toplanan verilerin geçerliği ve güvenilirliği sağlanması nitel araştırmalarda önem taşımaktadır. Bu amaçla, iki veya daha fazla araştırmacının elde edilen nitel verilerin birbirlerinden bağımsız olarak analiz ederek bulguların karşılaştırılması olarak tanımlanan araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu kapsamda tanımlanan bulgular araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırmanın süreci detaylı olarak yer verilerek çalışmanın güvenilirliğini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların gerçeği yansıtması açısından, verilerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın iç geçerliğini desteklediği düşünülmektedir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, Türkiye’de eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin belirlenen alt amaçlar çerçevesinde ilgili tablo ve grafiklerde yer verilerek yorumlanmaktadır.

#### 3.1. Lisansüstü Tezlerin Yayın Yıllarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 1.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yayın yılı	Yüksek				Toplam	
	lisans		Doktora		f	%
	f	%	f	%		
1998	1	0,48	-	-	1	0,32
2001	1	0,48	-	-	1	0,32
2002	2	0,96	1	1,00	3	0,97
2003	1	0,48	-	-	1	0,32
2004	-	-	-	-	-	-
2005	2	0,96	1	1,00	3	0,97
2006	1	0,48	1	1,00	2	0,64
2007	1	0,48	1	1,00	2	0,64
2008	18	8,65	4	4,00	22	7,14
2009	9	4,32	6	6,00	15	4,87
2010	8	3,84	6	6,00	14	4,54
2011	16	7,69	5	5,00	21	6,81
2012	12	5,76	8	8,00	20	6,49
2013	24	11,53	8	8,00	32	10,38
2014	12	5,76	10	10,00	22	7,14
2015	24	11,53	11	11,00	35	11,36
2016	22	10,57	9	9,00	31	10,06
2017	21	10,09	13	13,00	34	11,03
2018	30	14,42	11	9,00	41	13,31
2019	3	1,44	5	5,00	8	2,59
<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde 1998-2018 yılları arasında yayımlanan yüksek lisans tez sayısı 208'dir. Bu yıllar arasında hazırlanan 15 yüksek lisans tezi paylaşımına açık değildir. Okuryazarlık alanında yapılan ilk yüksek lisans tezine 1998 yılında ulaşılabilmektedir. En fazla yüksek lisans tezi 2018 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. 2002-2018 yılları arasında yayımlanan doktora tez sayısı ise 100'dür. Bu yıllar arasında hazırlanan 14 doktora tezi paylaşımına açık değildir. Okuryazarlık alanında yapılan ilk doktora tezine 2002 yılında ulaşılabilmektedir. Doktora tezlerinin de en fazla 2018 yılında hazırlandığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde hazırlanan tezler, doktora düzeyinde hazırlanan tezlerle kıyaslandığında nicelik olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

### 3.2. Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 2.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversiteye göre dağılımı

Üniversite	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Gazi Üniversitesi	18	8,65	22	22,00	40	12,98
Marmara Üniversitesi	15	7,21	12	12,00	27	8,76
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	10	4,80	13	13,00	23	7,46
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	9	4,32	9	9,00	18	5,84
Ankara Üniversitesi	8	3,84	5	5,00	13	4,22
Fırat Üniversitesi	12	5,76	-	-	12	3,89
Hacettepe Üniversitesi	8	3,48	3	3,00	11	3,57
Anadolu Üniversitesi	3	1,44	8	8,00	11	3,57
Atatürk Üniversitesi	4	1,92	5	5,00	9	2,92
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	9	4,32	-	-	9	2,92
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	8	3,84	-	-	8	2,59
Balıkesir Üniversitesi	6	2,88	2	2,00	8	2,59
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	1,44	5	5,00	8	2,59
Afyon Kocatepe Üniversitesi	6	2,88	1	1,00	7	2,72
Necmettin Erbakan Üniversitesi	5	2,40	1	1,00	6	1,94
Uludağ Üniversitesi	4	1,92	1	1,00	5	1,62
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	1,92	1	1,00	5	1,62
Dumlupınar Üniversitesi	3	1,44	2	2,00	5	1,62
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	5	2,40	-	-	5	1,62
Boğaziçi Üniversitesi	5	2,40	-	-	5	1,62
Niğde/Ömer Halisdemir Üniversitesi	5	2,40	-	-	5	1,62
Sakarya Üniversitesi	5	2,40	-	-	5	1,62
Çukurova Üniversitesi	4	1,92	-	-	4	1,29
Erzincan Üniversitesi	4	1,92	-	-	4	1,29
Pamukkale Üniversitesi	4	1,92	-	-	4	1,29
İnönü Üniversitesi	2	0,96	2	2,00	4	1,29
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	0,96	2	2,00	4	1,29
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0,48	2	2,00	3	0,97
Cumhuriyet Üniversitesi	3	1,44	-	-	3	0,97
Yeditepe Üniversitesi	3	0,48	-	-	3	0,97
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	0,96	1	1,00	3	0,97

Erciyes Üniversitesi	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Bartın Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
Giresun Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
İstanbul Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
Kastamonu Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
Kocaeli Üniversitesi	2	0,96	-	-	2	0,64
Adıyaman Üniversitesi	-	-	1	1,00	1	0,32
Amasya Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Aksaray Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Akdeniz Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Harran Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Kırıkkale Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Trakya Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Uşak Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	1	0,48	-	-	1	0,32
<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelediğinde okuryazarlık konusuna ilişkin yapılan yüksek lisans tezleri en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%8,65) hazırlandığı görülmektedir. Daha sonra Marmara (%7,21) ve Fırat Üniversitesi (%5,76) takip etmektedir. Okuryazarlık konusuna ilişkin yapılan doktora tezleri ise en fazla Gazi Üniversitesi'nde (%22,00) hazırlandığı, daha sonra Orta Doğu Teknik Üniversite'si (%13,00) ve Marmara (%12,00) Üniversite'leri takip etmektedir. Okuryazarlık ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Gazi Üniversitesi'nde yapılan tez çalışmalarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

### 3.3. Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin hazırlandığı akademik birimlerine göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 3.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı

Anabilim Dalları (ABD)	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Eğitimi ABD	52	25,00	21	21,00	73	23,70
Sınıf Eğitimi ABD	27	12,98	12	12,00	39	12,66
Eğitim Programları ve Öğretim ABD	31	14,90	8	8,00	39	12,66
Matematik Eğitimi ABD	27	12,98	10	10,00	37	12,01
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD	14	6,73	17	17,00	31	10,06
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ABD	16	7,69	5	5,00	21	6,81
Türkçe Eğitimi ABD	6	2,88	6	6,00	12	3,89
Okulöncesi Eğitimi ABD	6	2,88	5	5,00	11	3,57
Resim - İş Eğitimi ABD	4	1,92	4	4,00	8	2,59
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD	4	1,92	4	4,00	8	2,59
Yaşam boyu öğrenme ABD	3	1,49	2	2,00	5	1,62
Biyoloji Eğitimi ABD	3	1,49	2	2,00	5	1,62
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD	4	1,99	-	-	4	1,28
Zihin Engelliler Eğitimi ABD	2	0,96	1	1,00	3	0,96
İngiliz Dili Eğitimi ABD	1	0,48	2	2,00	3	0,96
Müzik Eğitimi ABD	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Fizik Eğitimi ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
Kimya Eğitimi ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
Coğrafya Eğitimi ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
Uzaktan Eğitim ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
İşitme Engelliler Eğitimi ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ABD	1	0,48	-	-	1	0,32
<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelediğinde okuryazarlık konusundaki yüksek lisans ve doktora tezlerin büyük bir çoğunluğu Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda (%23,70) yapıldığı görülmektedir. Ardından Sınıf Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (%22,90) takip etmektedir.

### 3.4. Tezlerin Araştırmacı Cinsiyetine Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 4.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı

Araştırmacı cinsiyeti	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kadın	135	64,90	53	53,00	188	61,03
Erkek	73	35,10	47	47,00	120	38,96
<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Okuryazarlık konusuna ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre dağılımını gösteren Tablo 4 incelendiğinde, kadın araştırmacıların (%64,90) erkek araştırmacılara (%35,10) göre daha fazla yüksek lisans tezi hazırladığı; yine aynı şekilde kadın araştırmacıların (%53,00) erkek araştırmacılara (%47,00) göre daha fazla doktora tezi hazırladığı görülmektedir.

### 3.5. Tezlerin Okuryazarlık Konu Alanlarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda yapılan lisansüstü tezlerin okuryazarlık konu alanlarına ilişkin dağılımı verilmektedir.

**Tablo 5.** Okuryazarlık konu alanlarına göre dağılımı

Okuryazarlık konu alanı	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Medya okuryazarlığı	25	12,01	14	14,00	39	12,66
Matematik okuryazarlığı	28	13,46	10	10,00	38	12,33
Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı	27	12,98	7	7,00	34	11,03
Çevre okuryazarlığı	21	10,09	10	10,00	31	10,06
Bilimsel okuryazarlık	18	8,65	6	6,00	24	7,79
Görsel okuryazarlık	5	2,40	6	6,00	11	3,57
Erken okuryazarlık	7	3,36	4	4,00	11	3,57
Bilgi okuryazarlığı	10	4,80	-	-	10	3,24
Alternatif/ölçme-değerlendirme okuryazarlığı	5	2,40	5	5,00	10	3,24
Teknoloji/bilişim teknolojileri okuryazarlığı	7	3,36	1	1,00	8	2,59
İstatistiksel okuryazarlık	5	2,40	2	2,00	7	2,27
Bilgisayar okuryazarlığı	5	2,40	1	1,00	6	1,94



Okuryazarlık becerileri	3	1,49	3	3,00	5	1,62
Görsel matematik okuryazarlığı	5	2,40	-	-	5	1,62
Finansal okuryazarlık	2	0,96	2	2,00	4	1,28
Sayısal okuryazarlık	2	0,9	1		3	0,96
		6		1,00		
Harita ve yön/harita okuryazarlığı	2	0,99	1	1,00	3	0,96
İşlevsel yetişkin/yetişkin okuryazarlığı	2	0,99	1	1,00	3	0,96
Dijital okuryazarlık	3	1,49	-	-	3	0,96
Tarih okuryazarlığı	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Hukuk okuryazarlığı	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Duygusal okuryazarlık	1	0,48	1	1,00	2	0,64
Coğrafya okuryazarlığı	-	-	2	2,00	2	0,64
Ekonomi okuryazarlığı	-	-	2	2,00	2	0,64
Eleştirel okuryazarlık	-	-	2	2,00	2	0,64
Grafik okuryazarlığı	2	0,96	-	-	2	0,64
Sağlık okuryazarlığı	-	-	2	2,00	2	0,64
Müzik okuryazarlığı	1		1	1,00	2	0,64
		0,48				
Program okuryazarlığı	1		1	1,00	2	0,64
		0,48				
Aile okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Akademik okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Biyçeşitlilik okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Biyolojik okuryazarlık	1	0,48	-	-	1	0,32
Biyoteknoloji okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Çok katmanlı okuryazarlık	1	0,48	-	-	1	0,32
Enerji okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Ev içi okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Eko-okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Genetik okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
İmge-simge okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
İşlevsel okuryazarlık	-	-	1	1,00	1	0,32

Kazanım okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Kredi kartı okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Mobil öğrenme okuryazarlık becerisi	1	0,48	-	-	1	0,32
Okyanus okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Okuma becerileri okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
Pedagojik okuryazarlık	1	0,48	-	-	1	0,32
Siyaset okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Tarım okuryazarlığı	-	-	1	1,00	1	0,32
Dil değerlendirme okuryazarlığı	1	0,48	-	-	1	0,32
<b>Karşılaştırmalı çalışmalar</b>	-	-	1	1,00	1	0,32
-Erken ile ev içi ve sınıf						
-Medya ve eleştirel	2	0,96	-	-	2	0,64
-Medya ve bilim	1	0,48	-	-	1	0,32
-Medya ve TV						
-Matematik ve problem çözme	1	0,48	-	-	1	0,32
-Matematik ve bilgisayar	-	-	1	1,00	1	0,32
-Matematik ve finansal	1	0,48	-	-	1	0,32
-Matematik ve fen	-	-	1	1,00	1	0,32
-Matematik, okuma ve fen	3	1,44	-	-	3	0,96
	-	-	1	1,00	1	0,96
<b>Toplam</b>	<b>208</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>	<b>100</b>

Okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmaları konu alanı başlığı altında 50 farklı okuryazarlık incelenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde eğitim alanında okuryazarlık konusundaki tezlerin büyük bir çoğunluğu Medya okuryazarlığı (%12,66), Matematik okuryazarlığı (%12,33) ve Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı (%11,03) olduğu görülmektedir. Okuryazarlık konusunda incelenen yüksek lisans tezlerinde en fazla “Matematik okuryazarlığı (%13,46)” iken doktora tezlerinde en fazla “Medya okuryazarlığı (%14,00)” ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Medya okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin/öğretmen adaylarının/öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeyleri/medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri/medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları; medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırılması; öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri ile çevrimiçi bilgi araştırma stratejileri düzeyleri; üniversite

öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri ile gelişmiş yeni medya okuryazarlık düzeyleri; medya okuryazarlığı becerilerini, ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders etkinlikleri ile ilişkisi; ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı ile sosyal beceri düzeyleri ilişkisi; öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisi; televizyonun öğrencilerin ahlaki gelişimine olan etkileri; öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığı dersinin öğretmen niteliklerinden çok kültürlü tutum geliştirmelerine etkisi; medya okuryazarlığının görsel kültür ve sanat eğitimi ekseninde çözümlenmesi; öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin medya okuryazarlığı dersi açısından incelenmesine yönelik konular ele alınmıştır.

Medya okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretimiyle birleştirilmesi sürecinde, medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterliklerin tespiti; öğrencilerin/öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi/medya okuryazarlığı hakkındaki görüşleri; eğitim fakültelerinde uygulanacak bir medya okuryazarlığı programı tasarısı, mesleki gelişim programının eleştirel medya aracılığıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisi; medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergilerinin Türkçe dersinin işlenişine etkisi; öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki/aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi; ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi; ortaokul Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi; medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimi; medya okuryazarlığı konusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak bir medya okuryazarlığı programı tasarısı geliştirilmesi; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını bir ölçek geliştirerek incelenmesi gibi konular üzerinde durulmuştur.

Matematik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilere verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi; PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi; 2012 PISA uygulamasına dayalı olarak, katılan ülkelerin matematik okuryazarlık seviyelerine etki eden faktörler; öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri erişimi ve kullanımı arasındaki ilişkinin PISA 2012 verisiyle incelenmesi; öğrencilerinin işlemsel ve ölçümsel tahmin becerileri ile matematik okuryazarlıkları arasındaki ilişki; Türkiye'deki yetişkinlerin temel matematik okuryazarlık

seviyesi; öğrencilerinde matematik okuryazarlığı becerileri kapsamındaki kavram yanılgıları ile yanıltıcı davranışları arasındaki ilişki; matematiksel modelleme eğitiminin matematik okuryazarlığına etkisi; matematik öğretiminde teknoloji kullanımının öğrencilerin matematik okuryazarlığına etkisi; matematik okuryazarlık algı geçerlik ve güvenilirlik çalışması; matematik dersi öğretim programının matematik okuryazarlığı yeterlikleri bakımından değerlendirilmesi ve geliştirilmesi; öğretmenlerin matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri ile düşünme stilleri arasındaki ilişki; matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlığına etkisi; matematik okuryazarlığı özyeterlik inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri; öğrencilerin aritmetik performansları ile matematik okuryazarlık puanları arasındaki ilişki; PISA 2012 matematik okuryazarlığı ile öğrenme ve öğretme süreci değişkenleri arasındaki ilişki; matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi; ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeylerinin matematik başarılarına etkisi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Matematik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında öğretmenlerin matematik okuryazarlığına ilişkin kavrayışları; matematik okuryazarlığı ile ilgili aracı değişkenleri belirlemek; matematik okuryazarlığı becerilerinin ve problem çözme sürecindeki düşünme yollarının incelenmesi; öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının niceliksel muhakemelerinin güçlendirilerek desteklenmesi; matematiksel modelleme yaklaşımına dayalı bir öğretim deneyinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerinin, matematik okuryazarlığı performanslarının, araştırma kapsamında ele alınan duyuşsal alan özelliklerinin ve matematiksel iletişim ile matematik okuryazarlığı performansı, matematiksel iletişim ile duyuşsal özellikler arasında varsa ilişkinin incelenmesi; modelleme etkinliklerinin öğrencilerin matematiksel okuryazarlıkları ve inançları üzerine etkisi; PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası karşılaştırma; öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı problemlerini çözme becerilerini geliştirmeye yönelik konular ele alınmıştır.

Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında evrensel fen okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve öğretmen adaylarının evrensel fen okuryazarlık düzeyleri; öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarıları ile fen okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırılması; öğretmen adaylarının fen okuryazarlık düzeyleri ile fen öğretimi öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması; öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri; PISA 2015 verisi kullanılarak çevre bilinci ve iyimserliğinin fen okuryazarlığı ile ilişkisi; PISA verilerine göre Türkiye'de fen okuryazarlığını etkileyen faktörler; düşük sosyoekonomik yapısına sahip yüksek başarı gösteren öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen

faktörler; yaşam temelli REACT stratejisinin öğrencilerin akademik başarısına fen okuryazarlığı üzerine etkisi; öğrencilerin/öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri; öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları; ailelerin fen ve doğa okuryazarlıklarının çocukların doğacı zeka düzeylerine etkisi; ilköğretim öğrencilerinin fen okuryazarlığını belirlemeye yönelik envanter geliştirme ve fen okuryazarlık düzeyleri; öğretmen adaylarının fen okuryazarlıklarını açıklayan model; sorgulayıcı-araştırmaya dayalı fen öğretimi yönteminin fen okuryazarlığına etkisi; öğrencilerin epistemolojik inançları ile PISA başarıları ve fen ve teknoloji okuryazarlığı; öğrencilerin fen okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeylerinin belirlenmesi; ailelerin fen okuryazarlık düzeylerinin öğrencilerin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi çalışılan konulardır.

Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında bilim tarihi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin fen okuryazarlığına etkisi; PISA 2006 verisi kullanılarak öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması; PISA 2006’da okul ve öğrenci ile ilgili etkenlerin fen okuryazarlık becerilerine etkisi; fen ve teknoloji dersinde, fen okuryazarlığını geliştirici etkinliklerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları; öğretmenlerinin fen ve teknoloji okuryazarlıkları ile öğretim yeterliklerinin; öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Çevre okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin/öğretmenlerin çevre okuryazarlığı düzeyleri; öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi; öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarının epistemolojik inançları vasıtasıyla incelenmesi; proje tabanlı öğrenme yönteminin/bilgisayar destekli çevre eğitiminin/örnek olay yönteminin öğrencilerin/öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarına etkisi; bulunan üstün yetenekli öğrencilerle normal okullarda bulunan akranlarının çevre okuryazarlık düzeylerini karşılaştırılması; ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, başarı ve kimyaya karşı tutumları; öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığının gelişiminde argümantasyon ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımının etkisi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Çevre okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında öğretmenlerin/öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri; eko-okul uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerine etkileri; sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi; çevre bilimi dersinin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına ve

sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin belirlenmesine ilişkin konular tezlerde yer almaktadır.

Bilimsel okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeylerini ve bilime yönelik tutumları; öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri; biyoloji ders kitaplarının bilimsel okuryazarlık temaları açısından incelenmesi; öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ve sorun çözme becerileri düzeylerinin tespiti; öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi; bilimsel dergilerin öğrencilerinin bilimsel okuryazarlığına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi; üstün zekâlı öğrencilerin bilim okuryazarlığının analizi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Bilimsel okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında fen derslerinde yapılan bilimsel okuryazarlığının bileşenlerinin gelişimi; öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları ile bazı bilişsel değişkenler arasındaki ilişki; bilimsel kurgu etkinliklerinin öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarına ve bilime karşı tutumları; öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilen ölçme aracıyla incelenmesi; öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilmesine ilişkin konular yer almaktadır.

Erken okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 12-36 aylık çocukların ev erken okuryazarlık ortam özelliklerinin incelenmesi; Türk olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerileri değerlendirilmesi; zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve uygulamalarına ilişkin anne görüşleri; çocuk/ev erken dil ve okuryazarlık gözlem aracının Türkçe'ye uyarlanması; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin görüşleri; birinci sınıfa erken okuryazar olarak başlayan çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin konular tezlerde yer almaktadır.

Erken okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi; okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi; erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ses bilgisi farkındalık programının etkisine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Görsel okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri; görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisi; öğretmen adaylarının görsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin incelenmesi yer almaktadır.

Görsel okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında Temel tasarım derslerinin görsel okuryazarlık üzerindeki etkisi; Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi; görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisi; ilköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi; görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji ilişkisi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Bilgi okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin/öğretmenlerin/öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlıklarının incelenmesi; öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri; öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişki; öğretmenlerin dijital vatandaşlık, bilgi okuryazarlığı ve internet-bilgisayar kullanım öz-yeterlik düzeyleri; üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi; Web tabanlı etkileşimli çoklu öğrenme ortamlarının bilgi okuryazarlığı performansına etkisi; öğretmen adaylarının bilgi ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Alternatif/ölçme-değerlendirme okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz yeterliliklerinin araştırılması; öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri; öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yer almaktadır.

Alternatif/ölçme-değerlendirme okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında İngilizce okutmanlarının yabancı dilde ölçme değerlendirme okuryazarlığı; İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretiminde değerlendirme okuryazarlığını geliştirilmesi ve artırılması; öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme/ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerinin mikro öğretim aracılığıyla geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Teknoloji/bilişim teknolojileri okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında teknoloji okuryazarlığına ilişkin öğretmenlerinin görüşleri; öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeyleri; fen öğretiminde teknoloji okuryazarlığının durumu; teknoloji okuryazarlığını geliştirmek üzere yetişkinlere yönelik eğitim programı; yetişkinlerin teknoloji okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirlemek; öğrencilere bilişim teknoloji okuryazarlığı

becerileri kazandırılması; öğretmenlerinin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Teknoloji/bilişim teknolojileri okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. İstatistiksel okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin istatistiksel okuryazarlıklarının incelenmesi; istatistiksel okuryazarlık ölçeği geliştirilmesi; öğretmen adaylarının istatistiksel okuryazarlıkları, istatistiğe yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

İstatistiksel okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında üniversite öğrencilerinin istatistik okuryazarlığının incelenmesi; öğrencilerinin istatistiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesi üzerine öğretim uygulamaları yaparak bu uygulamaların öğrencilerin istatistiksel problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyelerine ve istatistiğe yönelik tutumlarının incelenmesi yer almaktadır.

Bilgisayar okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı yeterliliğini etkileyen faktörler; öğretmenlere yönelik bilgisayar okuryazarlığı öğreticisi; bilgisayar okuryazarlığının öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkisi; öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri; bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecine ilişkin çalışmalar mevcuttur.

Bilgisayar okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında bilgisayar okuryazarlığı testinin bilgisayar ortamında bireye uyarlanmış test olarak uygulanabilirliği ele alınmıştır.

Okuryazarlık becerileri çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi; ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamaları; PISA 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörlerin belirlenmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Okuryazarlık becerileri çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi; internette arama-anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi; teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin okuryazarlık ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.



Harita ve yön/harita okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri; öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin incelenmesine ilişkin araştırmalar mevcuttur.

Harita ve yön/harita okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında öğrencilerin harita ve yön okuryazarlığına sahip olma düzeyleri ile bu okuryazarlığı yaşama aktarabilme durumları ile ilgili araştırma yer almaktadır.

Tarih okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık durumlarının belirlenmesine ilişkin araştırma mevcuttur.

Tarih okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğrencilerin tarih okuryazarlığı durumlarını belirlemek ve farklı sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeylerine olan etkisini tespiti yer almaktadır.

Hukuk okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi mevcuttur.

Hukuk okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğrencilerin hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi yer almaktadır.

Duygusal okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeylerinin belirlenmesi yer almaktadır.

Duygusal okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ düzeyine etkisini incelenmektedir.

Finansal okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin finansal okuryazarlığının incelenmesi yer almaktadır.

Finansal okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğrencilerin matematiksel modelleme etkinlikleriyle finansal okuryazarlıklarının incelenmesi; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik bir model önerisinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Görsel matematik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmen adaylarının görsel matematik okuryazarlık düzeyleri; öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları; öğrencilerin görsel matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile gerçek performanslarının karşılaştırılması; gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı düzeyine ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi üzerine çalışmalar yer almaktadır.

Coğrafya okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının/öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırma yer almaktadır.

Dijital okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıkları; dijital hikâye anlatımı atölyesi yoluyla yaşlıların dijital okuryazarlık deneyimleri; öğretmenler, veliler ve velilerin çocuklarına ilişkin dijital okuryazarlık yeterlilik algılarının incelenmesine ilişkin çalışmalar yer almaktadır.

Ekonomi okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında ortaokul ekonomi okuryazarlığı standartlarının belirlenmesi ve öğretim programlarındaki yeri; öğrencilerin ekonomi okuryazarlığı durumu ve geliştirilmesi ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi; 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Grafik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki grafik okuryazarlık düzeyleri; öğrencilerin grafik okuryazarlık etkinlikleri ile karar verme beceri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar yer almaktadır.

Sağlık okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında yetişkinlerin sağlık okuryazarlık durumları; öğrencilerin sağlık okuryazarlık düzeyleri ve ders kitaplarını sağlık okuryazarlığını kazandırmaya yönelik yeterliliği açısından inceleyen çalışmalar yer almaktadır. İşlevsel yetişkin/yetişkin okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında yetişkin okuryazarlık programlarının değerlendirilmesi; işlevsel yetişkin okuryazarlığı programı gönüllülerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır.

İşlevsel yetişkin/yetişkin okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında Türkiye'deki yetişkin okuryazarlığı yaklaşım ve uygulamalarının değerlendirilmesi; öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Müzik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır.

Sayısal okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında öğretmen adaylarının/öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi üzerine araştırmalar bulunmaktadır.

Program okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmalarında öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırma yer almaktadır.

Program okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yer almaktadır.

Aile okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmalarında velilere yönelik aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması yer almaktadır.

Akademik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik araştırma yer almaktadır.

Biyoeçitlilik okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının medya kullanımının biyoeçitlilik okuryazarlıklarına ve akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırma bulunmaktadır.

Biyolojik okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının biyolojik okuryazarlığının değerlendirilmesi yer almaktadır.

Biyoteknoloji okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında Web 2.0 araçları ile desteklenen öğretimin öğretmen adaylarının biyoteknoloji okuryazarlıklarına etkisini belirlenmektedir.

Çok katmanlı okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında çok katmanlı (yazılı, sesli, görsel formlardaki metinler) okuryazarlık eğitimi açısından incelenen temadaki metinlerin durumuna ilişkin bir çalışma yer almaktadır.

Enerji okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerinin enerji okuryazarlığını geliştirilmesine yönelik bir araştırma bulunmaktadır.

Ev içi okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi dönemi çocuklarının okumaya karşı tutumları ile ev içi okuryazarlık ortamının ilişkisinin araştırılmasına yönelik araştırma yer almaktadır.

Eko-okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının eko-okuryazarlık (yeryüzündeki yaşam ilişkilerini bilmek ve bu yaşam koşullarına dair okuryazar olmak) düzeylerinin belirlenmesine ilişkin araştırma yer almaktadır.

Genetik okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin ve karar verme süreçlerinin incelenmesine ilişkin araştırma yer almaktadır.

İmge-simge okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğrencilerin evrensel kültür bağlamında imge-simge okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri program çalışmasıdır.

İşlevsel okuryazarlık çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğrencilerinin işlevsel okuryazarlık düzeyleri belirlenmesine ilişkin araştırma yer almaktadır.

Kazanım okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerinin kazanım okuryazarlığı durumlarını araştırmada oluşturulan bileşenlere göre incelemek ve söz konusu yeterliğe sahip olup olmadıklarını tespit etmektir.

Kredi kartı okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin kredi kartına ilişkin bilgi düzeylerini, bu bilgiyi öğrenme şekillerini ve kredi kartı ödeme uygulamalarını incelenmektedir.

Mobil öğrenme okuryazarlık becerisi çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında açık ve uzaktan öğrenenlerin mobil öğrenme okuryazarlık becerilerinin incelenmesine ilişkin çalışma yer almaktadır.

Okyanus okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin okyanus okuryazarlığını inceleyen araştırma yer almaktadır.

Okuma becerileri okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri başarısını etkileyen faktörler incelenmiştir. Pedagojik okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık becerilerini ve iş doyumunu düzeyini ele alınmaktadır.

Siyaset okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları incelenmektedir.

Tarım okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tez çalışmasında çok fonksiyonlu tarım okuryazarlığı kavramını içeren bir taslak model geliştirerek, geliştirilen bu taslak model ile Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarının ilişki durumlarını tespit etmektir. Dil değerlendirme okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında İngilizce öğretmen adaylarının dil değerlendirme okuryazarlığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Karşılaştırmalı olarak yapılan araştırmalarda; erken ile ev içi ve sınıf okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tezinde okul öncesi öğrencilerinin ev ve sınıf içi okuryazarlık ortamları incelenmektedir. Medya ve eleştirel okuryazarlık çerçevesinde yapılan yüksek lisans tezinde öğretmen/öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Medya ve bilim okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tezinde dijital ve medya etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin bilim okuryazarlığı ile medya okuryazarlığına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Medya ve TV okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tezinde öğretmenlerin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler incelenmektedir. Matematik ve problem çözme okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tezinde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri boyutların, matematik ve problem çözme okuryazarlık performansıyla ilişkilerini karşılaştırmak ve eğitim politikası

yetkililerinin bu boyutlara ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Matematik ve bilgisayar okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tezinde bilgisayar okuryazarlığının matematik okuryazarlığına etkisi ve bunlar arasındaki ilişki ile bu konularla ilgili öğrenci görüşleri incelenmiştir. Matematik ve finansal okuryazarlığı çerçevesinde yapılan doktora tezinde finansal okuryazarlık ve matematiksel okuryazarlık perspektifinde Türkiye ve Kanada öğretim programlarının incelenmiştir. Matematik ve fen okuryazarlığı çerçevesinde yapılan yüksek lisans tezlerinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin fen ve matematik okuryazarlık alanlarında başarılarını etkileyen okul ve öğretmenle ilgili faktörler; öğrencilerin matematik, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerilerindeki performanslarının PISA 2012 verisine göre karşılaştırılması; aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesine ilişkin araştırmalar yer almaktadır. Matematik, okuma ve fen çerçevesinde yapılan doktora tezinde matematik, okuma ve fen performanslarını birlikte anlamlı olarak okul ve öğrenci düzeyi değişkenlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### 3.6. Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki tabloda okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin katılımcılara/ örneklem grubuna göre dağılımı verilmektedir.

**Tablo 6.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerin katılımcılara/örneklem grubuna göre dağılımı

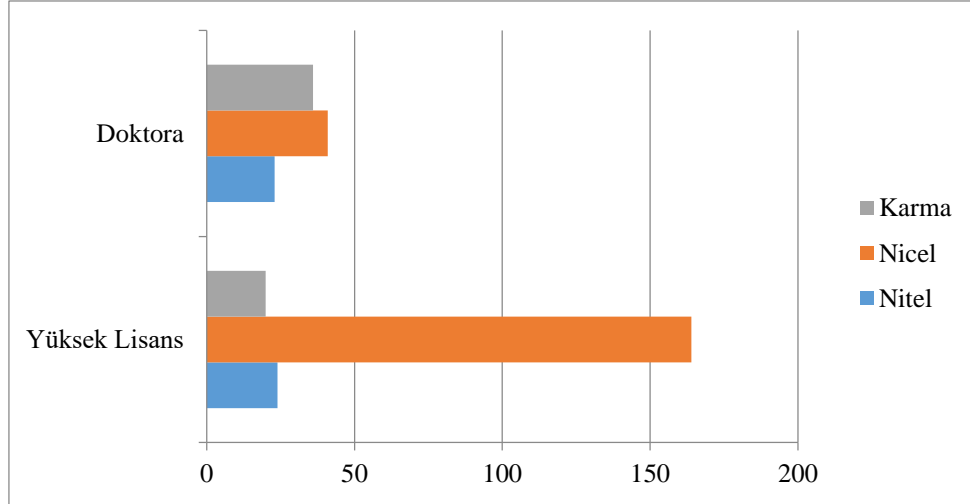
Katılımcılar/Örneklem Grubu	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Okul öncesi öğrencileri	2	0,96	4	4,00	6	1,94
İlkokul (1.2.3.4.sınıflar)	6	2,88	4	4,00	10	3,24
Ortaokul (5.6.7.8.sınıflar)	66	31,73	28	28,00	94	30,51
Ortaöğretim (9.10.11.12.sınıflar)	19	9,13	5	5,00	24	7,79
15 yaş grubu	12	5,76	7	7,00	19	6,16
Özel öğrenciler	5	2,40	1	1,00	6	1,94
Üniversite öğrencileri (lisans)	8	3,84	2	2,00	10	3,24
Öğretmen adayları	45	21,63	31	29,00	76	24,67
Öğretmen	20	9,61	7	7,00	27	8,76
Öğretim elemanları	-	-	1	1,00	1	0,32
Okul yöneticileri	-	-	1	1,00	1	0,32
Öğretim programı/ders kitapları	5	2,40	4	4,00	9	2,92
Ebeveynler (veliler)	4	1,92	1	1,00	5	1,62
Yetişkinler	6	2,98	2	2,00	8	2,59
Öğrenciler ve veliler	4	1,92	1	1,00	5	1,62

Öğrenciler ve öğretmenler	3	1,44	-	-	3	0,97
Öğretmenler ve veliler	1	0,48	-	-	1	0,32
Öğretmen ve öğretmen adayları	2	0,96	-	-	2	0,64
Öğretmen adayı ve öğretim elemanı	-	-	1	1,00	1	0,32
<b>Toplam</b>	<b>208</b>		<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>308</b>

Okuryazarlık ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde farklı eğitim kademeleri ve çeşitli katılımcılar yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yüksek lisans tezlerinde en fazla ortaokul kademesi öğrencileri (%31,73) katılımcılar/örneklem grubu olarak yer almaktadır. Doktora tezlerinde ise en fazla öğretmen adayları (%31,00) katılımcılar/örneklem grubu olarak yer aldığı görülmektedir. Özel öğrenci katılımcılar/örneklem grubunu; işitme kayıplı, yüksek başarılı ve dezavantajlı gibi öğrenciler oluşturmaktadır.

### 3.7. Tezlerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular

Aşağıdaki grafikte okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerinde kullanılan araştırma yöntemi dağılımı verilmektedir.



**Grafik 1.** Okuryazarlık alanında yapılan lisansüstü tezlerinde kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımını gösteren grafik incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin araştırma yöntemine ait en fazla nicel yöntem (164), en az karma yöntem (20) olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin araştırma yöntemine ait en fazla nicel yöntem (41), en az nitel yöntem (23) kullanıldığı görülmektedir. Okuryazarlık ile ilgili hazırlanan lisansüstü tez araştırmalarında en çok nicel yöntemin tercih edildiği tespit

edilmiştir. Nicel yöntemlerden deneysel model, yarı deneysel model ve betimsel tarama modeli; nitel yöntemlerden eylem, durum çalışması, doküman incelemesi tercih edilmiştir.

#### 4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan 308 lisansüstü tez incelenmiştir. İnceleme doğrultusunda elde edilen sonuçlar çalışmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular kapsamında yer verilerek, tartışılmıştır.

Lisansüstü tezlerin yayın yılına ilişkin bulgular incelendiğinde, 1998-2019 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin 208’i yüksek lisans; 100’ü doktora tezidir. İncelenen bu tezlerden 29’u YÖK Tez Merkezi veri tabanında paylaşımına açık değildir. Lisansüstü tezlerinin yayım yılları incelendiğinde okuryazarlık üzerine yapılan ilk yüksek lisans tezi 1998; ilk doktora tezi 2002 yılında olduğu tespit edilmiştir. En fazla yüksek lisans ve doktora tezlerinin 2018 yılında hazırlandığı tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre nicelik olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak, eğitim alanında yer alan üniversite kurumlarındaki lisansüstü programlarının (yüksek lisans ve doktora) yer alma durumları ve okuryazarlık alanı üzerine yapılan çalışmaların tercih edilme durumları şeklinde açıklanabilir. İlgili literatür kapsamında lisansüstü tezleri, tez yayın yılı çerçevesinde değerlendirildiği çalışmalar (Karadağ, 2009; Baş ve Beyhan; 2012; Kaya, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Karadağ, 2014; Maden vd., 2017; Şenyurt ve Özer Özkan, 2017) mevcuttur. Karadağ (2014) tarafından yapılan Türkiye’de ilköğretimde okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumlarına ilişkin tezlerin incelendiği çalışmada tezlerin genellikle yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversiteler incelendiğinde, 54 farklı üniversitede hazırlandığı görülmektedir. Yüksek lisans tezleri en fazla Gazi Üniversitesinde hazırlandığı, ardından Marmara ve Fırat Üniversiteleri takip ettiği görülmektedir. Doktora tezleri ise en fazla Gazi Üniversitesinde hazırlandığı, ardından ODTÜ ve Marmara Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir. Aksoy ve Kaplan (2008) tarafından harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılan tezleri incelediği çalışmanın bulgusu ile Kaya (2013) tarafından coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan tezleri incelediği araştırmanın bulgusu da Gazi Üniversitesi’nde yapılan tezlerin nicelik olarak daha fazla olduğu yönündedir. Haçat Oğuz ve Demir (2018) köklü üniversitelerde hazırlanan tez sayısının fazla olmasını, üniversitelerin kuruluş yıllarının diğerlerine göre daha önce olması ve akademik olanaklara daha fazla sahip olmalarıyla açıklamaktadır. Yüksek lisans ve doktora tezleri en fazla Gazi Üniversitede yapıldığına dikkat çekmektedir.

İncelenen lisansüstü tezleri hazırlandığı anabilim dalları incelendiğinde, okuryazarlık konusundaki tezlerin en fazla Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda yapıldığı görülmektedir.

Baş ve Beyhan (2012) değerler eğitimi konusunda yapılmış olan lisansüstü eğitim tezlerinin yapıldığı anabilim dallarına göre dağılımı incelendiğinde, bu konuda en fazla sayıda lisansüstü eğitim tezinin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yapıldığını; Karadağ (2009) tarafından eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yapılan tezlerin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Lisansüstü tezleri araştırmacı cinsiyetine göre dağılımı incelendiğinde, kadın araştırmacıların erkek araştırmacılara göre nicelik olarak daha fazla tez hazırladığı tespit edilmiştir. Özenç ve Özenç (2013) tarafından sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak yapılan tezlerin incelenmesine dayalı çalışmada da kadın araştırmacıların sayıları erkeklere nazaran daha fazla olduğu sonucu ile aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.

Lisansüstü tezleri okuryazarlık konu alanına göre çeşitlilik göstermektedir. Eğitim alanında okuryazarlık üzerine en fazla çalışılan konu “Medya okuryazarlığı, Matematik okuryazarlığı ve Fen/fen ve teknoloji okuryazarlığı” olduğu görülmektedir. İncelenen yüksek lisans tezlerinde en fazla “Matematik okuryazarlığı”; doktora tezlerinde ise en fazla “Medya okuryazarlığı” çalışmaları dikkat çekmektedir. Medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi ve medya okuryazarlığı eğitiminin daha kaliteli olması için lisansüstü düzeyde farklı içerikte çalışmaların yer aldığı bilinmektedir (Maden ve vd., 2017).

Lisansüstü tez araştırmaları katılımcılar/örneklem grubu seçimi incelendiğinde, çeşitli gruplarda katılımcıların yer aldığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde en fazla ortaokul kademesinde yer alan öğrenciler; doktora tezlerinde ise en fazla öğretmen adayları ile birlikte yapılan çalışmaların yer aldığı görülmektedir. İlgili alan yazın kapsamında araştırmacıların lisansüstü tezleri örneklem grubu bağlamında da değerlendirdiği çalışmalar (Çakıcı ve Ilgaz, 2011; Kaya, 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Şenyurt ve Özer Özkan, 2017; Maden ve vd., 2017; Aksoy ve Kaplan, 2018; Haçat Oğuz ve Demir, 2018) yer almaktadır. Şenyurt ve Özer Özkan (2017) tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme alanındaki yüksek lisans tezlerini incelendiği çalışmanın bulgusunda örneklem türünün çoğunlukla ilkokul, ortaokul ve lise öğrencisi olduğunu belirtmektedir.

Lisansüstü tezleri araştırma yöntemi kapsamında incelendiğinde, en fazla nicel modelin benimsendiği görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde en fazla nicel yöntem tercih edilirken, en az karma yöntem tercih edildiği; doktora tezlerinde ise en fazla nicel yöntem kullanılırken, en az nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Nicel yöntemlerden deneysel model, yarı deneysel model ve betimsel tarama modeli kullanılmaktadır. Benzer bir biçimde Çakıcı ve Ilgaz (2011) tarafından yapılan fen ve teknoloji programı ile ilgili yapılan tezlerin incelendiği çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.



Araştırmanın sonuçları çerçevesinde aşağıdaki önerilere yer verilmektedir;

21. yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında eğitim alanında çalışılmamış ve farklı okuryazarlıklara (turizm, kültürel, ekolojik okuryazarlık gibi) yönelik araştırmalar artırılarak, eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmaya benzer olarak yapılacak araştırmalar, okuryazarlık alanında yapılan tezlerin eğilimlerinin tespit edilebilmesi açısından önem taşıyabilir.

Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli okuryazarlık konuları kapsamında bibliyometrik bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Altun, A. (2015). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 5-15.
- Aksoy, B. ve Kaplan, M. (2018). *Türkiye’de harita okuryazarlığı becerisi ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi*. 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (Eylül 2018) Bildiri Kitabı, 1050-1075.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aydemir, A. (2013). Türkiye’de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: Bir bibliyografya denemesi (İlâve). *International Journal of Social Science*, 6 (6), 113-135.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 55-77.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. ve Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (2), 375-396.
- Çakıcı, Y. ve Ilgaz, G. (2011). 2004 yılı ilköğretim fen ve teknoloji programı ile ilgili 2005-2010 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 35-47.
- Çakmak, E. (2013). Kil tablettten-tablet bilgisayara okuryazarlık. E. Gençtürk ve Kadir Karatekin (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (ss.2-20). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edwardsa, R., Ivanic, R. and Manniona, G. (2009). The scrumpled geography of literacies for learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (4), 483-499.

- Haçat Oğuz, S. ve Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6 (15), 948-973.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 1-17.
- Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27, 282-313.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 588-605.
- Nergis, A. (2011). Okuryazarlık kültürü ve değişen okuryazarlık türleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (3), 1133-1154.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye’de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 125-137. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000052
- Şenyurt, S. ve Özer Özkan, Y. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2), 628-653. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.304724.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 101-121.
- Özenç, M. ve Özenç, E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 133-141.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir) Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1997). *Türk kişiliği ve kültür-kişiliği ilişkileri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

### **İnternet kaynakları**

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK). (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) adresinden 16.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

Chapin, J. R. (1974). Social studies dissertations: 1969-1973. <https://eric.ed.gov> adresinden 26.03.2019 tarihinde erişilmiştir.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çağdaş Öğretim Uygulamaları İle İlgili Görüşleri<sup>1</sup>**

*Views of Social Studies Teachers on Contemporary Teaching Practices*

**Sibel Işık MERCAN<sup>2</sup> - Hafize Er TÜRKÜRESİN<sup>3</sup>**

Makale Gönderme Tarihi	Revizyon Tarihi	Kabul Tarihi
09.05.2019	02.06.2019	23.07.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Işık Mercan, S., Er Türküresin, H., 2019, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çağdaş Öğretim Uygulamaları İle İlgili Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 146-166.

**Öz**

Bu çalışmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler konularının öğretiminde uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sinop İli Merkez ilçesi'nde yapılmıştır. Araştırmaya 10 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamına yakını derslerini çağdaş öğrenme yaklaşımlarına dayalı olarak yürütmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Bunun en önemli nedeni müfredat ve dersten kaynaklanan sorunlar olarak bildirilmiştir. Hazır bulunmama, sistem değişikliği, altyapı ve maddi kaynak yetersizliği ise diğer öncelikli nedenler olarak sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler dersi, çağdaş öğretim, sosyal bilgiler öğretmenleri

**Abstract**

The aim of this study is to determine Social studies teachers views on the applicability of contemporary teaching methods and techniques in teaching social studies subjects. Phenomenology method of qualitative research methods was used in the study. The research was conducted in 2016-2017 academic year in the central district of Sinop. 10 social studies teachers participated in the research. The teachers which were participating to the research were determined by one of the sampling proposed method of criterion sampling method. Research data were collected by face to face interview technique using semi-structured interview form. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the research. According to the research findings, almost all of the teachers stated that it is not possible to conduct their courses based on contemporary learning approaches. The

<sup>1</sup> Bu makale ile ilgili verilerin bir kısmı Afyon'da 2018 yılında düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (UBEK2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğrt. Üyesi Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sibel.mercan@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5174-5692>

<sup>3</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, hafize.er@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2146-0036>

most important reason for this has been reported as problems arising from the curriculum and courses. Lack of readiness, system change, infrastructure and lack of financial resources are also listed as other priority reasons.

**Key Words:** Social studies lesson, contemporary teaching, social studies teachers

## 1. Giriş

Sosyal bilimler farklı disiplinleri bir araya getiren bir çalışma alanı olarak, Dünya'daki ülkelerin öğretim programlarında önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersi konuları ulusların eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir yere sahip olmakla birlikte dünyadaki gelişim ve değişimlerin genç kuşaklara aktarılması konusunda önemli bir dinamik olarak karşımız çıkmaktadır (Altun, 2011; Öztürk ve Deveci, 2011). Bu anlamda Türkiye'de Sosyal bilgiler eğitimi alanında zaman içinde birçok yenilik ve düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1985, 1988 yıllarında yapılan program değişiklikleridir. Bu tarihlerden başka özellikle 1992'de ve 1998'deki program düzenlemesiyle geçilen 8 yıllık zorunlu eğitim önemli gelişmeler arasındadır. Bu gelişmeleri takiben Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1998 yılında kabul edilen kararla İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı hayata geçmişse de bu program sosyal bilgiler üzerinde yapılan program çalışmaları sonucu 2004-2005 Öğretim Yılı sonunda uygulamadan kaldırılmıştır. Bunun yerine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2004'te aldığı kararla Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Dersi Öğretim Programı yenilenmiş ve daha sonra 2005'te ise İlköğretim Sosyal Bilgiler 6. ve 7. Sınıflar Dersi Öğretim Programı uygulanmaya konulmuştur (Akdağ, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006).

Bu programda sosyal bilgiler dersinin vizyonu belirlenirken; çağdaş Atatürk İlkeleri ve İnkılapları, Türk Tarihi ve Kültürü, temel demokratik değerler, çevre duyarlılığı gibi konulara dikkat çekilmiş ve sosyal bilgiler ile ilgili en kapsamlı programlardan birini içeriyor olması bakımından önemli görülmüştür (Polat, Kaya, Koyuncu ve Özcan, 2009; Safran, 2008). Günümüze gelindiğinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel felsefesi; günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmektir. Bu gerçekleştirilirken de günümüz eğitim anlayışına uygun olarak öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi sırasında, program hedeflerinin bireye millî ve evrensel değerleri benimsetecek şekilde gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir (Taş ve Kıroğlu, 2018).

Tüm bu değişiklikler doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak sosyal bilgiler öğretim programlarında da yeni yaklaşımlar dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımlar ile öğrencinin

hem kendi kültürünün unsurlarını taşıyan hem de çağın gerektirdiği ihtiyaçlara cevap verebilen birey olarak yetişmesi önemli hale gelmektedir.

Burada akla şu soru gelmektedir; “İstenen özelliklere sahip bireyler, nasıl ve ne şekilde yetiştirilmelidir?” Bu durum da öğrenme öğretme sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılması için öğretmenlerin bazı yollardan yararlanmaya ihtiyaçları vardır. sınıfta etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin başvurduğu bu yollar; strateji, yöntem ve teknik olarak adlandırılmaktadır. Doğal olarak sosyal bilgiler dersinin etkili öğretiminde de bu öğrenme ve öğretim stratejilerinin gerekli ihtiyaçlar doğrultusunda doğru yerlerde kullanılması sosyal bilgiler öğretiminde ulaşılacak istenen hedeflerin gerçekleşmesine büyük yararlar sağlayacaktır. Bundan dolayı sosyal bilgiler öğretiminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenme ve öğretim stratejilerine yönelik gerekli farkındalıkları kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu farkındalığın yanı sıra öğretmenlerin gelişmeye açık olup her geçen gün artmakta olan sosyal bilgiler dersinde kullanılacak yöntemler, modeller, etkinlikler, farklı düşünme becerileri, sınıf dışı eğitim etkinlikleri ve öğretim süreçleri hakkında kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Kabapınar, 2012; Yel, Taşdemir ve Yıldırım 2011). Çünkü hâlihazırdaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bu programın uygulanması sırasında dikkat edilmesi istenen hususlar belirtilirken çağdaş öğretim uygulamalarının önemi üzerinde durulmuştur. Özellikle; öğretim uygulamaları sırasında okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmesi, uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmalarından yararlanılarak edebi ürünlerden yararlanılması istenirken farklı ders etkinlikleriyle günümüz koşullarının beklentilerine uygun bireylerin yaratılmasında öğrencinin öğrenme ortamına aktif katılımının önemi bir kez daha ortaya koyulmuştur (MEB, 2018).

Akinoğlu ve Bakır (2004) tarafından yapılan “İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi” isimli çalışmada öğrencilerin coğrafyanın soyut kavramlarını anlayamamaları ve kafalarında canlandıramamaları, öğrencilerin terimleri, yer adlarını ezberleyememeleri, bölgeleri/ kavramları karıştırmaları, harita ve kroki çizememeleri, coğrafi bilgideki alt yapı yetersizliği, ilgi çekmemesi ve bir konu tam anlaşılmadan başkasına geçilmesi gibi sıkıntılar yaşadıkları oysa öğrencilerin coğrafya öğrenirken proje hazırlamak, oyunla ve bulmacayla öğrenmek, gezilere gitmek, araştırma grupları oluşturup çalışmalarını sunmak, model ve maket yapmak gibi aktiviteler yapma isteğinde olmanın yanı sıra teknolojik araç-gereçlerle ders görmek ve başarılarının ödüllendirilmesi gibi beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir. Gençtürk ve Sarpkaya (2014) tarafından da belirtildiği gibi bu konuda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir; çünkü

öğretmenlerin yeterlilikleri ne kadar iyi olursa konu alanı bilgisi, alan öğretim bilgisi, müfredat bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisi, sınıf yönetimi, iletişim, öğretmenin kendi kişisel yeterlikleri, öğretmenin okuryazarlık yeterliliği, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, tarih okuryazarlığı başta olmak üzere) sosyal bilgiler öğretiminden alınan başarının da o kadar iyi olması beklenir. Yeşil (2006) tarafından yapılan bir çalışma sonunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin özellikle öğretim materyallerini kullanma ve özel öğretim yöntemlerini uygulama konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Oysa sosyal bilgiler dersi kapsamında olan diğer konular da olduğu gibi coğrafya konularının öğretiminde de öğretmenlerin; konunun gerektirdiği farklı strateji, yöntem, teknik, etkinlik, teknoloji ürünleri vb. öğrenme ortamını sağlanmaları gereklidir (Marcus, Metzger, Paxton ve Stoddard, 2018). Çünkü nitelikli insan yetiştirmenin çok önemli olduğu günümüzde coğrafi bilgi ve beceriler bakımından da donanımlı bireyler yetiştirmek nitelikli öğretmenlerle mümkün olabilir. Bu anlamda öğretmenlerimizin sahip oldukları nitelikleri ortaya koymaya ve geliştirmeye yönelik araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin desteklenmesi çok önemlidir. Böylece elde edilen veriler sayesinde bu alanda yapılacak iyileştirme çalışmaları ile daha verimli sonuçlar elde edilebilir. Buradan hareketle çalışmamızın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin ortaokul sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde uygulanabilirliğine ilişkin algıları ve bu algılarının oluşma nedenlerini ortaya koymaktır.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmada kullanılan desen, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı olarak bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Creswell'e (2015) göre fenomenolojik desende yürütülen çalışmalar, bireylerin bizzat deneyimlediği olgularla ilişkili yorumlarıyla, zihinlerinde oluştukları bilişsel yapılarıyla ilgilidir. Fenomenolojik araştırmalarda, olgunun yapılandırma aşamalarında aşağıdaki sıra izlenmektedir: 1) olgu ve deneyim tanımlanır, (2) bu tanımdaki değişmeyen temalar belirlenir, (3) temalara ilişkin özel yansımalar oluşturulur, (4) yansımaların temalarla betimlenmesi ve ilişkilendirilmesiyle son bulunur (Ersoy, 2016). Bu çalışmada, fenomenolojik araştırma

desenlerinden betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır. Bu çalışmadaki fenomen çağdaş öğrenme- öğretme olgusudur. Çalışmada öğretmenlerin çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin derslerde uygulanabilirliğine ilişkin algı ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla betimleyici fenomenoloji kullanılmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojide çalışma grubuna bağlı olarak mümkün olduğunca homojen bir grup oluşturması tercih edilir bu nedenle amaçlı örnekleme kullanılmaktadır. Ayrıca fenomenolojik çalışmalarda süreç boyunca birden fazla ve uzun süreli görüşme gerçekleştirilebileceği için katılımcı sayısının 10'u geçmemesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırma, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Sinop ili Merkez İlçeye bağlı ortaokullarda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırma amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçütler, Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak çalışıyor olmak, 10 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapıyor olmaktır. Bu sebeple belirtilen ölçütlere uyan 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1. Katılımcılara ait kişisel bilgiler**

No	Cinsiyet	Branş	Mesleki Yıl
Ö1.	Erkek	Sosyal Bilgiler	20
Ö2.	Kadın	Sosyal Bilgiler	19
Ö3.	Kadın	Sosyal Bilgiler	17
Ö4.	Kadın	Sosyal Bilgiler	22
Ö5.	Erkek	Sosyal Bilgiler	16
Ö6.	Kadın	Sosyal Bilgiler	25
Ö7.	Erkek	Sosyal Bilgiler	15
Ö8.	Kadın	Sosyal Bilgiler	10
Ö9.	Erkek	Sosyal Bilgiler	12
Ö10.	Erkek	Sosyal Bilgiler	33

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5'i kadın, 5'i ise erkektir. Mesleki kıdemleri 10 ile 33 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı şu anda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır.



### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmeden önce ilgili literatür incelenmiş ve bu doğrultuda bir taslak oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form 1 alan uzmanı ve 1 dil bilim uzmanı tarafından incelenmiştir. Soruların güvenilirliği için 2 sosyal bilgiler öğretmeniyle pilot uygulama yapılmış ve anlaşılmadığı düşünülen sorular tekrar şekillendirilmiştir. Sorulara son şekli verildikten sonra katılımcılardan randevu alınarak ilk görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme katılımcılar tarafından belirlenen bir ortamda daha çok yapılacak olan görüşmeyi bilgilendirme niteliğinde geçmiştir. Sonraki görüşme ise birinci araştırmacının üniversitedeki odasında yapılmış ve genellikle 25-30 dk arasında sürmüştür.

### 2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı katılımcılara önceden araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırladığı soruları yöneltmektedir. Bununla birlikte, görüşmenin daha derinlemesine gerçekleşebilmesi için sonda sorularından yararlanılabilmekte, bu şekilde daha ayrıntılı veri toplamak amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların özelliklerini belirlemek amacıyla cinsiyet, branş ve mesleki kıdem bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise “Çağdaş öğretim- öğrenim yöntem ve teknikleri sizin için ne ifade ediyor”, “Çağdaş öğretim- öğrenim yöntem ve tekniklerinin derslerde uygulanabileceği düşünüyor musunuz? Gerekçeleri nelerdir?” olmak üzere açık uçlu iki soru sorulmuştur.

### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı, araştırmaya konu olan bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sık sık yer vermektedir. Bu sayede bulguların birbiri ile ilişkilendirilip anlamlandırılması sağlanabilir. Betimsel analiz tekniğinde araştırmacı daha önceden geliştirilen temalar ya da kodlar yardımıyla elde ettiği verileri analiz edebilmektedir. Betimsel analiz; (1) analiz için genel bir şablon oluşturma (2) bu şablona göre verilerin işlenmesi (3) bulguların tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2014). Araştırmanın birinci aşamasında,

araştırma sorularından ve ilgili literatürden yararlanarak genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında bu çerçeveye dikkat edilerek yapılan görüşmeler dikkatlice dinlenmiş ve bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Yapılan döküm sonrasında elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından defalarca okunup içeriğin bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu aşamada kullanılacak doğrudan alıntılar da kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada, düzenlenen temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son aşamada ise verilerden yola çıkarak bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

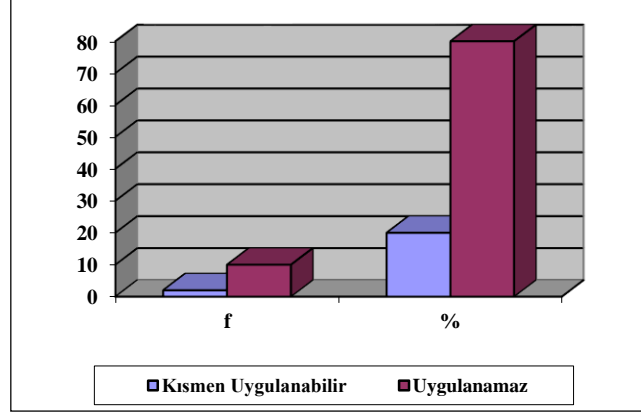
## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlayabilmek için inandırıcılık, transfer edilebilirlik gibi unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklem yöntemi, ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır (Merriam, 2013). Ayrıca katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğinin sağlanması için ise elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlama sonucu araştırmacıların 31 kodda görüş birliğinde olduğu ancak “Ölçme ve Değerlendirmeye Bağlı Sorunlar” teması altındaki bir kodda görüş ayrılığı içinde oldukları görülmüştür. Yapılan kodlamalar üzerinden Güvenirlik Formülü =  $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})} \times 100$  formülü uygulanmış ve  $(\text{Güvenirlik} = \frac{31}{31+1} \times 100)$  %97 oranında bir uyum sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik sonucunun % 70’in üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenirliliği için geçerli bir oran olduğunu; Saban (2008) ise nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olması istenilen güvenirliliğin sağlandığının göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Son olarak araştırmada temaların birbiriyle ilişkisi kontrol edilerek yapısal bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

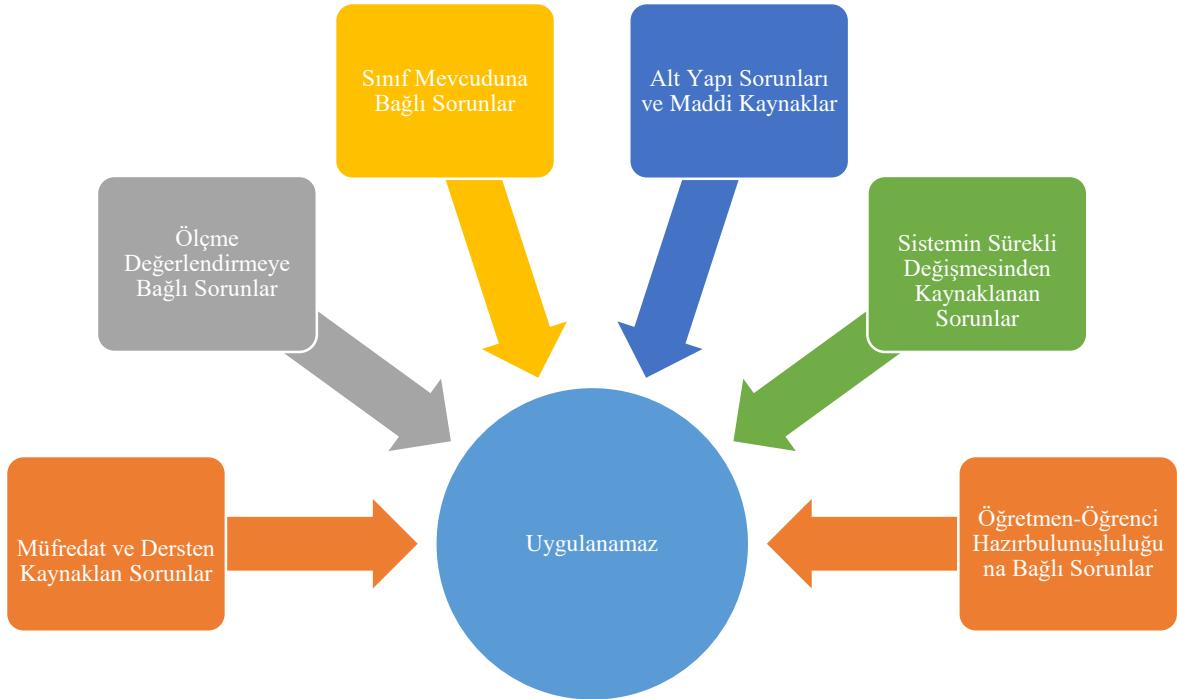
## 2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular yorumlanarak verilmiştir. İlk olarak katılımcılara çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri Grafik 1’de verilmiştir.

### Grafik 1. Çağdaş- Öğrenme- Öğretme Tekniklerinin Derste Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri



Grafik 1'e göre sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde çağdaş öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğinin %80 (f: 8) oranında mümkün olmadığını; %20 (f: 2) oranında ise kısmen uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayamama gerekçelerini farklı açılardan değerlendirmişlerdir. İlgili değerlendirmeler Şekil 1'deki gibi temalara ayrılmaktadır.,



Şekil 1. Çağdaş Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Derste Uygulanamama Nedenleri

Sosyal Bilgiler öğretmenleri yapılan görüşmeler sonucunda çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini büyük oranda derslerinde uygulayamadıklarını ve bunun nedenlerinin müfredat ve dersten, öğretmen ve öğrencinin hazırbulunuşluluğundan, sistemin sürekli değişmesinden, alt yapı sorunlarından, sınıf mevcudundan ve ölçme- değerlendirme sisteminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yapılan değerlendirmelere ait oranlar Grafik 2’de verilmiştir.

**Grafik 2: Programın Ürün Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri**



1. Grafik 2’ye göre öğretmenlerin tamamı çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin önündeki en büyük engelin müfredat ve dersten kaynaklandığını (f:10) belirtmiştir. Öğretmenlerin %60’ı (f:6) öğrenci ve öğretmen hazırbulunuşluluğunun bu yöntemleri uygulamak için yetersiz olduğunu, %50’si (f:5) sistemin sürekli değişmesinin ve alt yapı sorunlarının engel oluşturduğunu, %30’u (f:3) ise sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve yapılan merkezi sınavlarda bu tür sorular sorulmadığı için ölçme- değerlendirme sisteminin uygun olmadığını belirtmiştir. Müfredattan- Dersten Kaynaklanan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden tamamı (f:10; %100) çağdaş öğrenme- öğretme tekniklerini, müfredat ve derslere uygun olmaması nedeniyle kullanamadıklarını belirtmiştir. Müfredat ve dersten kaynaklanan sorunlara ilişkin tema ve kodlar Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1. Müfredattan- Dersten Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodları**

Tema	Kodlar	n
Müfredat ve dersten kaynaklanan sorunlar	Kazanım ve içerik fazlalığı	4
	Ders saati azlığı	3
	Müfredatı yetiştirme zorunluluğu	2
	Ezberci anlayış	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmama nedenlerini genel olarak müfredat ve dersin yapısına dayandırmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu (f:4) dersin kazanımlarının fazla olduğuna ve içeriğin yoğun olduğuna vurgu yapmaktadır. Bazı katılımcılar çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak istediklerini ancak bunun için ders saatinin yetersiz olduğunu (f:3) belirtirken, bazıları ise kendilerini müfredatı yetiştirmeye zorunlu (f:2) hissettiklerini ifade etmektedir. Bir diğer aday ezberci eğitim anlayışı nedeniyle çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamadığını belirtmektedir (f:1). Bazı katılımcılar konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir.

*“Kazanımlar çok fazla, müfredatı yetiştirme zorunluluğumuz var bu da çağdaş öğretim yapılamamasına neden oluyor. Sosyal Bilgiler ders saatinin azlığı büyük bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Sosyal bilgiler dersi malumunuz üzere çok kapsamlı bir ders. Konuların yoğunluğu, öğrenciler açısından anlaşılması ve soyutluğu da bir sorun olarak karşımıza çıkıyor. Bu açıdan da konuların yetiştirilmesi ve anlaşılması için çağdaş öğrenme-öğretme yöntemlerini kullanmak bizim için zor oluyor”*(Ö10).

*“Müfredatta içerik fazla, ders saatimiz az. Bazı konular önemli ancak çok az süre verilmiş işlenmesi için. Bazı konular önemli değil, hafta boyu anlatmamız isteniyor. Konular birbirinden kopuk.”*(Ö5)

*“Müfredat için ayrılan zaman yetersiz. Müfredatın yıl içinde yetiştirilme zorunluluğu var. Çağdaş öğrenim ve öğretimin uygulanamamasında en büyük zorluk bence bu.”*(Ö2)

Öğretmenlerden Ö10, Ö5 ve Ö2’ye göre Sosyal Bilgiler dersi kazanım ve içerik yönüyle yoğun bir derstir buna rağmen ders saati aynı oranda fazla değildir. Bu da konuların yetişmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple çağdaş öğrenme-öğretme yöntemlerini kullanmak için daha fazla zamana ihtiyaç durulmaktadır. Bir diğer öğretmen Ö1’e göre ise çağdaş öğrenim-öğretim

yöntem ve tekniklerinin kullanılmama nedeni büyük oranda kitaplardaki açıklama yetersizlerinden kaynaklanmaktadır. Ö1 bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

*“Kitaplarda yeterli açıklamalar yok. Kitaplardaki konular çok detaylı. Araştırmaya yönelik değil. Ezbere dayalı eğitim anlayışı benimsetilmeye çalışılıyor.”(Ö1)*

Öğretmenlerin doğrudan ifadelerine göre sosyal bilgiler dersinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilmesi mümkün değildir.. Özellikle bu durumda ders saatinin az olması, konuların soyut olması ve kazanımların çok olması gibi faktörler etkili olmaktadır.

## 2. Öğrenci- Öğretmen Hazırbulunuşluğuna Bağlı Sorunlar

Öğretmenlerin yarısından fazlası (f:6; %60) çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmen ve öğrenci hazırbulunuşluluklarının uygun olmaması nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci- öğretmen hazırbulunuşluluğuna ilişkin tema ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğrenci- Öğretmen Hazırbulunuşluluğuna Bağlı Sorunlara İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodları**

Tema	Kodlar	n
Öğrenci-öğretmen hazırbulunuşluluğuna bağlı sorunlar	Öğrenci isteksizliği	4
	Bireysel farklılıklar	1
	Öğretmenin isteksizliği	1

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin bir kısmı çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmama nedenlerini öğrenci- öğretmen hazırbulunuşluluğunun yetersiz olmasına dayandırmaktadır. Bunda öğrencilerin isteksizliği (f:4), öğretmenlerin isteksizliği 1) ve bireysel farklılıklar etkili olmaktadır (f:1). Öğretmenlerin doğrudan ifadelerini yansıtan örneklerden birkaçı aşağıdaki gibidir.

*“Devlet okullarındaki öğrenciler okula isteksiz geliyor. Ailelerin çocuğun eğitimine katkıda bulunmamaları öğrencilerin eğitim-öğretimde isteksiz olmalarına neden oluyor.”(Ö1)*

Ö1’e göre çağdaş öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin derslerde kullanılmamasının ana nedenini öğrencilerin isteksiz olması oluşturmaktadır. Ailelerin de öğrencileri yeterli derecede desteklememesinin bunda etkili olacağı düşünülmektedir. Bunun dışında Ö6 ve Ö3’e göre öğrenciler zeka ve yeteneklerine göre farklılaşmaktadırlar. Ancak hepsi aynı konuları aynı

sürede görmekte ve aynı sınavlara girmektedir. Ö6 ve Ö3'ün doğrudan ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*“Çağdaş eğitimin bireyin yeteneklerine göre düzenlenmesi gerek. Çünkü öğrencilerin zekâ ve becerileri aynı değil. Okullarda buna yönelik dizayn edilmeli.”(Ö6)*

*“Öğretmenin bu konuda motivasyonu tam olarak yeterli olamayabiliyor. Yani bürokrasi, sınava dayalı sistem olması, idare yaklaşımı vb.” (Ö3)*

Araştırmada katılımcılar belirlenirken özellikle kıdem olarak 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan adaylar belirlenmiştir. Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine olan bakış açısının da belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öğretmenlerin tutumunun negatif olduğu görülmektedir. Öğretmenler kendi isteksizlerinin ve öğrencilerin isteksiz olmasının da bir engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir.

### 3. Sistemin Sürekli Değişmesinden Kaynaklanan Sorunlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden elde edilen temadan bir diğeri “Sistemin Sürekli Değişmesinden Kaynaklanan Sorunlar”dır. Öğretmenlerin yarısı (f:5; %50) sistemin sürekli değişmesinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamada sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Sistemin sürekli değişmesinden kaynaklanan sorunlara ilişkin tema ve kodlar Tablo 3’deki gibidir:

**Tablo 3. Sistemin Sürekli Değişmesinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodları**

Tema	Kodlar	n
Sistemin sürekli değişmesinden	Eğitim politikaları	3
kaynaklanan sorunlar	Ders geçme sistemi	2

Tablo 3’e göre eğitim politikalarının değişkenliği (f:3) ve ders geçme sistemi (f:2) çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımını zorlaştıran diğer etkenlerdendir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

*“Eğitim sistemi sürekli değiştiği için ayrıca okullarda öğrenci merkezli eğitime yönelik çalışmalar yapılmadığı için devlet okullarında çağdaş eğitim öğretim yapmanın mümkün olmadığını düşünüyorum.”(Ö6)*

Ö6'ya göre eğitim sisteminin sürekli değişmesi öğretmenleri olumsuz etkilemekte ve eğitimi öğrenci merkezli olmaktan çıkarmaktadır. Bu durumda özellikle devlet okullarında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak imkânsız hale gelmektedir. Ö10 ise eğitim sisteminin ders geçme konusunda öğrenciyi ders çalışmamaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu görüşünü destekleyen ifadeleri aşağıdaki gibidir.

*“Öğrencilerin 12 zayıfla doğrudan sınıf geçtiği bir yerde bu mümkün olamaz. Ülkemizde uzun yılları ön gören planlı bir eğitim politikasının olmaması buna engel.”* (Ö10)

Öğretmenlere göre eğitim sistemi öğrencileri aşırı rahatlığa sevk etmektedir. Öğrencilerin dersten kalmamasının onların ders çalışmasının önündeki büyük engellerden biri olduğunu belirten öğretmenler sistemin sürekli değişmesini eleştirmektedirler.

#### 4. Alt Yapı Sorunları ve Maddi Kaynaklar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu oluşturulan temalardan bir diğeri ise “Alt Yapı Sorunları ve Maddi Kaynaklar”dır. Öğretmenlerin yarısının (f:5; %50) aynı görüş bildirdiği çalışmaya ait temalar ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Alt Yapı Sorunları ve Maddi Kaynaklara Bağlı Sorunlara İlişkin Oluşturulan Temalar ve Kodları**

Tema	Kodlar	n
Alt yapı sorunları ve maddi kaynaklara ilişkin sorunlar	Donanım eksikliği	4
	Okulların fiziki yapısı	1

Tablo 4 de okulların alt yapı sorunları ve maddi kaynaklara ilişkin sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar öğretmenlere göre okulların donanım eksikliği (f:4) ve fiziki yapısından kaynaklanmaktadır (f:1). Öğretmenler okulların fiziki yapısının uygun olmaması ve birçok materyal ve donanım eksiklikleri nedeniyle çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanamadıklarını belirtmektedirler. Ö1 ve Ö9 nolu öğretmenler bu sorunları aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

*“Sınıfta materyaller yetersiz. Okullarda haritaların bile konulabileceği yer küçücük, daracık ve üst üste. Onu bırakın öğretmenler odasına bile sığamıyoruz. Öğrencilerin bana göre resim yapabilecekleri, müzik enstrümanlarını tanıyıp her birini bir nebze kullanabileceği, sportif faaliyetlerini gerçekleştirebileceği geniş demiyeyim, bulunabileceği yerlerin olması gerekli. Sınıflardaki teknolojik aletler yetersiz. Bazı sınıflarda projeksiyon kullanımı mevcut. Çoğunluk*



*sınıflarda ya çalışmıyor ya da görünüşte mevcut, işlevsel değil. Kullanmak istesek de kullanamıyoruz. Ders kitapları dışında kaynak kitap konusunda sınırlandırmalarımız var. Okullarda internet bağlantısı olmadığından interaktif eğitim mümkün değil.” (Ö1).*

*“Ülkenin sosyal yapısı ve en önemlisi ekonomik yapısı yeterli değil. Okulun fiziki şartları da buna uygun değil.” (Ö9)*

Öğretmenlere göre okullardaki alt yapı sorunları devam etmektedir ve okullara ayrılan maddi kaynaklar yetersizdir. Çağdaş öğretim tekniklerini uygulamak için öğretim ortamları da önemli olduğundan bu durum bir engel teşkil etmektedir.

##### 5. Sınıf Mevcuduna Bağlı Sorunlar

Öğretmenlerin yüzde otuzu (f:3; %30) çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini sınıf mevcudunun kalabalık olması nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen de sınıflarının kalabalık olduğunu bu sebeple ders anlatırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin doğrudan ifadelerini yansıtan örneklerden birkaçı aşağıdaki gibidir.

*“Sınıftaki öğrenci sayısı azaltılıp, sosyal bilgiler ders saati artırılmadıkça çağdaş öğrenme öğretmeye dayalı yöntem ve tekniklerden yararlanılamaz.” (Ö4)*

*“Günümüze gelindiğinde çağdaş eğitim yöntemleri ve tekniklerini kullanmak gereklilik haline gelmiş fakat bu tekniklerin öğretiminde var olan teorik bilgileri pratiğe dökmekte yer, zaman ve öğrenci durumları (eğitim seviyesi, öğrenci sayısı) gibi etkenler problem olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Ö8)*

Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri daha çok öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan uygulamalara dayanmaktadır. Bu sebeple çok kalabalık sınıflarda uygulanmak zorlaşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler de sınıflarının sayıca fazla olması nedeniyle bu yöntem ve teknikleri uygulamakta zorluk çektiğini ifade etmektedir.

##### 6. Ölçme- Değerlendirmeye Bağlı Sorunlar

Öğretmenlerin yüzde otuzu (f:3; %30) çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini ölçme değerlendirme sisteminin uygun olmaması nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu teknikleri uygulayamama gerekçelerini ise aşağıdaki gibi betimlemektedirler:

“Aynı şekilde MEB tarafından yapılan sınavlarda bizden başarı beklenmekte ve bu da ek bir sorun ortaya çıkarmaktadır. Bu durum bizi sınav odaklı pratik bilgiler vermeye yöneltmekte, yaşayarak öğrenmeden uzaklaştırmaktadır.” (Ö8)

“Öğrencileri sınav maratonuna sokmak yerine daha objektif ve daha adil ölçme yöntemleri geliştirilerek ilgi alanlarına yönlendirmeler yapılarak çok daha verimli ve etkili eğitim öğretim yapılabilir.”(Ö10)

Ö8 ve Ö10’a göre öğretmenlerin başarısı öğrencilerin sınavlarda gösterdikleri başarılarıyla ölçülmektedir. Bu sebeple öğretmenler çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden ziyade sınavlara yönelik pratik bilgiler vermeyi kendileri açısından daha faydalı bulmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ikisi (f:2; %20) çağdaş yöntem ve teknikleri kısmen uygulanabilir bulmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullar teknolojik alt yapı yönünden (akıllı tahta vb.) zenginleştirilmiştir; ancak sadece teknolojik olarak yapılan değişiklikler yetersizdir. Bu sorunun aşılması için çok boyutlu bir çalışma yapılmalı ve çok yönlü bir değişikliğe gidilmelidir.

#### **4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin coğrafya konularının öğretiminde uygulanabilirliğine ilişkin algılarının incelendiği bu çalışmada; öğretmenlerin tamamına yakını derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını belirtmektedir. Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında gerçekleştirilmiş farklı çalışmalarda da öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde önemli olan aktif öğrenme tekniklerinden ve teknolojiden istenildiği gibi faydalanamadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bu yönüyle yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002; Karamustafaoğlu, 2003).

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini büyük oranda derslerinde uygulayamadıklarını ve bunun nedenlerinin müfredat ve dersten, öğretmen ve öğrencinin hazır bulunmuşluluğundaki eksikliklerden, sistemin sürekli değişmesinden, alt yapı sorunlarından, sınıf mevcudundan ve ölçme- değerlendirme sisteminden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarıyla örtüşen farklı yıllarda yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin geleneksel yöntem ve tekniklerin dışına fazla çıkmadıkları saptanmıştır. Taş ve Kıroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiş ve elde

edilen bulgularda öğretmenlerin, program içeriğinin çok yoğun olduğu yönünde olumsuz görüşleri dikkat çekmiştir. Bir diğer benzer sonuç Şahin ve Güven'in (2016) yaptığı çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulguların yapılan çalışma ile oldukça benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin, derslerde farklı yöntem ve teknikleri kullanamama nedenleri olarak; öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı sorunları, okulların fiziki şartlarının uygun olamaması, yöntem-teknik bilgisi ve materyal eksiklerinin olması, farklı yöntem ve teknik uygulamaya çalıştıklarında sınıf yönetiminde sorunlar yaşanması gösterilmişken bunun yanında öğrencilere gereğinden fazla bilgi yükleyen öğretim programları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği diğer çalışmalardan bazıları ise şöyledir; (Aktepe ve Aktepe, 2009; Berkant ve Aslan, 2015; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Şimşek, Hırça, ve Coşkun; 2012; Taşkaya ve Bal, 2009; Sakallı, Ürsen ve Özçınar, 2006; Yıldırım, 2011) .

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarıdan fazlası, öğretmen ve öğrenci hazır bulunuşluluğunun az olduğunu dolayısıyla uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada özellikle katılımcılar belirlenirken mesleki kıdem olarak 10 yıl ve üzeri deneyimi bulunan adaylar seçilmiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim programları yeniden düzenlenerek programlar öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Öğrenci merkezli hazırlanan bu programın uygulama aşamasında öğretmenlerin daha donanımlı yetişmesi beklenmektedir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin bilgi- beceri açısından yetişmiş olmalarına rağmen değişime kapalı oldukları düşünülmektedir. Oysa Merryfield (1998) tarafından yapılan çalışmada ise kıdemli öğretmenlerin eğitimde daha etkili oldukları ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar yapılandırmacı yaklaşıma dayalı çağdaş öğretim uygulamalarının öğretmenler tarafından yeterince uygulanmadığını ve bunda mesleki kıdemin de etkili olduğunu ortaya koymuştur. Coşkun'a (2005) göre yapılandırmacı yaklaşımın başarıya ulaşmasındaki en büyük engel onu uygulayacak ve hayata geçirecek olan öğretmenlerin programdaki yöntem ve tekniklere yabancı olmasıdır. Yapıcı ve Demirdelen (2007) ise bu durumun okulların araç gereç ve fiziki donanım yönünden eksik olmasından, hazırlanan etkinliklerin öğrenciyi aktif kılmamasından, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Kabapınar ve Karakurt (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde sosyal bilgiler öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılandırmacı öğrenme anlayışının oluşturulamadığı ortaya koyulmuştur.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamama nedenlerinden biri alt yapı sorunları ve maddi kaynaklardır. Yelken, Üredi, Tanrıseven ve Kılıç (2010) yaptıkları çalışmada, programa ilişkin sorunları, materyal eksikliği ve fiziksel olanakların yetersiz olması ile açıklamışlardır. Zhao tarafından 2007 yılında yapılan bir çalışmada teknolojinin avantajlarının sınıfa getirilmesi ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin önemli bir kısmının teknolojiye olumlu baktıkları ve eğitim ortamını teknolojiyle entegre etme konusunda istekli oldukları görülmüştür (Bircan, 2018). Teknolojini eğitim ortamına katkıları önemlidir ancak çalışmamızda elde edilen bulgularda öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini büyük oranda teknolojiyle açıklamaya çalışması aslında bu yöntemi çok iyi bilmediklerinin de göstergesidir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en çok kendilerini öğrencilerinin merkezi sınavlarında gösterdikleri başarılarıyla değerlendirmektedir. Bu sebeple müfredatı yetiştirmeye çalışmakta ve ders saatlerini az bulmaktadır. Merkezi sınavların varlığı öğrencileri ve öğretmenleri sınav sistemine göre çalışmaya ve ders işlemeye itmektedir (Ö:10, Ö:5, Ö:2 vb.) ancak bu durum öğrenciyi ezberletmektedir. Oysa öğrencilerden istenen eleştirel yeterliliklerinin artması, öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri ve öğrendikleri üzerinde düşünmeleridir (Samuelowicz, 1987).

Öğretmenlerin yetiştiği kaynağa inildiğinde ve bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde Arslantaş, Cinoğlu ve Yıldız (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının bile bir rol model olarak farklı öğretim yöntemlerini kullanmakta yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ne kadar değişime açık olduklarını ifade etseler de aldıkları eğitim bu noktada yetersiz kalmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci hazır bulunuşluluğunun az olduğunu dolayısıyla uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çeşitli nedenlerden kaynaklanan (bürokrasi, sınav, müfredat yetiştirme, devlet ve özel okullar arasındaki farklılıklar vb) kaygılar azaltılarak öğretmenlerin ve dolayısıyla öğrencilerin derslere daha motive olması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin tamamına yakını çağdaş öğrenme-öğretme yöntemlerinin derslerde kullanımını engelleyen en büyük etkenin müfredat ve derslerden kaynaklandığı ifade

etmektedir. Bu sebeple sistemin ve programın sürekli yenilenmesi konusunda öğretmenler bilinçlendirilip sürecin bir parçası haline getirilebilir.

- Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamama nedenlerinden biri alt yapı sorunları ve maddi kaynakları olarak bulunmuştur. Eğitim ve öğretime MEB'den ayrılacak kaynakların artırılması okullarda teknik ve altyapı sorunlarının çözülmesini sağlayacaktır. Böylelikle kalabalık olmayan sınıflarda öğretim araçlarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından eşit erişimi ve etkin kullanımı arttıracaktır.
- Araştırma sonuçlarına göre ölçme- değerlendirmeye bağlı sorunlarla ilgili olarak sınav odaklı bir sistemde öğrenci merkezli değil başarı merkezli bir eğitim anlayışı ortaya çıkmakta bu durumda öğretmenleri baskı altına sokmaktadır. Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini daha etkili kullanabilmeleri için onların bu baskıdan kurtarılması desteklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdağ, H. (2014). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri. *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* (ss. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-12.
- Akinoğlu, O. ve Bakır, S. A. (2004). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularını öğrenmeleriyle ilgili durum analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 8, 83-106.
- Altun, A. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar. Sosyal bilgiler derslerinde bir medya okuryazarlığı eğitim uygulaması: "propaganda farkındalığı geliştirme"*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslantaş, H. İ., Cinoğlu, M. ve Yıldız, M. A. (2012). Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim becerilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 67-90.
- Bircan, T. Ş. (2018). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bakış açısından FATİH projesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(21), 157-172.

- Berkant, H. G. ve Arslan, T. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 293-312.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 451-476.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. (Saban, A. & Ersoy, A. Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51-110). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gençtürk, E. ve Sarpkaya, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss:62-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. ve Karakurt, F. (2016). Hakkâri'de yapılandırmacı Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarına ilişkin bir değerlendirme: Değişim kolay mı? *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1897-1918.
- Karamustafaoğlu, S. (2003). 'Maddenin içyapısına yolculuk' ünitesi ile ilgili basit araç-gereçlere dayalı rehber materyal geliştirilmesi ve öğretim sürecindeki etkililiği. Doktora Tezi. Trabzon: KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (Seggie, N. F & Bayyurt Y. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D. (2018). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. Routledge.
- MEB (2005). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2006). *Sosyal Bilgiler 6. – 7. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: TTKB Yayınları.
- MEB (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. (Erişim: 01/12/2017), <https://ttkb.meb.gov.tr>
- MEB (2018). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. (Erişim: 03/11/2018), <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merryfield, M. M., (1998) Eğitimde küresel perspektifler için pedagoji: öğretmenlerin düşünme ve uygulama çalışmaları, *Sosyal Eğitimde Kuram ve Araştırma Çalışmaları*. 26(3), 342-379.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Ed., p. 10-12. Newbury Park, CA: Sage.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(1), 323-343.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde* (ss. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M. ve Özcan, A., (2009). *Sosyal Bilgiler İlköğretim 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı* (Ed: Mustafa Safran). Ankara: MEB Devlet Kitapları Semih Ofset.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. (B. Tay & A. Öcal Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss.1-19). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2006, April). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *In 6th International Educational Technology Conference: KKTC*, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Samuelowicz, K. (1987). Yurtdışı öğrencilerinin öğrenme problemleri: Bir hikayenin iki yüzü. *Yüksek öğrenim araştırma ve geliştirme*, 6(2), 121-133.

- Şahin, D. ve Güven, S . (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 42-59.
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2) ): s.697-716.
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.
- Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2012) Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilgilerde Yaklaşım ve Yöntemler*. (ss: 435-471) Ankara: Pegem Akademi.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K. (2011) Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (ss:1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Yelken, T., Üredi, L., Tanrıseven, I. ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-78.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2007). Social studies teachers' perspectives of technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(3), 311-333.



**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Semih Kaplanoğlu'nun Yusuf Üçlemesi'nde Zaman ve Mekân Algısı**

*Time and Space Perception of Semih Kaplanoğlu's Yusuf Trilogy*

**S. Özgür DAŞ<sup>1</sup> - Sıdıka ÇETİN<sup>2</sup>**

Makale Gönderme Tarihi	Revizyon Tarihi	Kabul Tarihi
28.03.2019	20.05.2019	27.05.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Daş, S.Ö., Çetin, S., 2019, Semih Kaplanoğlu'nun Yusuf Üçlemesi'nde Zaman ve Mekân Algısı. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 167-181.

**Öz**

Teknolojinin avantajlarını en çok kullanan sanatların başında yer alan sinema, popülerliği ve ulaşılabilirlik kolaylığı ile birçok sanattan daha yaygın bir kitleye ulaşmaktadır. Sinemanın bu yaygınlığı arkasında oldukça büyük bir ekonomiyi de doğurmakta, bu sebeple birçok kişinin de iştahını kabartmaktadır. Sinemada zaman ve mekân algısını inceleyebilmek için sanat değeri taşıyan filmler önemlidir. Sinemanın anlatışındaki tutarlılık sayesinde sahnelerdeki mekânlar ve zamanlar incelenebilir; şimdiki ve gelecek zamanla kıyas yapılabilir. Mekânın kullanım biçimi sinemayı diğer sanatlardan ayırmaktadır. Sinema filminin akışına en uygun mekânı kullanmak veya oluşturmak yönetmenlerin marifetiyle bazen senaryonun, ışığın, hatta oyuncuların önüne geçebilmektedir. Zaman kavramının anlaşılması diğer öğelere kıyasla biraz daha güçtür. Gerçekte var olan her nesne hem zaman hem de mekân içerisinde. Bu nedenle zamanı mekândan ayırmak mümkün değildir. Günümüz Türk Sineması'nda, özellikle de zaman ve mekân kurgusuna önem veren eserler üretmeye uğraşan yönetmenlerin başında Zeki Demirkurbuz, Nuri Bilge Ceylan, Derviş Zaim, Yavuz Turgul ve Semih Kaplanoğlu gibi isimleri saymak mümkündür. Bu çalışmada Semih Kaplanoğlu'nun Yusuf üçlemesi olarak da bilinen Yumurta (2007), Süt (2008) ve Bal (2010) filmleri, zaman ve mekân algısı bağlamında incelenmiştir. Farklı tarihlerde ve farklı mekanlarda çekilen bu filmler hem birbirleriyle; hem de çevresel ve dönemsel faktörlerle ilişkilidir. Bu çalışma Anadolu'nun değişik noktalarındaki kültürel ve sosyal yapıya dair benzerlik ve farklılıklara, mekân/zaman penceresinden bakmayı denemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Semih Kaplanoğlu, Yumurta, Süt, Bal, Zaman, Mekan, Sinema, Mimarlık.

**Abstract**

The cinema, which is one of the leading arts that uses the advantages of technology, reaches a more widespread audience than many arts with its popularity and ease of access. This prevalence of cinema gives rise to an enormous economy behind it and, therefore, has the appetite of many. In order to examine the perception of time and space in cinema, the value of the films with the "Artistic value" is important. Thanks to the consistency of the narration of cinema, the spaces and times in the scenes can be examined; current and future time can be compared. The use of space distinguishes cinema from other arts. Using or creating the space that best suits the flow of the cinema

<sup>1</sup> Mimar, SDÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0003-3222-4589>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Mimarlık Bölümü Bina Bilgisi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0003-3307-0905>

can sometimes lead to the scenario, the light, and even the players. Understanding the concept of time is a bit more difficult than other elements. In fact, every object that exists exists in both time and space. Therefore, it is not possible to separate time from space. Zeki Demirkurbuz, Nuri Bilge Ceylan, Derviş Zaim, Yavuz Turgul and Semih Kaplanoğlu are among the directors who try to produce works that give importance to the time and space fiction. In this study, films such as Yumurta (2007), Süt (2008) and Bal (2010), also known as the Yusuf trilogy of Semih Kaplanoğlu, were examined in the context of time and space perception. These films, which were taken on different dates and in different places, both with each other; as well as environmental and periodic factors. This study tries to look at the similarities and differences in the cultural and social structure in different parts of Anatolia from the space / time window.

**Keywords:** Semih Kaplanoğlu, Yumurta, Süt, Bal, Time, Space, Cinema, Architecture.

## 1.GİRİŞ

Görsel sanatların en genci ve dinamiği olan sinema, 19. Yüzyılın başından günümüze kadar geniş kitlelere ulaşan bir sanat dalı olarak gelişmiştir. Sinema geniş bütçesi, kolay ulaşılabilirliği, teknolojiyi kullanım biçimi ve montaj özgürlüğü sayesinde sınırsız bir hayal gücünü izleyiciye aktarabilmektedir. Farklı duyguları anlatışındaki basitlik ve kolay anlaşılabilirlik özellikleri ile hemen her duygu izleyiciyle buluşturulabilmektedir. Aykut Köksal'a göre 15. Yüzyıl ressamaları perspektifle birlikte mekânın sırrına erdiklerini düşünmüşler, mimarlığı tanımlayan boyutları buyrukları altına aldıklarını ileri sürmüşler, fakat yanılmışlardır. Çağın sanatı olarak yorumlanan sinema ise, gerçekten de mekânın sırrına ermiş ve mimarlığı tanımlayan boyutları buyruğu altına almıştır (Köksal, 1994).

Kale (2004) modernleşmeye paralel olarak ortaya çıkan sosyal ve kültürel değişimlerin, kültürel yapıdaki dönüşümlerin yanında, toplumsal belleğin anımsanan imgelerinde de köklü değişikliklere neden olduğunu belirtir. Modern yaşamın kentlere getirdiği dinamik yapı, geçici karşılaşmalar, yeni bakış açıları insanların bu duruma adapte olmakta zorlandıklarını göstermektedir (Kale, 2004). Bu çağın özelliklerini kavrayamayan insanın, çevresindeki hızlı değişimi anlayabilmek için bulduğu yeni temsil araçlarından biri olan sinema, bunlardan en etkili olanıdır denilebilir.

Ancak sinemanın geniş kitlelere ulaşmasındaki kolaylık birçok ticari kaygıyı da beraberinde getirmiştir. Ticari kaygılarla yapılan filmler büyük kar marjları ile sonuçlandığı için hemen her sanat dalında gözlenen yozlaşma bu alanı da tehdit etmektedir. Günümüzde ticari baskıyı aşabilen sektör, bağımsız sinemalarla şekil bulmuş ve bu sayede gişe kaygısını bir kenara bırakan yatırımlarla, sanatsal değer taşıyan eserler üretme arayışına girmiştir. Bağımsız Türk Sineması'nın günümüzdeki temsilcilerinden Semih Kaplanoğlu da sanatsal kaygılar taşıyan yönetmenlerden biridir. Bu çalışmada yönetmenin Yusuf Üçlemesi adını verdiği yapım incelenmektedir. Türkiye'nin bir gerçekliği olan köyden kente göç olgusunun tartışıldığı bu üç filmde Yusuf karakteri çocukluğunu köyde, ergenlik ve ilk gençlik çağlarını kasabada, orta yaş dönemini büyükşehirde yaşayan bir bireydir. Yusuf üçlemesi aynı karakterin üç farklı yaşam alanını, üç farklı zaman ve mekanda yaşadığı duygusal ve düşünsel deneyimler açısından inceleyebilme olanağı sunması nedeniyle izleyicisine farklı bir deneyim sunmaktadır.

## SİNEMADA ZAMAN VE MEKÂN KAVRAMI

Mekan, yer, ev, yurt, uzay gibi farklı anlamlarda kullanılabilir (URL-1). Mekân tanımını insanı çevreden belli bir ölçüde ayıran ve içinde eylemlerini sürdürmesine elverişli olan boşluk,

boşun olarak tanımlanırsa, mekan oluşturmak için bir tanımın gerekliliği önemlidir. Buna karşın sinemada mekansızlık algısı da önemlidir. Auge, zamansızlık ve mekansızlık kavramlarını ‘Yok-yer’ olarak tanımlar. Yer ve yer-olmayan, Auge’ye göre birer karşıt kutuptur. Yer hiçbir zaman tümüyle silinmemiştir, yok-yer kendini hiçbir zaman tümüyle gerçekleştirmez. Bunlar kimlik/özdeşlik ile ilişki arasındaki tartışmalı oyunun durmadan ve yeniden yazılması için her seferinde silinen parşömenler gibidir (Auge, 1997). Hangi aktivitenin yapıldığının netleşmediği, herhangi bir tanıma girmeyen mekanlar mekansızlık algısına neden olur. Her sahne ve görüntü sanatı gibi sinema da mekan algısı yoluyla izleyicisini etkilemek durumundadır. Bunu yaparken kimi zaman olayın geçtiği tüm mekanı, bazen kısmı mekanı hatta bazen mekansızlığı vurgular. Wachowski Kardeşler The Matrix (1999) filminin bir sahnesinde karakterler hiçlikte bulunurken, dışarıdan verdikleri komutlarla istedikleri mekanı oluşturabilmektedir.

Görsel sanatların mimariyi kullanışı mimarlığın sadece mekandan ibaret olmadığını; aynı mekanlarda farklı imgeler kullanılarak mekanın anlamının değiştiğini de görmemizi sağlar. Film izlerken seyirci, gördüğü olayların ve mekanların içinde bedeniyle yer almasa da, sinemasal mekan içindeki deneyim sürecinde tüm duyularını kullanır. Sadece gözlerle değil, tüm diğer duyu organlarıyla birlikte sinemasal mekandan geçen olayın içine girilir. Film imgeleri kendilerini bu duyulara açtıkları ölçüde de seyirciyi sinemasal mekan imgeleri içinde serbest bırakıp, yoruma açık deneyim alanları oluşturur (Kale, 2004). İmgelerin bedenimizde uyandırdıkları hisler doğrultusunda kazandıkları anlam mekan ya da mekansızlık algısını sağlar. Böylece sinema aracılığı oluşturulan kurgu mekan kişinin fiziksel durumundan bağımsız olarak zihinsel durumuyula ilişkili hale gelir.

Mekan oluşturmak ve kullanmak sinema yönetmenlerince çeşitli deneylere tabi tutulmuştur. Mekansızlık olgusu filmlerde kısmi olarak görülse de filmin bütününe mekansız çekmek olanaksızdır. Derek Jarman Wittgentein (1993) filminde bunu denemiş; ancak bu filmde bile ışık mimari bir eleman sayılırsa, bu gerçekleşmemiştir (Kaçmaz, 1996). Mekan oluşturmak için illa fiziksel bir çevreye gerek yoktur; algısal olarak da mekan oluşturulabilir ve bu sinematik yöntemle izleyiciye aktarılabilir. Anthony Vidler’e göre: “Mimarının setlerin yapımındaki belirgin rolü (Ve mimarların kendi kendilerine bu girişimde istekli katılımı) ve filmin eşit belirginlikteki kendi mimarisini ışık ve gölge, ölçek ve hareket içinde inşa etmedeki becerisi, başlangıçtan beri bu iki mekânsal sanat arasındaki ortak kesişime izin vermiştir (Vidler, 2001).

Filmde her olay, mekan ve mekânsal ilişkilere göre şekillenmektedir. Bu nedenle mimarının sinemayı var ettiği iddia edilebilir. Karakterler mekana gider, gelir ya da kalır. Mimari formlar karakterleri, toplumu, zamanı filmde sembolize ederler. Karakterlerin kullandıkları mekanlar, kimlikleri ve sosyal statüleri hakkında bilgi verirler (Kaçmaz, 1996). Mimar Atilla Dorsay’ a göre en başarılı bulunan filmler genelde bize mekân duygusunu en iyi veren ve zaman faktörünü en iyi kullanan filmlerdir. Burada karşımıza sinemada mekân kullanma becerisinin gerekliliği çıkar. Bu da zaten mimarlığın ana unsurlarından biridir. Sinema dünyasının başarılı yönetmenlerinden Fritz Lang ve Nicholas Ray’ın mimarlık eğitimi almış olmaları tesadüf değildir (Dorsay, 2004).

Zaman; en, boy, yükseklik ile birlikte hayatımıza direkt olarak etki eden, bilinen dört boyuttan biridir ve matematikte de bu dört boyut x,y,z,t harfleri ile ifade edilir. Anlaşılmasındaki güçlük ise göreliliğinden kaynaklanmaktadır. Diğer boyutlar, nispeten algıdaki netliği ve insanlığın ölçüm tekniklerini belirlemede uzun süredir farkındalığı sayesinde daha anlaşılırdır. Kant, Saf

Aklın Eleştirisi'nde, zaman ve mekanı insanın doğuştan sahip olduğu bilme yetileri olarak tanımlar (Kant, 1781). Zaman boyutunun en net ve geçerli tanımı ise Einstein'ın 1905 yılında yayınladığı dört makaleden oluşan Özel Görelilik Teorisi<sup>3</sup> olarak kabul edilir. Einstein'e göre mutlak, yani kendi içinde olan madde ve olaylarla ilgisi olmayan mekan ve zaman yoktur (Einstein, 1905). Zaman ve mekan birbirinden ayrı, birbirinden bağımsız, salt boyutlar değildir. Zaman ve mekân yoktur, tek bir mekân-zaman uzayı sürekliliği vardır (Esen, 2000).

Sanatta zaman kavramını pek çok farklı açıdan değerlendirmek mümkündür. Eserin işlediği zaman, üretildiği zaman, sergilendiği zaman ve hatta yok edildiği zaman faktörleri tek tek incelenmeye değerdir. Özellikle sahne sanatlarında gösterinin zamanı da dahil olur. Bu çalışmada zaman boyutunun eser üretilirken yarattığı etkiler incelenmiştir. Sinema eserinde zaman ve mekan bir bütündür. Özellikle doğal mekanlarda çekilen sinema filmlerinde çekilen sahnelerde kullanılan mekanlardan dönemin zamanı; zaman vurgularından da mevcut mekanlar tahayyül edilebilmektedir. Örneğin 1940'larda İstanbul tarihi yarımadada dendiğinde ahşap konutlar hemen göz önüne gelecektir. Heath'e göre; içinde hareket ettiği ve kendisini ifade ettiği mekanı yaratan insanın kendisidir. Mekanlar toplumlar gibi doğar ve ölürler. Mekanlar yaşarlar, bir tarihleri vardır (Heath, 1986). Sinemada ise zaman, mekanın elde edilmesinde önemli bir faktördür. Sinemada hem mekan hem de zaman tasarlanır. Mekanın belirlenmesi ve oluşturulması zamana bağlıdır; aynı zamanda oluşturulan mekan zamanın kanıtıdır. Bir filmde mekandaki değişiklik zamanı, zamandaki değişiklik de mekanı dönüştürmektedir. Sinema, mekanın olduğu gibi zamanın da sanatıdır (Bordwell and Thomson, 1986).

### YUSUF ÜÇLEMESİ'NİN ZAMAN/MEKAN YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Semih Kaplanoğlu Sineması'nda insan, sosyo-kültürel doku, doğa, kent dokusu, aile, mekan ve zaman unsurları öne çıkmaktadır. Filmlerde yoğun olarak metafor ve simgelemenin kullanıldığı görülmektedir. Mümkün oldukça sade bir anlatım tekniği kullanan yönetmenin bu tekniği kullanma yönüyle ünlü yönetmen Tarkovski'den etkilendiğini söylemek mümkündür. Toraman'a göre filmlerinde metafor tekniğini sıklıkla kullanan yönetmenler, sinema görüntüsünü egosantrik hayalciliğin pençesinden kurtarıp geleneksel vahyin kaynaklarına yaklaştırmaya çalışmışlardır. Bu yönde çabalar gösteren bütün sinemacıların değişik türlerde dini-metafizik düşünceden ilham alan kişiler olmaları bir rastlantı değildir. Semih Kaplanoğlu'nun hissettiğini sinemalaştırması, onun sinemasının en önemli özelliğidir. Bunu yaparken de piyasa düzeninden ve kaygılarından uzaktır. Görünenin ötesindeki anlamları ile dikkati çeken, özenli çalışmalar sonucu oluşturulan minimalist bir sinema sunar izleyiciye (Toraman, 2011).

Filmlerde metafor kullanımı birçok yönetmenin başvurduğu bir anlatım tekniğidir. Dünya sinemasında Tarkovski, Fellini, Eisenstein, Coen Kardeşler ve Bunuel gibi birçok yönetmen sinemada metafor kullandığı gibi; Türk Sineması'nda da Yılmaz Güney, Lütfü Akad, Derviş Zaim, Fatih Akın ve Nuri Bilge Ceylan gibi yönetmenler bu tekniği filmlerinde yoğun olarak kullanmışlardır. Rüya metaforunu sıklıkla kullanan ünlü yönetmen Tarkovski'ye göre filmlerde

<sup>3</sup> *Özel Görelilik Kuramı ya da İzafe Teorisi*, Albert Einstein tarafından 1905'te *Annalen der Physik* Dergisinde, "Hareketli cisimlerin elektrodinamiği üzerine" adlı 2. makalesinde açıklanan ve ardından 5. makalesi "Bir cismin atılgı enerji içeriği ile bağlantılı olabilir mi?" başlıklı makaleyle pekiştirilen fizik kuramıdır. Kurama göre, bütün varlıklar ve varlığın fizikî olayları izafidir. Zaman, mekan, hareket, birbirlerinden bağımsız değildirler. Aksine bunların hepsi birbirine bağlı izafi olaylardır. Cisim zamanla, zaman cisimle, mekan hareketle, hareket mekanla ve dolayısıyla hepsi birbiriyle bağımlıdır. Bunlardan hiçbiri müstakil değildir (Einstein, 1905).

rüya, zamanla ilişkili bir konudur. Ona göre rüya, tıpkı filmdeki gibi, ‘zamanda’ bir manzarayı anlatır (Bornstein, 2011). Semih Kaplanoğlu’nun kullandığı metaforların bazıları balkon, poşet, balık, yılan, hamam, köpek, ağaç, bal, süt ve yumurta denilebilir.

Maneviyat kavramını da yoğun bir biçimde kullanan Semih Kaplanoğlu, kendine özgü diliyle manevi gerçekliği aramaktadır. “Manevi gerçekçilik sinema dili, Semih Kaplanoğlu sinemasını tanımlayan bir terimdir. Onun sinemasında görünenin ardındaki gerçeklik bir üst dilin idrakin alanını yansıtır. Yalnızlık, geçmiş, eve dönüş, evde kopuş, babanın kaybı, anneyle bağ, ev ve aidiyet kelimelerinin dar alanına takılmadan aktarılır. Kaplanoğlu, izleyiciyi maneviyatın içine çağırın yapıtlar sunar. Kelimelerin gerisindeki derinlik halidir filmlerinde hissedilen. Harika bir konu yakalanmalı türünde bir kaygıdan uzak, yalnızca ‘Gösterme’ üzerine odaklanan bir anlayışa sahiptir. Tinsel alana ulaşarak, izleyicinin bir ‘Duruma’ ortak olmasını sağlamaktır amaç. Semih Kaplanoğlu sineması sadeleştikçe derinleşir ve böylece tinsel alana daha fazla ulaşır. Minimal düzeydeki diyaloglar, sessizlik halleri, kameranın sabitliği; ancak gerektiğinde devinimde bulunması, amaçlanan bu tinsel alanın yaratılmasında kullanılan araçlardır. ‘Gösterme’ üzerine kuruludur sineması, bu da ancak şiirsel bir sinema dili ile mümkün olur. Şiirin sunduğu ruhsal durum ise sadece hissedilebilir” (Toraman, 2011).

Manevi ihtiyaçları oldukça kuvvetli olan ve İslam dinine bağlılığını ifade eden Semih Kaplanoğlu hayat sürdürükçe iyiye, huzura olan arayışının da daima devam edeceğini belirtir (Şirin, 2010). Yönetmen, bu dünya görüşünü eserlerine de yansıtmaktadır. İslam dininde belirli bir farkındalık yakaladığını iddia eder, bu farkındalığı sıradan hayatlara entegre edip belirli varsayımlar çıkartır. İnsanların içindeki iyiliğin ve kötülüğün o anki durumlara göre ortaya çıkacağını vurgular. Biçimsel güzelliğe önem verir, kendine has tekniğini belirli bir dengeye oturtmaya çalışır ve bunu manevi gerçekçilik ile beyaz perdeye yansıtır.

Yusuf üçlemesi fikrinde Yusuf ismi bir Yahudi peygamberden gelmektedir. Yönetmen, Yusuf peygamberin hayatından etkilenmiş ve kurgusuna kutsal kitaplarda betimlenen Yusuf peygamberi yerleştirmeye çalışmıştır. Semih Kaplanoğlu’nun rüyalara olan bakış açısı ve din-rüya ilişkisine yaklaşımı da Yusuf Üçlemesi’nin oluşumunda oldukça etkilidir. O, rüyaların üç ayrı sınıf içerisinde adlandırıldığı görüşünü benimser. Buna göre rüyalar, rabbani, nefساني ve şeytani olarak ayrılmaktadır. Yusuf’un rüyalarının da nefساني rüyalar olduğunu savunur. Çünkü hiçbir zaman rabban rüyalar gibi insana dinginlik ve huzur vermez. Daima bir mutsuzluk durumu söz konusudur. Yusuf karakteri, gördüğü bu rüyalardan uyandığı zaman tepkisiz gibi görünmesine rağmen yaşadığı duygusal durumlar filmin devamında beklenmedik kararlar almasına yol açabilmektedir. Ayrıca İslam’da rüyanın yeri ve önemine de dikkat çeken yönetmen, rüyayı insanın Allah’la olan ilişkisinde bir buluşma olarak tanımlar. Fakat bunu yaparken rüyaların psikanalitik bakış açısını da göz ardı etmez. Ona göre sinemanın rüyaya benzer bir yapısı vardır ve bu nedenle sinemacıların rüyalar üzerinde daha çok durması gerektiğini savunur (Şirin, 2010).

Semih Kaplanoğlu’nun Yusuf Üçlemesi olarak adlandırılan Yumurta (2007), Süt (2008) ve Bal (2010) filmleri, Kaplanoğlu’nun deyişiyile şimdiki zaman duygusu yaratmak ve karakterin şimdiki halinden geriye doğru gitmek anlayışı ile tasarlanmıştır. Burada amaç, aynı zamanda psikanalitik bir yöntem olarak da kullanılan, insanın geçmişe dönüşünü göstererek bir karakteri oluşturan, onu bugünkü bulunduğu hale getiren durumları gösterebilmektir. Bu nedenle yönetmen Yusuf Üçlemesi’nde Yusuf’un en son hali olan Yumurta filmini ilk film olarak çekmiştir. Filmler sırasıyla Süt ve Bal olarak devam eder. Olaylar Süt’te Yusuf’un gençlik,

Bal’da ise çocukluk yaşamını anlatır. Kaplanoğlu bu yöntemi “hayatın kaynağına yolculuk” olarak ifade eder (URL-2).

Kaplanoğlu, Yusuf Üçlemesi’ni fikrinin nasıl ortaya çıktığı hakkında bazı ipuçları verir. Bu sayede, yönetmenin sinema sanatına karşı bakış açısı ve filmlerin temelinde oluşturduğu fikirler hakkında bilgi sahibi olunabilir. Üçleme oluşurken ilk olarak ikinci film olan Süt’ten yola çıkmıştır. Filmin hikâyesi ile ilgili izlediği yöntemi şu şekilde açıklar: “Bir gün genç bir şair hakkında bir yazı yazmıştım. Kahramanım arkadaşlarıyla bir olup değişime, başka bir ifadeyle, yaşadığı yurdundaki modernleşmeye karşı çıkan 18-19 yaşlarında bir şairdi. Buradan yola çıkarak senaryoyu yazdım. İlk önce 40 yaşındayken ne yaptığımı düşündüm, sonraysa 6-7 yaşlarındayken tam olarak neye benzeyebileceğini kendime sordum. Yumurta-Süt-Bal’ın senaryoları bu şekilde gün yüzüne çıktı. Üçlemenin alt-metninde taşralarımızın son 20 yılda karşılaştığı hızlı bir değişim yatıyor. Anne-baba-çocuk üçgenindeki sıkı ilişkileri yansıttığı gibi geleneksel ve manevi olanı da bir bozuma uğrattıyor. Yusuf tüm bu karmaşanın içinde tek başına... Şairane ruhu geleneksel ve modern yaşam arasında çatışıyor. Bundan dolayı üçlemeye “Yusuf ve Modern Yaşam” adını da verebiliriz. Bana göre modernizm, yeryüzüne düştüğümüzden beri karşılaştığımız bir çatışma. Bu çatışmaysa, sanatın tam kalbinde...” (URL-3). Bu açıdan film yönetmenin modernizme karşı bir tepkisi olarak da değerlendirilebilir.

Yönetmenin 2007 yılında çektiği ilk film olan Yumurta’nın basın bülteninde Kaplanoğlu sineması ve Yusuf Üçlemesi’nin kronolojik sıralamasıyla ilgili birtakım açıklamalar bulmak mümkündür: “Adları sırasıyla ‘Bal’, ‘Süt’ ve ‘Yumurta’ olan üç uzun metrajlı film projesinden oluşan kronolojik üçlemeyi çekmeye son hikâye ‘Yumurta’ ile başladım... Ki gösterimler de ‘Yumurta’, ‘Süt’ ve ‘Bal’ olarak geriye doğru programlanacak. Sinematografik anlamda uzun soluklu üç filmlik şimdiki zamanda bir geriye dönüş (flash back) planlıyorum. Geçip giden zamanın ağırlığını ve acısını ancak bu şekilde anlatabileceğimi umuyorum ki böylece herkesi kendi zamanı hakkında düşünmeye ve hatırlamaya davet edebileyim. Ne de olsa hepimizin annesi var ve her şey belki de onunla geçirdiğimiz ve artık geçiremeyeceğimiz zamanlarda saklı. Sinemanın ham maddesinin zaman olduğuna inanıyorum. Yumurta, kahramanım Yusuf’un zamanı, mekânı ve dolayısıyla kendini; Bresson’un, Tarkovski’nin, Satyajit Ray’in ve Ozu’nun sinematografik kuralları içinde arayışıdır. Film yapmak benim için tamamen metafizik ve felsefi bir eylemdir.” (URL-4).

### **BAL (2010)**

Kronolojik açıdan son film olmasına rağmen Bal filmi Yusuf’un çocukluk dönemini yansıttığı için çalışmada Bal filmine öncelik verilmiştir. İnsanın kişilik gelişiminde en önemli dönemleri bebeklik ve çocukluk dönemleri olduğundan filmlerin baş karakterinin çocukluğundan ilerlemek uygun bulunmuştur. Nitekim Yusuf’un karakterinin oluşumunda da bu film büyük önem taşır. Yine bu filmle yönetmen en prestijli sinema ödüllerden bazılarını layık görülmüştür. Bal (2010) filmi Rize’nin Çamlıhemşin ilçesinde çekilmiştir. Mekan seçimi açısından yönetmenin yeşille birleşme arzusunu filmin neredeyse her karesinde görebiliriz. Yusuf’un doğup büyüdüğü ev tipik bir Karadeniz yayla evidir. Evde anne baba ve çocuktan başka kimse yaşamamakla birlikte özellikle bazı dini ritüeller için civar komşular evde görülmektedir. Yusuf’un içinde yaşadığı konut; özgür karakterinin ve yalnızlık arzusunun temellerini oluşturur.



Şekil 1: Yusuf evinin verandasında (URL-5)

Yusuf'un evi incelendiğinde aslında tipik bir Türk Evi<sup>4</sup> görülebilmektedir. Klasik Türk sosyokültürel yapısına uygun olarak yetişen Yusuf, günümüzde köyden kente göç sorunsalının daha içinden çıkılmaz hale dönüşmediği dönemde, nüfusun büyük çoğunluğu gibi temeli tarım ve hayvancılıkla uğraşan sıradan bir ailenin ferdidir. Yaşadığı konutun zemin katı atölye ve ahır olarak kullanılır. Üst katta yaşam bölümleri başlar ve iç sofalı plan tipi<sup>5</sup> gözlemlenir.

Yusuf, tipik bir köy okulunda okumaktadır. Okulun öğrencileri köyün çocukları olduğundan herkes okul arkadaşlığından çok aile dostluğu yaşamaktadır. Bu durum, avantajları ve dezavantajlarıyla Yusuf'ta gözlemlenebilmektedir. Kalabalıktaki gerginliği nedeniyle okuma zorluğu çekmesi, bölgede yaşayan hemen herkes tarafından bilinmektedir. İlerleyen sahnelerde yalnız başına eline geçirdiği yazıları okuyabilmesi yukarıdaki yoruma sebebiyet vermektedir. Yine teneffüslerde dışarı çıkıp oyun oynamaktan kaçınması, Yusuf'un kalabalıktan ürkmesi ve/veya yalnızlığı sevmesi olarak değerlendirilebilir. Oysa ki okul mekanını kabaca incelediğimizde oksijen seviyesi yüksek bir mekanda olduğu için çocukların enerji dolu olduğu yargısına kolayca varabilmekteyiz.

---

<sup>4</sup> Türk Evi, eski Osmanlı Devleti'nin işgal ettiği sınırlar içinde, eski tabirleriyle Rumeli ve Anadolu mıntıklarında yerleşmiş, inkişaf etmiş ve 500 sene kadar tutunmuş, kendi vasıflarıyla tebarüz etmiş bir ev tipidir. Türk Evi, ilk olarak Anadolu'da kendine has karakterini bulmuş ve buradan zaman ile inkişaf ederek ve muhtelif dış tesirleri benimseyerek Osmanlı fütühatını takiben Avrupa'nın muhtelif yerlerinde kökleşmiştir. Bunlar bugünkü Bulgaristan, Yugoslavya ve Yunanistan'ın bazı mıntıklarındadır. Türk ırkını veya Osmanlı Kültürü'nü kabullenen kavimlerin yerleştikleri veya oturdukları bu yerlerde, Türk Evi, 15. ve 16. yüzyıldan itibaren mevcut diğer plan tiplerin yerine kaim olmuştur (Eldem, 1954).

<sup>5</sup>Burada sofa içerdedir. Yani, iki tarafta mutlaka odalar vardır. İki taraftaki odalar, karşılıklı olarak dizilir ve aynı uzunlukta teşkil ederler. Fakat bazen bir oda sırasının karşısındakinden daha kısa olduğu örnekler de vardır (Eldem, 1954).



Şekil 2: Yusuf arkadaşlarını izlerken (URL-5)



Şekil 3: Yusuf sınıfta yalnız okuma yaparken (URL-5)

Okul mekanını filmde çok detaylı görememekteyiz. Ancak görünen yerleri incelendiğinde; tahminen 70'leri anlatan filmin zamanında okulun ne kadar sağlıklı bir yerde olduğu görülmektedir. Günümüz okullarının beton bloklar arasında; gürültü, toz, egzoz dumanı vs. içerisinde olduğu düşünüldüğünde, dönemin okullarının çocuk gelişimi için çok daha elverişli konumda olduğu anlaşılmaktadır. Bina eski ve bakımsız görünse dahi yeşilin içinde yer alması ve gayet korunaklı olduğu düşünüldüğünde, aslında okuma zorluğu çeken bir çocuğun, yetişkinlik döneminin anlatıldığı Yumurta ve Süt filmlerinde okuma ve yazmaya hevesinin böyle bir ortamdan geldiği anlaşılabilmektedir. Nitekim yaşamının geri kalan sürecini anlatan filmlerde Yusuf, edebi eserler üretecek ve bir kitapçı açacaktır.

Yusuf'un babası arıcılıkla uğraşmakta ve ağaçların tepesine yerleştirdiği kovanlardan bal üretimi yapmaktadır. İş gereği doğayla iç içe olan baba, zaman zaman Yusuf'u da yanında götürmektedir. Özellikle babası kovanları kontrol ederken Yusuf çoğu zaman yalnız kalmakta, doğanın içinde düşüncelere dalmaktadır. Yedi yaş civarında olduğu tahmin edilen Yusuf'un zamanının çoğunu doğada hayal kurarak geçirdiğini söylemek yanlış olmaz. Burada çocuğun zaman kullanımını da sorgulanabilir. Yine günümüzle kıyaslırsak okul ve uyku zamanları çıkarıldığında bir çocuk, günümüzde kendine pek az zaman ayırabilmektedir. Hayal kurmayan çocuk bireyler, gelecekte ne kadar yaratıcı olabilir? Özellikle sanatsal bir üretim için yalnızlık çok önemlidir ki, bunu 70'lerde yaşayan yedi yaşındaki bir çocukta gözlemleyebilmekteyiz.



Unutulmaması gerekir ki en değerli zaman kendine ayrılan zamandır ve bu insan gelişimi için büyük önem arz eder.

Yalnızlığın getirdiği yükler de vardır elbet, Yumurta filminde Yusuf'ta da görülebileceği gibi Yusuf'un babası epilepsi hastasıdır. Hastalık yüzünden kimi zaman baba krize girmektedir. Bu krizlerin bazılarında Yusuf da tanık olmuş ve babasına yardım etmeye çalışmıştır. Filmin sonlarına doğru babası, yalnız çalıştığı bir anda muhtemelen bir epilepsi krizi sonucunda ağaçtan düşmüş ve hayatını kaybetmiştir.



Şekil 4: Yusuf doğada uykuya dalmışken (URL-5)

Filmin sonlarına doğru Yusuf ve annesinin birden ortadan kaybolan babayı aramaya çıktıkları, arama aşamasında birkaç sahnede soluğu yayla şenliklerinde aldığını görebiliriz. Sahneler incelendiğinde eşsiz yaylalarda dağınık, düzensiz ve gürültülü bir eğlence anlayışının hakim olduğu görülebilir. Bu tür ortamlar özellikle epilepsi gibi psikolojik hastalıkları tetiklediği ve kişinin kendini huzursuz hissetmesine yol açtığı bilinmektedir. Yayla kavramı eğlence ve dinleme yapılan açık hava mekanı olarak değerlendirildiğinde organizasyonu olmayan bir mekanın kendi içinde dağınıklığı rahatsız edici olabilmektedir. Kültürel değerlerin korunması için bu değerleri günün şartlarında organize etmek, bu değerleri mekânsal bağlamda güncellemek gerekmektedir.



Şekil 5: Yayla şenliklerinde Yusuf ve annesi baba Yakup'u ararken (URL-5)

## SÜT (2008)

Süt filmi, Yusuf'un gençlik çağını içermektedir. Yönetmen bir sonraki Bal filminde babanın kaybedilişinden bahsedeceği üzere Yusuf ve annesi Doğu Karadeniz'i terk edip bir Ege kasabasına yerleşmiştir. Burada kültür karmaşası yaşayan aile memleketlerindeki yaşamı devam ettirerek kendi hayvanlarından süt ve süt ürünleri üreterek geçimini sağlamaktadır. Yaşadıkları konut aynı eski hayatlarında olduğu gibi hayvanlarla bir aradadır. Kasabanın yaşam kültürünü incelediğimize göre ise bölge halkı çok katlı toplu konutlarda yaşamaya başlamıştır. İleride askere alınmaması da eklenince Yusuf'un kendini dışlanmış hissettiği söylenebilir. Hali hazırda epilepsi hastalığı da eklenince Yusuf'un hayatını geçirdiği mekanların kendisini toplumdaki soyutladığı gözlemlenir.



Şekil 5: Yusuf'un yaşadığı konut. Arkada 3 katlı binalar tarafından ezilmesi kaçınılmazdır (URL-6)



Şekil 6: Kasabada yükselen çok katlı yüksek binalar artık Yusuf'un yaşam tarzının yok olacağını habercisi gibi (URL-6)

Kasabanın bu çarpık kentleşmesi sürecinde Anadolu'nun kendine has ve eşsiz tarihi eserlerini de görebilmekteyiz. Bu tarihi eserlerin oldukça bakımsız ve göz ardı edilmiş olması da önemli bir vak'adır. Anadolu'da yaşayan birbirinden çok farklı kültürlerle sahip bu medeniyetlerin izlerini her yerde görebilmekle birlikte Ege ve Akdeniz bölgelerinde halen yaşamakta olduğunu da görebiliriz. Yusuf, sarnıca benzeyen bir buluntuda bir kadınla randevu geçirmiştir. Rahatça girebildiği sit alanında yalnız kalma arzusu da göze çarpmaktadır.



Şekil 7: Sarnıç benzeri yapıda Yusuf, beraber geldiği kadının telefonla konuşmasının bitmesini beklerken (URL-6)

Filmde değerlendirilmesi gereken bir diğer mekan ise pazar yeridir. Türk ve Anadolu kültürünün vazgeçilmez bir parçası olan pazar yerlerinde yöre üreticileri kendi ürettikleri ürünlerini satarak hayatlarını idame ettirirler. Binlerce yıllık pazar kültürünün de günümüzde ve filmin çekildiği tarihlerde sorgulanması gerektiği açıkça görülebilmektedir. Pazarın kaos ortamı bireyleri oldukça kötü etkiler ve hatalı kararlar vermesine neden olur. Temeli ticaret olan pazarın içerisinde sağlıklı alışveriş yapamamak demek yanlış ürünün seçilmesi ve kalitenin düşmesi anlamına gelmektedir. Toplumun büyük çoğunluğunun – Filmin çekildiği dönemde market kültürünün yaygın olmaması da düşünülmeli- pazardan alışveriş yaptığı düşünülürse kaos ortamının memleket ekonomisine yarattığı zarar özellikle incelenmelidir.



Şekil 8: Yusuf pazarda alışveriş yapmak için geziyor (URL-6)

## YUMURTA (2007)

Serinin ilk filminde Yusuf olgunluk çağındadır. Çocukluk ve gençlik çağlarında kendisini etkileyen her şey artık olgunlaşmış, zaman ve mekanların etkileri gözlemlenebilmektedir. Köy ve kasabadan sonra Yusuf, büyükşehre yerleşmiş ve orada kendine bir dünya yaratmıştır. Muhtemelen hayatının büyük çoğunluğunu küçük bir kitap dükkanında geçiren karakter, yalnızlık arzusuyla olgunluk dönemini geçirmek için böyle bir mekana ihtiyaç duymuştur. Yusuf'un bu arzusu aslında bir paradokstur. Yalnızlık arzusunu kalabalık bir şehirde gidermekten başka bir şansı yoktur. Büyükşehrin yarattığı kısmen daha düzenli bir mekanda yalnız kalabileceği noktalar da daha fazladır ve şehir sakinleri bu mekanlarda yaşamak

konusunda seçim yapabilmektedir. Filmde de Yusuf'un tek sahnesi olmasına rağmen filmin izleyicide yarattığı düşünce kitapçının karakter için merkezde yer aldığı söylenebilir.



Şekil 9: Yusufun zamanın büyük çoğunluğunu geçirdiği kitapçı (URL-7)

Annesinin vefatı sebebiyle kent dokusu ve yöresel kültür olarak Ege kasabasını andıran bir yere gitmek durumunda olan Yusuf'u yine bir Türk Evi beklemektedir. Annesinin yaşamının son evresini geçirdiği düşünülen konut, Ege yöresi iç sofalı bir Türk Evi izlenimi sunmaktadır. Süt filmine göre daha derli toplu görünen bu konut, Yusuf'un aslında hiç yabancı olmadığı bir ortamdır. Evin getirdiği mimari ve sosyokültürel yapıyı iyi bilen Yusuf hiç yabancılık çekmez. Türklerin ölüm ritüellerini gözlemleyebildiğimiz sahnelerde bazı gelenekler farklılık gösterse de Doğu Karadeniz'deki ritüellerle birçok konuda benzerlik görülebilir. Bal ve Yumurta filmlerindeki evlerin temel farkı yapıldıkları arsa denilebilir. Doğu Karadeniz'de dağ yamacına konumlandırılmış konutta arazi eğiminin getirdiği boşluk ahır olarak kullanılmaktadır. Ege'deki konut ise nüfusun daha yoğunlaştığı bir bölgede konumlanmıştır. Bölgede hayvancılığın Doğu Karadeniz'deki kadar yaygın olmaması konut üzerinde de etkisini göstermiştir ve bu konutta ahır fonksiyonu görülmez.



Şekil 10: Yusufun annesinin evi. Yüksek duvarlarla çevrilmiş korunaklı bir yapıdır (ULR-7)



Şekil 11: Yusuf'un annesinin evinin iç sofası. Sofa, misafirlerin sıkça kullandığı bir yerdir (URL-7)



Şekil 12: Yusuf'un annesinin evinden kent manzarası (URL-7)

## SONUÇ

Zaman ve mekan kavramı, bilimde ve sanatta belirleyici rol oynamaktadır. Sanatın her dalında eserin anlatısı ancak bu kavramla anlaşılabilir. Sinema sanatı da zaman ve mekan kullanımını konusunda oldukça esnek olup bu iki kavramı izleyiciye tutarlı ve mantıklı anlatabildiği sürece başarılıdır.

Yusuf Üçlemesindeki anlatı, izleyiciye aynı karakterin üç ayrı zaman diliminde, tek bakış açısından üç farklı etkiyi aşılır. Kent dokusunu görebildiğimiz çeşitli sahnelerde bir kimlik karmaşası göze çarpar. Süt filminde sinyali almaya başladığımız çarpık kentleşme, Yumurta filminde de göze çarpar. Pazar alanlarının kaos ortamı değişmemiş, tek katlı kagir binaların hemen bitişiğinde yükselen betonarme çok katlı binalar kent dokusunda da kaosa neden olmaktadır. Bireylerin buldukları mimari ortam kafa karışıklığına neden olmaktadır. Dengesiz yapılaşma, kimi konutların güneş hatta hava alamamasına neden olmaktadır. 90'lı yılları anlattığı düşünülen filmde çarpık kentleşmenin yaygınlaşmasını da gözlemleyebiliriz.

Filmlerde tek kişiyi odak noktasına alan yönetmen, Yusuf'un hayatındaki farklı dönemlerde farklı mekanlarda yaşadığı zaman algısını da seyirciyle buluşturmuştur. Bal filminde Doğu Karadeniz'de yaşayan Yusuf'un zamanı yavaş geçmektedir. Süt filminde delikanlılık evresini gözlemlediğimiz Yusuf, Ege'de daha hızlı bir hayata adapte olmuş denilebilir. Olgunluk evresini geçirdiği Yumurta filminde ise hayat, İstanbul ve yine bir Ege kasabası arasında yine yavaş seyretmektedir.

Kişinin zaman algısı mekana bağlıdır. Zamanın kullanımı ise tamamen kişiye ve çevresine bağlı olup çekirdekten gelen üretme arzusu ileriki yaşlarda olgunlaşmaktadır. Her birey kendince sevdikleriyle, sevmedikleriyle, soru ve sorunlarıyla sınırlı süre olan hayatını geçirir. Birey, kendi var olmasa bile ürettikleriyle zamana karşı direnebilir ve hayatını belki de hiç görmeyeceği hayatları etkileyebilir. Zaman ve mekanın hem toplumsal ölçekte hem de bireysel ölçekteki önemi büyüktür. Bireylerin gelecekteki ruh sağlığı, sanata, bilime ve spora olan eğilimi, düşünce sistemi çocukluk ve gençlik çağlarında buldukları zaman ve mekanla şekillenir. Yusuf Üçlemesi'nde gözlemlenen veriler ışığında içinde bulunduğumuz toplumun bugünkü koşullara gelişi güzel bir anlatımla takip edilebilmektedir. Dünyadaki diğer toplumlar da sinema filmleri aracılığıyla gözlemlenebilir ve günümüz koşullarına olumlu ya da olumsuz nasıl ulaştıkları irdelenebilir. Bireyden yola çıkarak toplum davranışlarını incelemek için en önce değerlendirilmesi gereken öğelerin başında da zaman ve mekan gelmektedir.

## KAYNAKÇA

- Auge, M., (1995) *Non-Places, Yer Olmayanlar*, çev. T. Ilgaz (1997) Kesit Yayıncılık, İstanbul, 127.
- Bordwell, D; Thompson, K., (1986) *Film Quart*, University of California Press, A.B.D.
- Botz-bornstein, Thorsten (2011) *Filmler ve Rüyalar*, çev. Cem Soydemir, Metis Yayınları, İstanbul.
- Dorsay, A. (2004) *Sinemamızda Çöküş ve Rönesans Yılları: Türk Sineması 1990-2004*, Remzi Yayınevi, İstanbul.
- Einstein, A., (1905) Die spezielle Relativitätstheorie, *Annalen der Physik, Görelilik Kuramı: Felsefesiz 'Bilim'*, çev. Aziz Yardımlı (1997), İdea Yayınevi/İnternet Yayınları-4, İstanbul.
- Eldem, S. H., (1954) *Türk Evi Plan Tipleri*, Pulhan Matbaası, İstanbul
- Esen, H., (2000) Anayurt Oteli Filminde Zaman ve Mekan, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 3, Konya
- Heath, S., (1986) *Narrative Space, Narrative, Apparatus, Ideology: A Film Theory Reader*, Philip Rosen, Columbia University Press, New York, 387.
- Kaçmaz, G., (1996) *Sinema ve Mimarlık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kale G., (2004) Antonioni'den Godard'a Filmlerdeki Mekan İmgelerinin Duyumsattıkları, *Arredamento Mimarlık* (5) 102-11.
- Kant, I., (1781) Kritik der Reinen Vernunft, *Saf Aklın Eleştirisi*, çev. Aziz Yardımlı (2008), İdea Yayınevi, İstanbul.
- Köksal, A., (1994) *Zorunlu Çoğulluk: Mimarlık ve Sanatta Dilin Süreksizliği*, ATT Yayınları, İstanbul
- Şirin, U., (2010) *Semih Kaplanoğlu/Yusuf'un Rüyası*, Timaş Yayınları, İstanbul
- Toraman, E. E., (2011) *Manevi Gerçekçilik Sinema Dili ve Semih Kaplanoğlu Sineması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Vidler, A., (2001) *Warped Space; Art, Architecture and Anxiety in Modern Culture*, The MIT Press, London.

### İnternet Kaynakları

URL-1: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c83e0e56dc5d0.03325839](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c83e0e56dc5d0.03325839)

URL-2: <https://www.youtube.com/watch?v=sfwrTQeLipk&nohtml5>

URL-3: <http://aliharar.blogspot.com/2014/01/semih-kaplanoglu-roportaj.html>

URL-4: [www.kaplanfilm.com/yumurta\\_basin\\_bulteni.pdf](http://www.kaplanfilm.com/yumurta_basin_bulteni.pdf)

URL-5: <https://puhutv.com/bal-izle>

URL-5: <https://puhutv.com/bal-izle>

URL-5: <https://puhutv.com/bal-izle>

URL-5: <https://puhutv.com/bal-izle>

URL-5: <https://puhutv.com/bal-izle>

URL-6: <https://puhutv.com/sut-izle>

URL-6: <https://puhutv.com/sut-izle>

URL-6: <https://puhutv.com/sut-izle>

URL-6: <https://puhutv.com/sut-izle>

URL-7: <https://puhutv.com/yumurta-izle>

URL-7: <https://puhutv.com/yumurta-izle>

URL-7: <https://puhutv.com/yumurta-izle>

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Köy ve Kent Değişkenlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Haklarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi**

*A Research on the Views of Rights of Middle School Students According to Village and City Variables*

**Vildan TORLAK<sup>1</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
21.03.2019	07.05.2019	21.06.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Torlak, V., 2019, Köy ve Kent Değişkenlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Haklarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 182-195

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren köy ve kent ortamının, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin haklarını bilip kullanmada hangi yönde ve ne derecede etki ettiğini ortaya koymak, problemleri tespit etmektir. Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Rize ili merkez ilçesine bağlı bir köy ilköğretim okulunda öğrenim gören 30 öğrenci ve kent merkezindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 30 öğrenci olmak üzere toplam 60, 6. ve 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak nitel yöntem tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) deseni kullanılmıştır. Araştırma, veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme ile sınırlıdır. Araştırma sonucunda köy ve kent öğrencileri arasında düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğü bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunda yaşanan yerin öğrenciye ve ailesine sunduğu çeşitli sosyo-ekonomik ve kültürel durumları etkili olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili görüşleri incelendiğinde kız öğrencilerin çocuk hakları ve bu hakların ihlaline yönelik tutumlarının daha hassas olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çocuk hakları hakkındaki bilgi düzeylerinin köy ve kent okulları arasında bir farklılık göstermediği ve öğrencilerin çocuk haklarının en büyük sorununu ağırlıklı olarak eğitim hakkından yararlanamama olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** köy, kent, sosyo-ekonomik düzey, çocuk hakları

**Abstract**

The aim of this study is to determine the effects of the village and the urban environment, which have differences in socioeconomic and cultural aspects, in the direction of the 6th and 7th grade students' knowledge of the their own rights and how to use them and to identify the problems. The research group consisted of 60, 6th and 7th grade students, 30 of whom attended a village primary school in the province of Rize and 30 of them attended a primary school in the city center in the 2018-2019 academic year. In this study, qualitative method was preferred for the purpose of the study. In the study, the case (fact) pattern was used from the qualitative research designs. Research is limited to observation and interview from data collection tools. At the end of the study, it was concluded that there is a significant difference in success in favor of the city in terms of freedom of expression between village and city students. The socio-economic and cultural conditions offered to the students and their

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.  
E-posta:vildantorlak97@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4191-3204>



families are effective. The socio-economic and cultural conditions offered by the city and village to the students and their families are effective. When the opinions of the students about children's rights are examined, it is concluded that female students' attitudes towards children's rights and violations of these rights are more sensitive. It was concluded that the level of knowledge of children about children's rights did not differ between village and urban schools and students considered the biggest problem of children's rights as not being able to benefit from the right to education.

**Key Words:** village, city, socio-economic level, children's rights

## 1.GİRİŞ

Dünyada birçok şekilde kendini gösteren ikili yapı sorunu, ülkemizde de köy ve kent şeklinde belirginleşmektedir. Cumhuriyet ile birlikte birçok alanda gelişme ve değişimler yaşanmıştır. Bunlardan biri de sosyo-ekonomik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan hızlı kentleşmedir. Köy ve kentin kendine özgü yaşam şekli, buralarda yaşayan insanların sosyo-ekonomik düzeyleri ve eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanabilme imkânları arasında farklar vardır. Bu fark, kent lehine gün geçtikçe artmaktadır. Belirtilen sebeplerden dolayı eğitim öğretimde ortaya çıkan farklılıkların giderilmesi, demokratik toplumun bir gereği olarak bütün fertlere eşit eğitim öğretim imkânlarının sağlanması gerekir (Deniz, 2003). Akademik başarı ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların çoğunun sonuçları, akademik yetersizliklerin kaynağının çoğunlukla sosyo-ekonomik yetersizlikler olduğunu gösterirken bazı araştırmalar ise sosyo-ekonomik açıdan risk altında bulunan çocukların daha yüksek akademik başarı sergilediklerini göstermektedir (Erdil, 2010). Tüm dünya ölçeğinde var olan sosyo-ekonomik sorunlardan en çok çocuklar olumsuz etkilenmekte, bazı çocukların temel gereksinimleri karşılanamamakta ve sağlıklı bireyler olarak yetişebilmelerinin önünde engeller bulunmaktadır (Yolcuoğlu, 2009: 44). Modern ve demokratik bir toplumun bütün fertlerine sağlayacağı en önemli hizmetlerden biri, onların etkili bir şekilde haklarını kullanmalarını sağlamak; onları haklarının ve sorumlulukların farkında olan bireyler durumuna getirmektir. Çocukluk yaşlarının bireyi hayata hazırlayan bir dönem olarak benimsenmesiyle ve çocuğun kendine özgü kişiliğe sahip, ayrı bir birey olduğuna özen gösterilmesi ile çocukların bilgi edinmesi, zihinsel ve bedensel gelişiminin sağlanması, sevgi dolu ve mutlu olması için gerekli ortamın sağlanmasına yönelik çalışmalar hukuksal alanda sürdürülmektedir. Çocuk hakları, çocuğun insan olması, bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu haklardır. Çocukların temel insan haklarından fırsat eşitliği çerçevesinde yararlanmaları gereği göz önünde tutularak, onların yaşama, gelişim, korunma ve eğitim hakkına; dahası yaşamın her alanında tüm insan haklarına sahip olabilmeleri için özen gösterilmiş ve ulusal ve uluslararası hukukta düzenlemeler yapılmıştır (Kaya, 2011). Hak; gelenek, töre ya da yasalarca verilen, kişinin bir şeyi elde etme, elde bulundurma, belli bir biçimde davranma yetkisidir (TÜBA, 2018). Unicef (1989)'te, Birleşmiş Milletlerin, çocukların özel ilgi ve yardıma hakkı olduğunu ilân ettiği *anımsanarak*, toplumun temel birimi olan ve tüm üyelerinin ve özellikle çocukların gelişmeleri ve esenlikleri için doğal ortamı oluşturan ailenin toplum içinde kendisinden beklenen sorumlulukları tam olarak yerine getirebilmesi için gerekli koruma ve yardımı görmesinin zorunluluğuna *inanmış olarak*, her ülkedeki, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların yaşama koşullarının iyileştirilmesi için uluslararası işbirliğinin taşıdığı önemin *bilincinde olarak sözleşmeye taraf devletler maddeler üzerinde anlaşmaya varılmıştır*. Çocuk hakları sözleşmesi ilkeleri; ayrımcılığın önlenmesi, eşitlik, adalet çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, çocuklara sevgi, hoşgörü, çocuğun kendisiyle ilgili süreçlere katılımı ve görüşlerinin alınması boyutlarını içermektedir. Çocuğun temel hakları; yaşama hakkı, güvenli

yaşama hakkı, yaşamını sürdürme ve geliştirme hakkıdır. Diğer deyişle; yaşama, gelişme, korunma, bakım ve katılım hakları çerçevesinde çocukların yaşam standartları tanımlanmıştır. Çocuğun kişi, hak ve özgürlükleri; isim, vatandaşlık, uyruk, kimlik, kimliğin korunması, haklarını, çocuğun ifade özgürlüğü hakkını, bilgilenme hakkını, düşünce, vicdan, inanç özgürlüğü hakkını, dernek kurma özgürlüğünü, yardım amaçlı yardım toplama hakkını, özel yaşamın dokunulmazlığını, işkenceye tabi tutulmamasına, insanlık dışı, zalimce ve kötü muamele görmeme ve cezalandırmama haklarını içerir (Cılga, 2001). Bir ülkenin kalkınmasında ve toplumsal refahın artırılmasında en önemli etken eğitimidir. Buradan hareketle eğitimin ülke genelinde köy-kent farkı olmaksızın tüm nüfusa eşit bir şekilde sunulması oldukça önemli bir konudur. Devlet, eğitim ve öğretimi tüm vatandaşların eşit imkânlar içinde nitelikli bir eğitim görmesini sağlamayı en başta gelen görevi saymayı amaç edinmelidir. Eğitimde fırsat eşitliğini ve eğitimin toplumla bütünleşmesini sağlamak sosyal devletin gereğidir. Bu bağlamda devletin, eğitim faaliyetlerini planlanması ve fırsat eşitliğini sağlamak için gerekli önlemleri alması en önemli görevlerindedir (Aydın vd., 2012). Eğitim kurumlarında da çocuklara haklarını bilme ve koruma değerlerini kazandıracak olan yönetici ve öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Okul ortamında yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların hepsi bu değerlere sahip olmalıdır. Çağdaş eğitim sisteminin, çocuğa gelişmemiş bir varlık olarak değil; kendine has gereksinimleri, zekâ, ilgi, istek, yetileri ve kendine özgü hakları bulunan, korunması gerekli bir varlık olarak bakması öngörülmektedir (Kaya, 2011). Birtakım değerlerin öğretilmesinde doğrudan telkin metodu etkili olsaydı ailesinden, okullardan, dinî toplantılardan bireylerin etkilenmesi ile mükemmel bir toplumun inşası gerçekleştirilebilirdi. Oysaki insan fitratının telkine, vaaz üslubu ile “iyi ol, dürüst ol, yerlere çöp atma!” gibi sözlere çok da açık olmadığı gözlemlenmektedir (Türkyılmaz ve Kuş, 2014:41). Başka bir deyişle sadece zihinsel öğrenme, öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli olmamaktadır. Bireyin bilgiyi öğrenmeye istekli olması bunu kendisi için önemli görmesi ve öğreneceği bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirip davranışa dönüştürmesi gerekmektedir. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını artırmada önem arz etmektedir (Oğuz, S. 2013). Ayrıca bu hakların çocuklara verilmiş bir ödül ya da lütuf gibi görülmemesi, yasal, ahlaksal ve toplumsal olarak bir gereklilik olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Polat vd., 2017). Hayatı öğrenmek ve mevcut bilgileri anlamak için atılan ilk adım ilkokuldur. Burada edinilen bilgiler ve öğretmenler yardımı ile kişilerin karakterleri, yaşayış tarzları, hayata bakışları şekillenmektedir (Oğuz ve Demir, 2017:2). Bununla birlikte çocukların birtakım haklara sahip olabilmesi konusunda ebeveynlerin davranışları da oldukça önemlidir (Özyıldırım, 2007). Aile toplumun en önemli sosyal kurumlarından biridir. Bu yapının içerisinde çocuğun nasıl konumlandırıldığı ve çocuğa nasıl bir değer atfedildiği ise temel bir tartışma konusudur (Erbay, 2013). Çocuğa etki edip, biçimlendiren ve kendine göre bir şekil veren bir diğer unsur ise toplumsal yapıdır. Toplumsal yapının çocuğu ne yönde etkilediği, bizi nasıl bir geleceğin beklediğinin bir göstergesidir. Dolayısıyla, nasıl bir gelecek inşa etmek istiyorsak, ona uygun bir toplumsal yapı kurmak zorundayız. “Ne ekersen onu biçersin” sözü ile açıkça belirtileceği gibi bizi nasıl bir geleceğin beklediği bir giz ya da bilmece değildir. Bunun için, var olan toplumsal yapının çocuğa bakışına bakmak yeterlidir (Şensoy, 1949: 1). Kendine güvenli, saygılı ve her zaman kendini aşmayı hedeflemiş bireyler yetiştirebilmek için onların haklarına doğdukları andan itibaren saygı gösterilmeli ve bu konuda etkili bir mücadele için güç birliği yapılmalıdır (Aral ve Gürsoy, 2001). Bireylerin yetişkin olduğunda demokrasinin ilkelerine uygun yaşayabilmeleri, çocukken tüm insanların sahip olduğu hakların yanında, gelişim gereksinimleri nedeniyle bazı özel insan haklarına, diğer bir deyişle çocuk haklarına sahip olmalarını sağlamaktan geçer (Nayır ve

Kepenekci, 2011: 161). Dünyadaki bütün çocukların durumu her ne olursa olsun, Çocuk Hakları'na Dair Sözleşme'ye göre sahip olması gereken hakları vardır. Ülkemizde çocuk haklarının bilinmesi ve en iyi şekilde uygulanması gereken yerlerden birisi eğitim kurumlarımızdır. Eğitim kurumlarında öğrencilerin çocuk haklarını ne kadar bildikleri, nasıl değerlendirdikleri ve ne düzeyde uyguladıkları çok önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin yani çocukların çocuk haklarını ne kadar biliyor ve benimsiyor oldukları da önemli hale gelmektedir. Belirtilen bu durumlardan hareketle bu çalışmanın amacı, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren köy ve kent ortamının, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin haklarını bilip kullanmada hangi yönde ve ne derecede etki ettiğini ortaya koymak, problemleri tespit etmektir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Deseni

Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak sağlayan araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Rize ili merkez ilçesine bağlı bir köy ilköğretim okulunda öğrenim gören 30 öğrenci ve kent merkezindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 6. ve 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### 2.3 Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın verilerini açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu oluşturmaktadır. Görüşme formunun açık uçlu sorulardan oluşmasındaki amaç; öğrencilerin düşüncelerini derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarmaktır. Görüşme formu 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin kavramsallaştırılması sonucunda ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenmesi ve verileri açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Elde edilen metinler satır satır okuma tekniği ile okunduktan sonra veriler kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerden doğrudan alınan yazılı alıntılarla desteklenerek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veriler analiz edilirken öğrencilere K1 (Kız öğrenci 1), E1 (Erkek öğrenci 1) olarak gösterilmiştir.

## 3.BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, sorulara verilen cevaplar ile oluşturulan kategoriler altında öğrenci görüşlerine yer verilerek yorumlanmaktadır. Öğrencilerin temel hak ve özgürlüklerimizin önemine ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Temel hak ve özgürlüklerimizin önemi**

	Örnek ifadeler	
	Köy Okulu	Kent Okulu
Özgürlüklerin olmaması	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temel hak ve özgürlüklerimiz olmasaydı istediğimiz gibi dışarı çıkamazdık oynayamazdık. (E8).</li> <li>• Temel hak ve özgürlüklerimiz olmazsa herkes mutsuz olur, birbirine kötü davranır, hırsızlık ve darp olayları artar. (E6).</li> <li>• Temel haklarımız olmasaydı eğitim olmazdı, hiçbir şey öğrenemezdik. (K8).</li> <li>• Temel haklarımız olmasaydı okuyamazdık, yazamazdık, dışarıya çıkamazdık, özgürlüklerimiz kısıtlanmış olurdu. (K6).</li> <li>• Temel haklarımız olmasaydı cahil olurduk, gelecekte bir mesleğe sahip olamazdık. (K9).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haklarımız olmazsa karmaşıklık çıkardı. Uyum içinde yaşıyorsak sebebi haklarımızdır. (K10).</li> <li>• Özgürlüklerimiz olmazsa evimizde hep tutsak kalırdık okuyamazdık. (K18).</li> <li>• Birçok kişi meslek sahibi olamayacaktı. Mesela doktorlar eğitim alamayıp meslek sahibi olamasalardı hastaların tedavisi olmayacaktı. (K7).</li> </ul>
Kölelik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bizler köle gibi yaşatılırdık. Özgür olmasaydık kendimize güvenimiz olmaz hayallerimiz önemsenmezdi. (K7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özgürlüklerimiz olmazsa esir gibi yaşayabilirdik. (K16).</li> <li>• Hapis gibi bir hayat yaşardık. (K15).</li> <li>• Bu kocaman dünyada tutuklu gibi olurduk. (K13).</li> <li>• Köle olarak yaşardık, bazı insanlar bizden üstün olurdu. (K9).</li> <li>• Çoğu insan tutsak gibi yaşardı. Bir yere giderken izin almak zorunda kalırdık. (E5).</li> <li>• Hayatımızda kölelik olurdu, başkan çocuklarına torpil olurdu ve okullarda ayrıcalık olurdu. (E10).</li> </ul>
Yaşama hakkını yitirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hastalıktan ölebilir, yaşama hakkımız elimizden alınabilir ve herkes cahil olabilirdi. (K12).</li> <li>• Temel haklarımız olmasaydı kızlar okumaz yaşama hakkımız olmazdı. (K5).</li> <li>• Özgürlüklerimiz olmasaydı hayatın anlamı kalmazdı. (K2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnsanlar birbirlerini öldürürdü, dünyada vahşet yaşanırdı. (E3).</li> </ul>

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin hepsi temel hak ve özgürlüklerimizin olmaması durumunda karamsar ve olumsuz tablolar hayal etmişlerdir dolayısıyla temel hak ve özgürlüklerinin bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Köy öğrencilerinin ağırlıklı olarak özgürlüklerinin kısıtlanması konusu üzerinde durduklarını kent öğrencilerini ise daha çok fiziksel kısıtlanma esaret, kölelik gibi kavramlara ağırlık verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin düşünce özgürlüğünü kullanımlarının karşılaştırılması Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. İfade özgürlüğü ve katılım hakkı kullanımı**

	<i>f</i>	
	Köy okulu	Kent okulu
İfade özgürlüğü ve katılım hakkını kullanabilenler	17	25
İfade özgürlüğü ve katılım hakkını kullanamayanlar	13	5

Tablo 2 incelendiğinde köy okulundaki öğrencilerden 13’ü ifade özgürlüğü ve katılım hakkına sahip olduğunu düşünürken, 17 öğrenci bu özgürlüğe yeterince sahip olmadığını belirtmiştir. Kent okulunda ise 5 öğrenci bu özgürlüğe sahip olmadığını düşünürken 25 öğrenci ifade özgürlüğü ve katılım hakkına sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin ifade özgürlüğü ve katılım hakkı kullanımına yönelik örnek ifadeleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. İfade özgürlüğü ve katılım hakkı kullanımı örnek ifadeler**

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin cevaplarının 3 gruba ayrıldığını görmekteyiz. Bunlar ifade

	Örnek ifadeler	
	Köy Okulu	Kent Okulu
İfade özgürlüğü ve katılım hakkını kullanabilenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artık çocukların da fikirleri alınıyor dinleniyor hatta bazı konular çocuklar sayesinde çözülüyor. (E8).</li> <li>• Düşüncelerimi özgürce ifade edebiliyorum. (E14).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evde, okulda, dışarıda düşüncelerimi özgürce ifade edebiliyorum. (K17).</li> <li>• Düşüncelerimi özgürce ifade edebiliyorum çünkü okulda ve evde bu hakkıma saygı duyuluyor. (E5).</li> <li>• Düşüncelerimi özgürce ifade edebilme hakkımı kullanıyorum fikirlerimizi paylaşmak her çocuk için önemlidir. (K10).</li> <li>• Düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim çünkü ailem düşüncelerime önem veren bireyler. (K8).</li> </ul>
İfade özgürlüğü ve katılım hakkını kullanamayanlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendi düşüncelerimi anlatıyorum ama annem ve babam dinlemiyorlar bu yüzden çekiniyorum. (K9).</li> <li>• Yanlış bir şey söylesek ailemize bize kızıyor. (E2).</li> <li>• Arkadaşlarımla birlikteken kendimi özgürce ifade edebiliyorum ama ailemde kendimle ilgili olan konulara katılıyorum. (E6).</li> <li>• Kendi içime kapanık olduğumdan haklarımı yeterince kullanmıyorum. (E5).</li> <li>• Ben düşüncelerimi her zaman söyleyebiliyorum ama bazen büyükler arasında düşüncelerimi söyleyemiyorum. (K15).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Büyükler yeterince kendimizi ifade etmemize izin vermiyorlar. (E11).</li> <li>• Büyükler haksız olduklarında bile bize bağırırlar. Sırf büyükler diye özür dileyin diyorlar. (K12).</li> <li>• İnsanlar çocukların düşüncesini önemsemiyor. Çocuklar kendi başına bir işi halledemeyen canlılar gibi düşünülüyor. (K9).</li> </ul>
İfade özgürlüğü ve katılım hakkını sınırlı kullanmak gerektiğini düşünenler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İnsan her şeyi söyleyemez utanır. Bazen çok abartmamamız gerekir bazı şeyleri. (K7).</li> <li>• Orta kullanıyorum çünkü çoğu da zarar azı da. Bana bu yeter. (E7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bence yeterince ifade hakkımızı kullanıyoruz çünkü çocuk olduğumuz için ifade olarak biraz geride kalmalıyız. (E4).</li> </ul>

özgürlüğünü ve katılım hakkını kullanabilenler, ifade özgürlüğünü ve katılım hakkını

kullanamadığını düşünenler ve ifade özgürlüğünü ve katılım hakkını özellikle büyüklerin yanında sınırlı kullanmak gerektiğini düşünenler. Öğrencilerin, çalışmak zorunda bırakılan çocukların haklarını kullanımı hakkındaki görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Çalışmak zorunda bırakılan çocukların haklarını kullanımı**

Örnek ifadeler	
Köy okulu	Kent okulu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocukların eğitim hakları vardır. Okuyup meslek sahibi olmaları gerekmektedir. (K13).</li> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocuklar İfade ve Eğitim haklarını kullanamazlar. (E2).</li> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocuklar özgür değillerdir. (K3).</li> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocuklar ağır işlerde çalıştırılmamalıdır. (K14).</li> <li>• Bir ülke için Çocukların eğitilmesi çok önemli bir durum. İyi bir birey olmaları gerekmektedir. (E5).</li> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocuklar eğitim ve oyun oynama hakkından yeterince faydalanamazlar. (K15).</li> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocukların eğitim haklarına sahip olamayacaklarını düşünüyorum. (K9).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çalışmak zorunda kalan çocuklar eğitim hakkı alamıyorlar. (K1).</li> <li>• İş yapan ve okula gidemeyen çocuklar var eğitim hakkından yeterince yararlanamıyorlar. (E3).</li> <li>• Çalışan bir çocuk eğitim göremez. (K2).</li> <li>• Günü çalışarak geçtiği için eğitim ve yaşama hakkından yararlanamaz. (K17).</li> <li>• Eğitim hakkı en önemli haklardandır çocuklar çalışmayıp eğitim hakkını kullanmalıdırlar. (E2).</li> <li>• İşe giderse eğitim hakkından yararlanamayacak. (E8).</li> <li>• Çalışan bir çocuk eğitim hakkından yararlanamazlar. (E12).</li> </ul>

Tablo 4 incelendiğinde her iki grubunda, çalışmak zorunda bırakılan çocukların eğitim hakkından mahrum kalacakları üzerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Çocukların çalıştırılması konusunda olumsuz fikirler belirtmiş olsalar da ağırlıklı olarak eğitim hakkından mahrum kalacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, başkalarının haklarına saygı duymak ile ilgili görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Başkalarının haklarına saygı duymak**

Örnek ifadeler	
Köy okulu	Kent okulu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bizim haklarımız kadar başkalarının hakları da var onların haklarını gözetmeliyiz. (E11).</li> <li>• Yaptığımız her şeyde başka insanların rahatsız olup olmadığını sormamız gerekir. (K7).</li> <li>• Bütün insanlar eşittir bu yüzden haklarımızın aynı olduğunu bilmek gerekir. (K9).</li> <li>• Bir sorunumuzu çözerken başka insanların haklarını göz ardı etmek haksızlık olur. (K15).</li> <li>• Birinin hakkını kazandırmaya çalışırken diğer insanların da haklarına dikkat edilmelidir. (E5).</li> <li>• Başkalarının hakkına girmek kul hakkıdır. (E4).</li> <li>• Sorunlarımıza çözüm ararken başkalarını rahatsız edebilir ya da başkalarının haklarını kısıtlayabiliriz bunun olmamasına dikkat etmeliyiz. (K6).</li> <li>• Kendi sorunlarımızı çözerken bencilce davranmak karşı tarafı üzebilir. (E15).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kendi sorunlarımıza çözüm ararken başkalarının haklarını yiyebiliriz bu yüzden başkalarının haklarına dikkat etmeliyiz. (K16).</li> <li>• Başka insanların haklarını yememeye özen göstermeliyiz. (E12).</li> <li>• Başkalarının haklarını da düşünmeliyiz onları haklarından mahrum etmemeliyiz. (K2).</li> <li>• Empati yaptığımızda kimse hakkını yedirtmek istemez o yüzden başkalarının haklarını gözetmeliyiz. (K17).</li> <li>• Haklarımızı savunurken istemeden de olsa başkalarının haklarını çiğneyebiliyoruz bunu olabildiğince azaltmamız gerekir. (K10).</li> <li>• Başkalarını haklarına göre çözüm önerileri aramamız gerekir. (E8).</li> <li>• Sorunlarımızı çözerken başka insanları kötü etkilemememiz gerekir. (K13).</li> <li>• Dünyada barış istiyorsak insanların sadece kendini değil herkesi düşünmesi gerekir. (K9).</li> </ul>

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin başkalarının haklarını yememek konusunda fikir birliği içinde oldukları görülmektedir. Bu konuda hassas olunması gerektiğini ve başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiğini belirtmişlerdir. Köy okulu öğrencilerinin, Çocukların en önemli sorunu ve sorunların çözümü ile ilgili görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.



**Tablo 6. Çocukların en önemli sorunu ve sorunların çözümü köy okulu**

	Köy okulu örnek ifadeler	
	Sorun	Çözüm
Eğitim alamama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocukların en büyük sorunu okul okumamaktır. (E4).</li> <li>• Okula gidemeyen çocuklar önemli bir sorundur. (K9).</li> <li>• Eğitim alamayan çocuklar en önemli sorundur. (K7).</li> <li>• Kız çocuklarını okula göndermek istemeyen babalar çocukların en büyük sorunudur. (K1).</li> <li>• Okula gidememek en büyük sorundur. (K14).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul okuyamayan çocuklara devlet destek olmalıdır. (E4).</li> <li>• Onlara bağışlarla yardımcı olunmalıdır. (K9).</li> <li>• Bu sorunu toplum duyarlı olursa çözebilir. (K7).</li> <li>• Babalar bilinçlendirilmeli. (K1).</li> <li>• Okulların sayısı arttırılmalıdır. (K14).</li> </ul>
Diğer sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocuklar teknolojiyi olumsuz kullanmaktadır. (E9).</li> <li>• Kızların erken yaşta evlendirilmeleri en büyük sorundur. (K12).</li> <li>• Ailelerin çocukları küçümsenmesi çocukların en büyük sorunudur. (E15).</li> <li>• Zararlı alışkanlıkları vardır. (E6).</li> <li>• Çocukların en önemli sorunu şımarıklıktır. (K3).</li> <li>• Çocuklar için okula ulaşım zor. (E7).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ailelerin teknolojiyi kullanırken çocukları denetlemesi gerekir. (E9).</li> <li>• Ailelerin eğitimin önemi hakkında bilgilendirilmesi gerekiyor. (K12).</li> <li>• Aileler bilinçlendirilmeli. (E15).</li> <li>• Okul girişinde zabıta veya jandarma bulunmalıdır. (E6).</li> <li>• Ailelerin disiplinli olması gerekmektedir. (K3).</li> <li>• Okul sayısı artmalı. (E7).</li> </ul>

Tablo 6 incelendiğinde köy okulu öğrencilerinin çocukların; teknolojiyi yanlış kullanma, şımarıklık, zararlı alışkanlıklar, evlendirilmek, küçümsenmek ve ağırlıklı olarak eğitim alamamak gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler belirttikleri sonuçlara alternatif

çözüm önerileri sunmuşlardır. Çözüm önerilerinde de genellikle bilinçlendirme çalışmalarına dikkat çekmişlerdir. Kent okulu öğrencilerinin, Çocukların en önemli sorunu ve sorunların çözümü ile ilgili görüşleri tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Çocukların en önemli sorunu ve sorunların çözümü kent okulu**

	Kent okulu örnek ifadeler	
	Sorun	Çözüm
Aile davranışları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oyun oynayamama ve ders çalışmaya zorlanma çocukların en büyük sorunudur. (K15).</li> <li>• Sınavdan kötü not alan çocuklara aile büyüklerinin kızması en büyük sorunlar arasındadır. (K9).</li> <li>• Birçok durumda çocuklara söz hakkı verilmemesi en önemli sorunlardandır. (K2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düzenli ders çalışarak bu sorun çözülebilir. (K15).</li> <li>• Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. (K9).</li> <li>• Çocuklara hakları anlatılarak bu haklarını yeterince kullanmaları sağlanabilir. (K2).</li> </ul>
Çocukların çalıştırılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çocukların okutulmayıp çalıştırılması en önemli sorunlardandır. (K1).</li> <li>• Çocukların çalıştırılıp eğitim hayatından mahrum kalması çocukların büyük bir sorunudur. (K7).</li> <li>• Çalıştırılan çocuklar büyük bir problemdir. (K6).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bağışlar yapılarak çocukların okutulması sağlanabilir. (K1).</li> <li>• Çocukların eğitim alıp istediği mesleğe sahip olması için insanların bilinçlendirilmesi gerekiyor. (K7).</li> <li>• Çocuğun ailesine maddi destek verilmelidir. (K6).</li> </ul>
Diğer sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Güvenliğin az olması en önemli sorundur. (E11).</li> <li>• Bilgisayar, telefon, tablet, televizyon vb. ile çok fazla vakit geçirmek en büyük sorundur. (E6).</li> <li>• Çocukların en büyük sorunu sınav sorularıdır. (E12).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul girişlerinde sivil polisler bulunmalıdır. (E11).</li> <li>• Bunların kullanımlarının yasaklanması gerekmektedir. (E6).</li> <li>• Öğretmenlerin sınav sorularını daha kolay hazırlamaları gerekiyor. (E12).</li> </ul>

Tablo 7 incelendiğinde kent okulu öğrencilerinin çocukların; aile davranışları, çocukların çalıştırılması, teknoloji bağımlılığı, zor sınavlar ve güvenlik gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler belirttikleri sonuçlara alternatif çözüm önerileri sunmuşlardır.

#### 4.SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin çocuk hakları hakkındaki bilgi düzeylerinin köy ve kent okulları arasında bir farklılık göstermediği, iki grupta da haklarını kullanma konusunda sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Sadık ve Sarı (2012)'nin öğrencilerin demokratik bir toplumda yaşayan birey olarak sorumluluklarını anlamada eksikleri olduğunu göstermiştir bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okuldaki öğrenciler fikirlerini ifade özgürlüğünü ve katılım hakkını daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Özyıldırım, (2007)'in üst sosyo-ekonomik-kültürel düzeydeki okullardaki öğrenciler katılım hakkını daha fazla kullanabilmektedirler bulgusuyla ve Topsakal ve Ayyürek (2012)'in öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin düşünce özgürlüğünü yeterince kullanamadığını düşünmektedirler bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre köy okulundaki öğrencilerden 13'ü ifade özgürlüğüne ve katılım hakkına sahip olduğunu düşünürken, 17 öğrenci bu özgürlüğe yeterince sahip olmadığını belirtmiştir. Kent okulunda ise 5 öğrenci bu özgürlüğe sahip olmadığını düşünürken 25 öğrenci ifade özgürlüğüne ve katılım hakkına sahip olduğunu belirtmiştir. Aradaki bu ciddi fark öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ifade özgürlüğünü ve katılım hakkını etkilediğini göstermektedir. Çalışmak zorunda bırakılan çocukların haklarını kullanabilmesi ve başkalarının haklarına saygı duymak konularında köy ve kent fark etmeksizin katılımcıların çocukların çalıştırılmaması ve başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiği konularında hemfikir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çocukların en büyük sorunları hakkındaki görüşleri alındığında köy okulu öğrencilerinin teknolojiyi yanlış kullanma, şımarıklık, zararlı alışkanlıklar, evlendirilmek, küçümsenmek ve ağırlıklı olarak eğitim alamamak gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Kent okulu öğrencilerinin çocukların; oyun oynayamama, güvenlik, azarlanma, teknoloji bağımlılığı, söz hakkı tanınmaması, zor sınavlar ve çalıştırılıp eğitim hakkını kullanamama gibi sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Köy okulundaki öğrencilerin verdiği cevaplarda eğitim alamayan çocuklar ve evlendirilme cevaplarına dikkat çekmek gerekmektedir. Öğrenciler çevrelerinde böyle örnekler olduğu ve bu konuya üzüldüklerini belirtmişlerdir. Bu konuya çözüm önerisi olarak ailelerin bilinçlendirilmesi ve ailelere ekonomik yardım yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hep köy hem de kent okulundaki öğrencilerin verdiği bir diğer cevap ise okullardaki güvenlik problemidir. Bu sorunun çözümü için okulların önünde jandarma ve sivil polis olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle bir istekte bulunmaları üzerinde durulması gereken bir bulgudur. Öncelikle çocuklara kendi haklarını öğretmek ve benimsetmek için bazı uygulamalar, etkinlikler yapılabilir. Anne ve babaların çocuk haklarına ilişkin tutumları eğitim, gelir düzeyi, doğup büyüdüğü yer gibi değişkenlerden etkilenmektedir. Çocuk hakları konusunda aile katılım programları ile anne-babalara yönelik eğitimler ve seminerler uygulanabilir. Toplumun çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesinde medya desteği sağlanabilir.

**KAYNAKÇA**

- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk hakları ve istismarı, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:151(5), 1-25.
- Aydın, A. ve Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 21-30.
- Cılga, İ. (2001). Demokrasi insan hakları kültürü ve çocuk hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(16.02), 2011.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 233.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Erdil, Z. (2010). Sosyo-ekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri* Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıral, B. (2018). “Köy Ve Kent Okullarındaki Öğrencilerin Çocuk Haklarına Ve Haklarının İhlaline İlişkin Görüşleri”. Y. Karaman Kepenekci , P. Taşkın (Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl Çocuk Hakları Eğitim Hukuku Vatandaşlık Eğitimi* içinde (s.147-159). Ankara: Pegem Yayınları.
- Nayır, F. ve Kepenekci, Y. K. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları. *İlköğretim Online*, 10(1), 160-168.
- Oğuz, S. (2013). “Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, S. H. ve Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Özyıldırım, T. (2007). “Ankara ili ilköğretim okulu öğrencilerinin katılım hakkını kullanma durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, B. D., Ersoy, Ö. A., ve Toran, M. (2017). Çocuk katılımı farkındalık ölçeği (ÇKFÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 186-215.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.

- Şensoy, N. (1949). Çocuk suçluluğu-küçüklük-çocuk mahkemeleri ve infaz müesseseleri. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 15(1), 95-166.
- Topsakal, C. ve Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (2), 37-53.
- TÜBA (2018) *Türkçe bilim terimleri sözlüğü*. Erişim tarihi: 14.12.2018 <http://www.tubaterim.gov.tr/>
- Türkyılmaz, M., Kuş, Z. (2014). İlköğretim 100 temel eserde çocuk hakları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 39-63.
- Unicef (1989) “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Önsöz”. Erişim tarihi: 27.03.2019 [https://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23b.html](https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2009). Türkiye'de çocuk koruma sisteminin genel olarak değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(18), 43-58.
- Yurtsever, M. (2009). “Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve anne babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi”. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Ortaokul Öğrencilerinin “Cumhuriyet” Kavramına Yönelik İmajları**

*Presentations of The Conceptual “Rebuplic” of The Secondary School Students*

**Nail DEĞİRMENCİ<sup>1</sup> - Görkem AKGÜL<sup>2</sup> - Ahmet GÜÇ<sup>3</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
27.02.2019	04.04.2019	07.05.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Değirmenci, N., Akgül, G., Güç, A., 2019, Ortaokul Öğrencilerinin “Cumhuriyet” Kavramına Yönelik İmajları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 196-204

**Öz**

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Cumhuriyet kavramına yönelik imajlarının tespit edilmesidir. Cumhuriyet kavramının sosyoekonomik ve kültürel düzeyler açısından birbirine yakın olan çocukların zihinlerinde canlandığı görselleri, bu görsellerin ne anlama geldiğini irdelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma modellerinden Fenomenolojik araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak Uşak iline bağlı bir ilçede öğrenimine devam eden toplam 137 ortaokul öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanması için öğrencilere birer A4 kâğıdı verilerek Cumhuriyet denilince zihinlerinde canlananları kâğıda resim olarak aktarmaları istenmiştir. Veri analiz aşamasında ise kâğıda aktarılanlar toplam 3 araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek kodlanmış ve kodlardan da kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar; simgeler, değerler ve bağımsız olma kategorileri altında toplanmıştır. Frekansı en yüksek olan kodlar çıkarıldığında öğrencilerin zihninde Cumhuriyet denilince Türk Bayrağı'nın canlandığı saptanmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyet denilince öğrencilerin zihninde canlanan imgelerin, Türkiye'nin simge ve değerleri ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet, İmaj, Fenomonoloji, Kavram, Betimlemek, Canlandırmak

**Abstract**

The aim of this study is to determine the images of secondary school students towards the concept of Republic. It is aimed to examine the visuals of the concept of Republic in the minds of children who are close to each other in terms of socioeconomic and cultural levels and what these images mean. The study group of 137 secondary school students who study in a district of Uşak province using the easily accessible sampling method in determining the study group of the research conducted in the phenomenological research pattern of qualitative research models, formed the study

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. [naildegirmenci1@gmail.com](mailto:naildegirmenci1@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7537-7345>

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. [galatasaray\\_1993\\_64@windowslive.com](mailto:galatasaray_1993_64@windowslive.com), <https://orcid.org/0000-0002-1256-9662>

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi. [gucahmet18@gmail.com](mailto:gucahmet18@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-0421-5618>

group of the research. In order to collect the research data, the students were asked to give an A4 sheet of paper and then they were asked to transfer the images that were revived in their minds to the paper. In the data analysis phase, the data transferred to the paper were analyzed and analyzed by 3 researchers by using descriptive analysis method and the codes were obtained from the codes. Results achieved; The icons are grouped under the categories of values and independence. When the codes with the highest frequency were removed, it was found out that the Turkish flag was reviving in the minds of the students. However, the mention of Republic of images revived in the minds of students, said that in line with Turkey's icons and values.

**Key Words:** Republic, Image, Phenomenographic, Concept, Delineate, Characterize

## 1.Giriş

Kavram, varlıkların ve olayların belirli özelliklerini içeren ve herkes tarafından aynı şekilde algılanan düşüncelerdir. Kavramların oluşturduğu varlık veya olaylar benzer nitelikler taşır. Örneğin; renk, bitki, hayvan birer kavramdır. Doğrudan öğretim modelinde kavram; bir nesne, olay, hareket ya da durum sınıfının bir ya da birkaç özelliğinin aynı olmasına bağlı olarak bir parçası olan nesne, olay, hareket ya da durumlardır (Tuncer, Altunay, 2004).

Günümüzde kavram öğretiminin önemli olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte kavramların gerçek anlamlarını en net ve belirgin şekilde bilmek öğrencilerin doğru öğrenmelerini sağlayarak yeni öğrenecekleri bilgiler için hazırbulunuşluk sağlar. Günümüzde teknoloji sayesinde hızlanan hayatımızda bilgilerde çok çabuk bir şekilde değişip, gelişebilmektedir. Bu değişim ve gelişimi yakalamak için insanoğlunun kavram bilgisini her geçen gün arttırması bilgi hazinesini her geçen gün yenilemesi gerekmektedir. Kavramları öğrencilere öğretirken bu değişimi ve gelişimi göz önünde bulundurmamız gerekmektedir.

Cumhuriyet, popüler düzeyde oldukça serbest kullanılan, kuramsal düzeyde ise fazla tartışılmayan bir kavramdır. Popüler düzeydeki anlamı, demokrasiyle iç içeyken kuramsal düzeydeki anlamı karmaşıktır. Cumhuriyetin felsefi olarak uzun bir tarihsel geleneğinin olması, uygulama açısından Antikçağ'dan günümüze birbirinden çok farklı coğrafyalarda, çok farklı örneklerinin olması, dahası, yalnızca felsefi ve siyasi bir kavram olmanın ötesinde ahlaki bir değere de sahip olması, bu karmaşıklığın ilk bakışta sayılabilen nedenleridir. (Kutlu, 2011).

Konu ile alakalı yapılan çalışmalara bakıldığında; Bal ve Gök (2011), 5. Sınıf öğrencilerinin Cumhuriyet, Saltanat ve liderlik konusundaki algılarının ve bu algıların sebeplerini fenomenografik ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kavramları tek başına algılamadıkları anlaşılmıştır. Özellikle cumhuriyet kavramını; Atatürk, Türkiye yönetim, millet, haklar, savaşlar, inkılap, simge ve özgürlük olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ulusoy ve Erkuş (2015), Sosyal Bilgiler 4. Sınıf ders programları ve ders kitaplarında geçen Cumhuriyet, Vatan, savaş, Milli kültür gibi toplam 22

kavramı ve tarih konuları hakkında öğrencilerin algılarını ölçmek için verileri anket yolu ile toplamış, verilerin analizinde de betimsel analiz yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak kavramları öğrenme noktasında sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaya koymuş olduğumuz çalışma benzer araştırmalardan farklı olarak öncelikle ortaokul öğrencilerinin düzey olarak sadece bir kısmını değil, 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar olmak üzere tüm ortaokul düzeylerini kapsamaktadır. Ortaokula giden öğrencilerin Cumhuriyet denilince zihinlerinde ne canlandığı ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bununla birlikte Cumhuriyet algıları ortaya çıkarılırken öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak herhangi bir yöneltici durumda bulunulmamış olması çalışmanın güvenilirliği açısından konu hakkında gerçekleştirilen diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Araştırmanın fenomenolojik yöntemlerle yapılması da algıyı ortaya çıkarma aşamasında önemli bir unsurdur. Araştırmanın sadece, ortaokul öğrencilerinin Cumhuriyet algılarını ölçmeye yönelik olması da benzer çalışmalardan ayrılan yönüdür.

Cumhuriyet kavramı ortaokul öğrencilerinin zihinlerinde nasıl bir karşılığı olduğu merak konusu olmaktadır. Bu kavramın çocuklarda uyandırdığı etkiyi öğrenmek için en etkili yöntemlerden biri olarak görülen görsellerden faydalanılmıştır.

## **2.YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi aşamalarından bahsedilecektir.

### **2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Araştırma nitel yöntemlere uygun olarak fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, insanların içinde yaşadığı dünya ile alakalı olarak, ne anladıkları, ne algıladıkları ve tecrübelerinin neler olduğuyula ilgilenmektedir. Fenomenolojik araştırmalarda, kişilerin herhangi bir fenomen ile ilgili olarak doğru veya yanlış ne tür tanımlamalarda bulunduğuyla ilgilenilmez. Bunun yerine kişilerin fenomen ile ilgili ortaya koyduğu tanımlar kategorilere ayrılır. Ortaya konulan bu kategoriler kişinin ne düşündüğünü açıklar (Koballa, Graber, 2000: Akt; Çekmez, Yıldız, Bütüner, 2012, s. 81). Bu tanıma dayanarak eğitim ve öğretim alanında fenomenografik araştırma yöntemi kullanılarak, öğrencilerin fenomenler ve kavramlar üzerinde ne gibi algılara sahip oldukları tespit edilebilir (Neuman, 2014). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin Cumhuriyet kavramı hakkındaki imajları tespit edilmeye çalışılmıştır.

### **2.2.ÇALIŞMA GRUBU**



Araştırmanın çalışma grubunu; Uşak iline bağlı bir ilçedeki 3 devlet ortaokulunda 2017 - 2018 eğitim öğretim bahar yarıyılında öğrenimine devam eden 137 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacıların ulaşılabilirliği dikkate alınarak kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve basit olan öğelere ve kişilere dayanır (Baltacı, 2018). Bu kapsamda bahsedilen üç okulun 5. 6. 7. ve 8. sınıflarını oluşturan bütün öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet sınıf düzeyi ve yaşlarına göre sayı ve yüzdesel olarak dağılımı.**

Değişken	Kategori	F	%	F	%
Cinsiyet	Kız	82	59,9	137	100,0
	Erkek	55	40,1		
Sınıf Düzeyi	5.	27	19,7	137	100,0
	6.	54	39,4		
	7.	34	24,8		
	8.	22	16,1		
Yaş	10	4	2,9	137	100,0
	11	26	19,0		
	12	47	34,3		
	13	35	25,5		
	14	21	15,3		
	15	4	2,9		

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu kızların oluşturduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından karşılaştırıldığında 6. Sınıf öğrencilerinin %39,4 ile araştırmada önemli çoğunluğu oluşturan kitle olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın 8. Sınıf düzeyindeki öğrenciler %16,1 ile en az katılım gösteren sınıf düzeyini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler yaş gruplarına göre karşılaştırıldıklarında en fazla katılım 47 öğrenci ile toplam grubun %34,3'ünü oluşturan 12 yaş grubuna ait öğrencilerdir. Bununla birlikte, yaş değişkeninde en az katılım; 10 ve 15 yaş gruplarının 4'er öğrenci ile araştırmaya dahil olması olarak belirlenmiştir. Bu iki yaş gruplarının katılım oranı %2,9 olarak belirlenmiştir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama aşamasında, çalışmanın yapıldığı her sınıfa araştırmanın amacı ve izlenen süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte her öğrenciye birer A4 kâğıdı dağıtılmış ve yazı tahtasına "Cumhuriyet" kavramı yazılmıştır. Öğrencilerin zihinlerinde canlanan

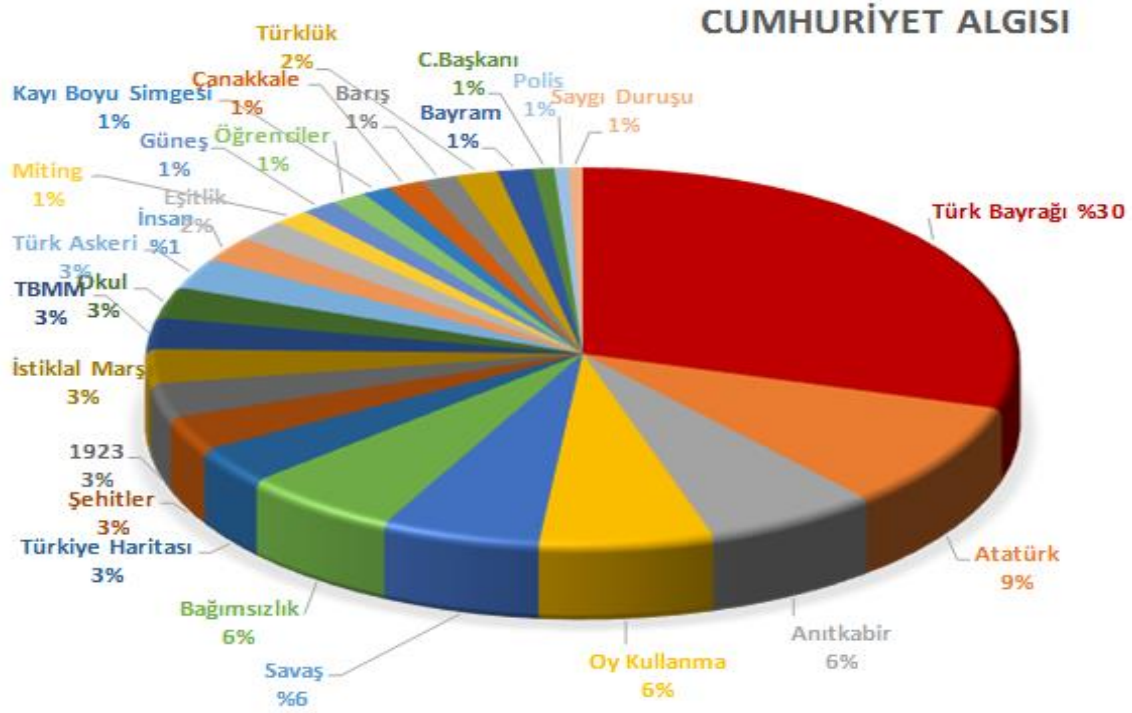
İmajın verilen kâğıtlara resmedilmesi istenmiştir. İmaj çalışmasının uygulandığı her sınıfa bir ders saati bu çalışma için ayrılmış ve öğrencilerin çizdikleri resimlerden anlaşılmayan noktalar çizen öğrenciye(lere) sorularak ne anlatmak istediği not alınmıştır. 137 öğrenciden toplanan resimlerin 7 tanesi öğrenciye sorulduğu halde net bir cevap alınamayarak kapsam dışı bırakılmıştır.

## **2.4.VERİLERİN ANALİZİ**

Elde edilen verilerin analizi için Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz; farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve bu bağlamda yorumlanmasını içeren bir nitel veri analizi türüdür. Bu analiz türünün temel amacı çeşitli veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve araştırmacı tarafından yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek 2013; 68)

## **3.BULGULAR**

Ortaokul öğrencilerinin cumhuriyet kavramı hakkındaki zihinsel imajlarını yansıtan resimler toplam 3 araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve her bir resim için ortak yorumlanan kodlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Toplanan verilerin her biri 3 araştırmacı tarafından ayrı ayrı olarak kodlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmacılar tarafından benzer olarak yorumlanmış olan veriler bir araya toplanmış ve böylece kodlardan ortak kategorilere daha sonra da daha büyük kapsamlı temalara ulaşılmıştır.

**Şema 1:** Elde edilen kodların yüzdesel olarak pasta şema halinde gösterimi:

Ulaşılan kodlar yüzdesel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin zihinlerindeki Cumhuriyet imajının ağırlıklı olarak Türk Bayrağı simgesi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında; kodlar, tekrar etme sıklığı yüzdesi olarak benzer sayılabilecek düzeylerdeyken, Türk Bayrağı çoğu ortaokul öğrencisinin zihninde direkt olarak Cumhuriyet ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu sebeple diğer kodlardan ayrılır. Bununla birlikte Atatürk, Anıtkabir, oy kullanma, savaş ve bağımsızlık kodları da diğer öne çıkan kodlardandır.

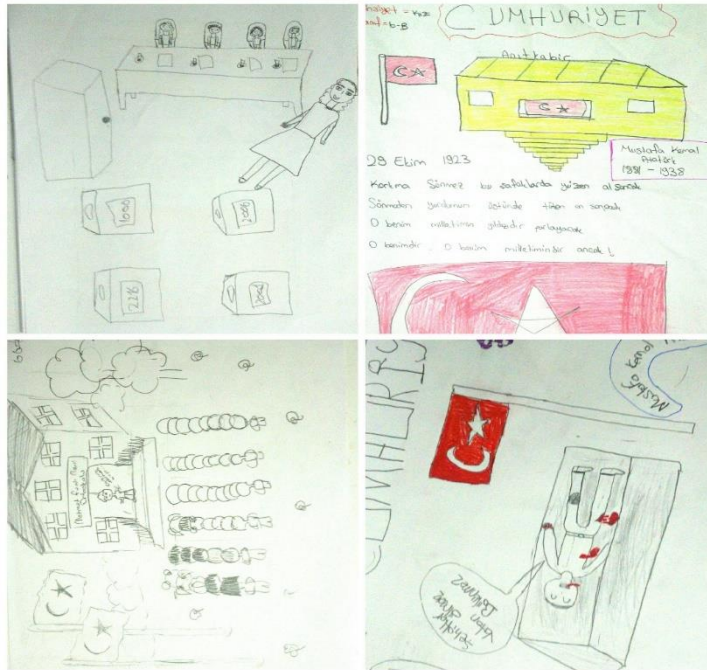
**Tablo 2: Elde edilen kodların tekrar etme sıklığı**

Kodlar	f	Kodlar	f
Türk Bayrağı	111	Türk Askeri	10
Atatürk	34	Halk	8
Anıtkabir	24	Eşitlik	7
Oy Kullanma	24	Türklük	6
Savaş	22	Çanakkale	5
Bağımsızlık (Çiçekler, gökyüzü)	22	Barış	5
Türkiye Haritası	12	Miting	5
İstiklal Marşı	11	Bayram Kutlaması (Cumhuriyet)	5
Şehitler	11	Güneş (Aydınlık)	5
1923	11	Öğrenciler	4
TBMM	10	Kayı Boyu Simgesi	4
Okul	10	Cumhurbaşkanı	3
Öğrenim Gördüğü	10		
Polis	2	Saygı Duruşunda Bulunma	2
Boş Sayfa (Aydınlık)	--		

Araştırmaya katılan öğrencilerin 111'i (% 30) Türk bayrağı ile Cumhuriyeti ilişkilendirmişler, 34'ü (% 9) Atatürk ile, 24'ü (% 6) Anıtkabir ile yine 24'ü (%6) Oy kullanma ile, 22'si (%6) Savaş kavramı ile, 22'si (% 6) Cumhuriyet kavramı sorulduğunda gökyüzü ve çiçek resimleri çizmişlerdir. Ne anlama geldiği araştırmacılar tarafından sorulduğunda Cumhuriyet denilince akıllarına genellikle onlara göre bağımsızlığı çağrıştıran çiçek ve gökyüzü geldiği cevabı alınmıştır. 12'si (% 3) Türkiye haritasını Cumhuriyet kavramı ile ilişkilendirmiş, 11'i (% 3) İstiklal Marşı ile, 11'i (% 3) Şehitler ile, 11'i (%3) Cumhuriyetin kuruluş tarihi olan 1923 yılı ile, 10'u (%3) Türkiye Büyük Millet Meclisi ile, 10'u (% 3) Öğrenim gördüğü okul ile, 10'u (% 3) Türk askeri ile, 8'i (% 2) halk ile, 7'si (% 2) Eşitlik ile, 6'sı (% 2) Türklük ile, 5'i (% 2) Çanakkale; abide ve 57. Alay gibi simgeler ile temsil edilmiş, 5'i (% 2) barış ile, 5'i (% 2) miting resmi ile, 5'i (% 2) Cumhuriyet bayramı kutlaması ile, 5'i (%2) Güneş resmi ile ilişkilendirilmiştir. Güneşin çizen öğrencilere ne anlama geldiği sorulduğunda Cumhuriyetin aydınlığa benzediği güneşin de bunu simgelediğini belirtmişlerdir. 4'ü (% 1) öğrencileri cumhuriyet kavramı ile ilişkilendirmiş, 4'ü (% 1) Kayı boyu simgesi ile, 3'ü (% 1) cumhurbaşkanı ile, 2'si (% 1) saygı duruşunda bulunmayı Cumhuriyet kavramı ile ilişkilendirmiştir. 1 öğrenci boş bir sayfa vermiş, bunun ne anlama geldiği sorulduğunda, cumhuriyet denilince aklına aydınlığın geldiğini bunu da en iyi boş ve beyaz bir sayfa ile simgelenebileceği cevabı alınmıştır.

**Resim 1:** Oy kullanma, tören, şehit, bayrak, istiklal marşı, Türk bayrağı ve Anıtkabir'in resmedildiği görseller

### Çizim Örnekleri



#### 4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, öğrencilerin Cumhuriyet kavramına ilişkin zihinsel imajları simgeler, değerler ve bağımsız olma kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Buna göre simgeler kategorisini oluşturan kodlar; en çok Türk Bayrağı olmak üzere, Anıtkabir, Atatürk, TBMM, okul, asker, kayı boyu simgesi ve cumhurbaşkanı kodlarından oluşmaktadır. Değerler kategorisini oluşturan kodlar: Oy kullanma, İstiklal marşı, 1923 (Cumhuriyet'in kuruluş yılı), halk, eşitlik, Türklük, Çanakkale, barış ve bayram kodlarından oluşmaktadır. Bağımsız olma kategorisini oluşturan kodlar ise; savaş, barış, şehitler ve polis kodları üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular neticesinde Cumhuriyet kavramı olarak zihinlerinde yer alan imajlar Türkiye'nin başlıca simge ve değerleri ile paralellik göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin, Türk Bayrağına, Cumhuriyetin ve ülkenin kurucusu olarak gördükleri; Atatürk'e ve dolayısıyla Anıtkabir'e ve Cumhuriyeti bir demokratik yönetim biçimi olarak görmeleri sebebiyle oy kullanmayı, zihinlerinde Cumhuriyet ile ilişkilendirmiş oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun Cumhuriyet ile Türk bayrağını ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bağımsızlık için Türk milletinin verdiği savaşlar neticesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ve bunun eğitim sistemi içerisinde, toplumda ve aile içerisinde vurgulanmasının yanında duyulan minnet duygusunun böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Diğer yandan bir kurtarıcı ve önder olarak görülen Atatürk ve naaşının bulunduğu Anıtkabir de Cumhuriyetin kurucusu olarak görüldüğü için öğrencilerin zihninde Cumhuriyet kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Bunların yanında ortaokul öğrencilerinin zihinlerindeki Cumhuriyet algısının, kelime anlamı olan yönetim şeklinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin cumhuriyet kavramını öğrencilere öğretirken, halkın kendi kendini yönetmesine vurguda bulunacak etkinlikler yapması gerekmektedir.

Bal ve Gök'ün yapmış olduğu araştırmada ulaştıkları sonuç öğrencilerin kavramları tek başına algılamadıkları sonucuna ulaşılmıştı. Bu noktada çalışmamız neticesinde de benzer bir yorumda bulunmak mümkündür. Cumhuriyet denilince zihinlerinde canlanan imgeyi kağıda aktardıklarında, sadece tek bir simge ve değeri resmetmemişler birden fazla unsura yer vermişlerdir.

Ulusoy ve Erkuş'un yapmış olduğu çalışma neticesinde ise; öğrencilerin kavramları öğrenme noktasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu noktada araştırmamız neticesinde ulaşılan sonuca bakıldığında, Ulusoy ve Erkuş ile paralel bir sonuca ulaşıldığını

söylemek mümkün değildir. Öğrencilerin çoğunun Cumhuriyeti kelime anlamından farklı bir şekilde algıladığı çalışmamız neticesinde anlaşılmıştır.

Kavramları tam olarak öğretebilmek için mümkün olduğunca çok yönüne vurgu yapılmalı ve anlamını tam sağlayacak kavram odak noktaya alınmalıdır. Örneğin, cumhuriyet kavramında odak kavram; yönetimdir. Öncelikli olarak yönetim kavramı verilmeli daha sonra örnekler ve ilişkili kavramlarla bağlantılar kurulmalıdır. Örneklemeler, kavramı tam anlatacak şekilde seçilmelidir. Öğrenci bir kavramı tam anlamadan iki ya da daha fazla kavram arasında ilişki kurulmamalıdır. Kavramlar arasında ilişki kurulurken kavram haritalarından ve kavram ağlarından yararlanılabilir. (Bal ve Gök, 2011, s.1194). Öğretmenler, ünite içinde geçen kavramlara öğrencinin dikkatini çekmeli ve bu kavramları öğretmek için başta kavram haritaları olmak üzere kavram öğretim tekniklerini derslerde kullanmalıdır. Birden fazla metodun kullanıldığı çoklu zekâ etkinlikleri, kavramlar arası ilişkinin bulunmasında etkili olabilir. (Bal ve Akış, 2010, s. 2069).

## 5.KAYNAKÇA

- Bal, M.S. ve Gök, S.(2011). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet, Saltanat Ve Liderlik Kavramlarını Algılayışları*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(3), 1183 -1198.
- Bal, M.S. ve Akış, A.(2010). Sosyal bilgiler dersi, “insanlar ve yönetim” ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2061-2072.
- Baltacı, A. (2018), *Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme*, Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 7(1), 213-274.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, Ö. S.(2012), *Fenomenografik Araştırma Yöntemi*, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 6(2), 77-102.
- Kutlu, A. (2011) Cumhuriyet Kavramı ve Türkiye’deki Evrimi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, 182.
- Neuman, L.(2014), *Toplumsal Araştırma Yöntemleri 2*, Çeviren: Sedef Özge, Ankara: Yayınodası Yayıncılık
- Tuncer, T. ve Altunay B. (2006) *Doğrudan Öğretim Modelinde Kavram Öğretimi*, Ankara, Kök yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Erkuş, B.(2015) *Sosyal Bilgiler Dördüncü Sınıf Ders Programındaki Tarih Konuları ile İlgili Kavramlara İlişkin Öğrenci Algıları*, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 147-158.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilgilerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayıncılık.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Hurşit Dostmuhammet ve Ferit Edgü'nün Hikâyelerinde Müşterek Karakterler Dünyası**

*Universal Images in the Stories of Khurshid Dustmukhammad and Ferit Edgü*

**Paşacan KENCAYEVA<sup>1</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
27.04.2019	20.05.2019	27.05.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Kencayeva, P., 2019, Hurşit Dostmuhammet ve Ferit Edgü'nün Hikâyelerinde Müşterek Karakterler Dünyası. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 205-214.

**Öz**

Bu makalede Özbek ve Türk hikâyecilerinden Hurşit Dostmuhammet ve Ferit Edgü'nün hikâyelerinin konu alanı, üslup özellikleri, kahraman yaratma mahareti ele alınmıştır. Hurşit Dostmuhammet'in Jodi, Jim O'tirgan Odam, Beozor Qushning Qarg'shi; Ferit Edgü'nün Cellat, Celladın Ölümü, Yitik Gün, Karanlıkta, Beklenmeyen Konuk gibi hikâyeleri mukayese edilmiştir. Bu çerçevede modern Özbek ve Türk hikâyeciliğinin gelişmesinde önemli hisseleri olan her iki yazarın eserlerindeki tesirler hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Her iki yazarın da üslubundaki Franz Kafka'nın tesiri gösterilmeye çalışılmıştır. H. Dostmuhammet ve Ferit Edgü'nün ruhi ıstıraba maruz kalan kahramanları ve bazı meslek sahipleri (cellat) ideolojik mahiyet yönünden karşılaştırılmış, karakterlerdeki müştereklikler incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler: Özbek hikâyesi, Türk hikâyesi, üslup, ruh dünyası, karakter, hikâyeci**

**Abstract**

This article analyzes the themes of the Uzbek and Turkish storytelling, in particular the stories of Khurshid Dustmukhammad and Ferit Edgu, the methodological peculiarity, the ability to make heroism. In the study, it was found out that X.Dustmukhammad's "Jodi", "A Man Sitting in Silence", "Curse of Lamblike Bird", F.Edgu's "Executioner", "Death of Executioner", "Darkness", "The Day That Disappeared", "Unexpected visitor" have been studied in a comparative aspect. It also speaks of the source of the influences of both writers who made an important contribution to the development of modern Uzbek and Turkish narratives. The influence of the style of the great writer of The World's Literature Franz Kafka, on the style of storytelling was also observed. X. Dustmukhammad and F. Edgu's psychological characteristic heroes the executioners were ideologically composed, and the characters were investigated.

<sup>1</sup> Dr., Taşkent Devlet Şarkşinaslık Enstitüsü, [umid7780@inbox.ru](mailto:umid7780@inbox.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3874-1819>

**Key words:** Uzbek story, Turkish story, style, spirit, image, storyline

Modern Özbek ve Türk hikâye yazarlarının eserlerinde günümüz insanının iç dünyasında gizli kalan ve anlaşılması biraz zor olan yönleri farklı açılardan ele alınmıştır. Hikâyelerdeki kahramanlar, çeşitli olaylarda; farklı ve benzeri olmayan, aynı zamanda zihniyetlerini ve ruhî deneyimlerini yansıtan bir kişi olarak canlandırılmaktadır. Özellikle 1980’li yıllardan bugüne kadar modern Türk hikâyeciliğinde gerçekçilik özellikleri ile birlikte yeni biçimdeki araştırmalar da görülmektedir. Türk hikâyeciliğinde insanın manevi dünyası, bakış açısı ve duygularını sanatsal yansıtma ilkeleri güncellenerek insanın iç dünyasının yorumlanmasıyla ilgili ilkeleri ilerleme gösterdi. Görüntü ve konuların modern ilkelere göre yorumlanması hikâyeye türünün gelişmesinde büyük bir önem kazandı. Bu makalede bu türün gelişmesine katkı sağlayan Özbek yazarı Hurşit Dostmuhammet ve Türk yazarı Ferit Edgü’nün hikâyelerini bu çerçevede değerlendirme amacı güdülmüştür.

Genellikle, her türlü eserde verilen ana mesaj ve fikri çoğunlukla başkahramanın karakterinde tecessüm eder. Hurşit Dostmuhammet ve Ferit Edgü’nün hikâyelerindeki kahramanlar da hem mana, hem de düşünce yönünden birbirine uygundur. Kahramanların ruh dünyasında yaşanan endişeler birbirlerini yansıtır. Özellikle, iki kardeş halkın yazarları, cellat karakterinin kendine özgü özelliklerini ele almışlardır. Onlar, söylemek istedikleri düşüncelerini “cellat” karakteri vasıtasıyla dile getirirler. Cellat, ölüm cezalarının infazını gerçekleştiren kişinin unvanıdır. Bu şahıslar, ölüm cezasının kabul gördüğü ülkelerde, ilgili ceza kurumunun personeli olarak da görev yaparlar. Böyle bir unvanın sahipleri, halk düşüncesinde duygusuz, bilinçsiz, kaba ve acımasız olarak canlanır. Cellat karakterinin iç dünyası, Ferit Edgü’nün “Cellad’ın Ölümü” öyküsünde kaleme alınmıştır. Yazar bu öyküden önce de “Cellat” adında bir hikâyeye yazmıştır. Öyküde celladın insanları nasıl öldürdüğü, ölüm korkusu altındaki insanın durumu, korkusu ve dehşet inandırıcı biçimde ortaya konulmuştur. Cellat karakterini L. Yiğit şöyle yorumlar: “Cellat, Ferit Edgü için tüm kötülüklerin simgesi durumundadır. Kötülükleri kötülükle öldüren bir simge... Bu yüzden cellat ve cellatlık üzerine yazan Edgü, yazmaya da devam edeceğini söyler. Nitekim başka bir öyküsünde “Cellad’ın Ölümü”nü anlatacaktır.”<sup>2</sup> Yazar “Cellat” adlı hikâyesindeki olayları, özellikle celladın nasıl öldüğünü “Cellad’ın Ölümü” adlı hikâyesinde devam ettirir. Onun öykülerindeki bu cellat karakterine, Özbek yazarı Hurşit Dostmuhammet’in “Jodi” (Cadi) öyküsünde de rastlanır. Yazar hikâyedeki olayları açıklamadan önce, ölüme

<sup>2</sup> Yiğit, L. (2007). *Ferit Edgü’nün roman ve öykülerinde yapı ve tema*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. s. 62.



mahkûm edilen kadın ya da erkeklerin kim tarafından infaz edildiği, dahası bu infazın hangi araçlarla yerine getirildiği hakkında fikirlerini öne sürer. Yazar bu aracı şöyle açıklar:

*“İşaret: O zamanlar böyle olmuş, yani adamın canını acıtmadan katletme aracının uygulamada kullanılması dünyaya yayılan icat, keşif sıfatında yüceltilmiş, takdir edilmiş. O zamanlar...”<sup>3</sup>*

Sorunun en ilginç yönü, bu aracın insan tarafından sadece insanları infaz etmek için icat edilmesi ve her iki hikâyenin sonunda da cellatların kendilerinin nasıl vefat ettiklerinin anlatılmasıdır. Ferit Edgü, öyküsünde celladın ölümünü şöyle anlatır:

*“Yüreği sıkışıyordu.*

*Biliyordum, dedi. Bunun için geldim.*

*Karşısında yaşlı bir adam duruyordu şimdi. Ak saçlı, ak sakallı, güler yüzlü bir adam.*

*Elinde ona yakışmayan bir kement tutuyordu. Yağlı bir kement.*

*Yüreği sıkışıyordu.*

*İhtiyar yumuşacık bir sesle, Hadi yavrum, dedi, şimdi senin sıran.*

*Uzat boynunu.*

*Ama benim oğlum kör ve başka bir oğlan çocuğum yok.*

*Ziyanı yok, dedi ihtiyar. Sen uzat boynunu.*

*Ama yasalar buna engel, dedi o.*

*Ben, sizin yasalarınızı uygulamıyorum, dedi, ihtiyar, handiyse sevecen bir sesle. Hadi, uzatma.*

*Uzattı boynunu.*

*Yüreği.”<sup>4</sup>*

Çok fazla suçluyu kanunlara uygun olarak verilen hüküm doğrultusunda infaz eden celladın düşüncesine göre ölümün sadece kanun yoluyla gerçekleşmesi gerekir. Bu yüzden o “melekü'l mevt”te yasalar hakkında konuşur ama ecel hiç bir yasaya itaat etmez. Hikâyenin sonunda ise “Ecel hiç bir insan yasasına itaat etmez, ecel meleği Yaradan’ın emri altında hiç gecikmeden insanın canını alır” esasındaki İslam felsefesi okuyucuya ispat edilir. Ferit Edgü’nün hikâyelerindeki bu yöntem, Batı felsefesinden daha üstündür.

Hurşit Dostmuhammet’in kahramanı ise hayatı boyunca insanları infaz etmiş olsa da sonuçta kendisi de bu duruma düşer yani halkın önünde ölüme mahkûm edilir. Kahramanın iç duyguları eserde şöyle dile getirilir:

<sup>3</sup> Do‘stmuhammad, X. (2014). *Jodi: Yangi hikoyalar*. Toshkent: Sharq Nashriyoti. s. 71

<sup>4</sup> Edgü, F. (2001). *Cellad’ın Ölümü*. Av. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 93.

*“Mülazım, oğlunun başını sıvazlayan baba gibi şefkatle Morti'nin alnından kan izlerini temizledi. Morti, Jozef'e son dakikada iğnesini batırmaya çalıştı:*

*- Muhterem cellat hazretleri! Beni, çağırdı diyorsunuz, şimdi üç saniyede soğuğu bile sezmiyorsunuz!*

*Jozef, giyotin görevlisine ümitvar bir şekilde baktı ve düzgün bir ahenkte söyledi:*

*- Soğuktan bedenime titreme girerse izleyiciler benim korktuğumu düşünürler, diye endişeleniyorum, sadece...”<sup>5</sup>*

Bu alıntıda celladın aniden ölüme maruz kaldığı, onun seyirciler önünde de korktuğunu itiraf etmediği ve korkusunu “tendeki ürperti” diye itiraf ettiği dile getirilmiştir.

Ferit Edgü'nün “Cellad'ın Ölümü” öyküsündeki kahramanlar baba ve oğuldur. Hikâyede yer alan bütün olaylar bu iki kahraman arasında geçer. Baba, cellattır. O, kendi görevinin gereklerini yerine getiren biridir. Oğlunun da bir şeye sahip olmasını, çoğu zaman kendisinin yaptığı işi devam ettirmesini ister. Cellatlığı da kâtiplik, devlet tezgâhında tezgâhtarlık, memurluk gibi meşru bir meslek olarak kabul eder. Çocuk ise babasının dileğini yapmak zorunda olsa da bu işi yapmak istememektedir. İlk önce evinden sonra kendinden kaçmayı dener. Bir gün bunun yararsız olduğunu anlar ve evine döner. Celladın kendi mesleğine sevgisi o kadar büyüktür ki infaz ettiği insanın kim olduğuna bakmaz:

*“Yüreği sıkışıyordu.*

*Sormak istedi: İdam edilecek olan kim?*

*Biliyordu, babası suçların niteliğiyle ilgilenmezdi. Bir ırz düşmanı ya da haydut, bir anarşist ya da bir suçsuz.*

*Bu, onun işi değildi. O, adaletin verdiği kararı yerine getirirdi. Dedesinin de görevi bu olmuştu.”<sup>6</sup>*

Hurşit Dostmuhammet ise celladı şöyle betimler:

*“- Başlı bedeninden ayrılan insan çok azap çekmez denilen iddia hakkında siz ne diyorsunuz?*

*Soru, Jozef'in arkadaşına yönlendirilmişti, o ise hâlâ başını kaldırmıyordu, kendisinin sanki ortaya çıkan soru cevaplara kesinlikle dahil yoktu, güya kendisini böyle görse de cevap vermeye, cezadan sakınıp kalan insan gibi göstermeye devam ediyordu.*

*- Ben icracıyım, o kadar.*

<sup>5</sup> Do'stmuhammad, X. (2014). *Jodi: Yangi hikoyalar*. Toshkent: Sharq Nashriyoti. s. 117.

<sup>6</sup> Edgü, F. (2001). *Cellad'ın Ölümü*. Av. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 87.

- *Doğru, hükmü okunmuş, mahkûm edilmiş, siz vazifenizi yerine getirmişsiniz, yani kelleleri karpuz gibi kesip atmışsınız, vesselam. Lakin bunda mahkûmun canı acımış mı? Bunu hissetmiş mi?*

- *Ben uygulayıcıyım.*

*Jozef ondan bu sözleri on, yirmi defa duydu; ona suçlusun, yüzlerce hatta binlerce insanın kellesini bedeniden ayırıp bir kenara yuvarlayan cellatsın, diye günah yükleme isteği olmasa da... ”<sup>7</sup>*

Görünüyor ki bu iki öyküde cellat karakteri sadece hizmetçi, insanî faziletlerden uzak, acımasız biri gibi gösteriliyor. O infaz ettiği kişinin kim olduğuyla ilgilenmez, suçlunun yalvarmasını duymaz. Öyleyse Ferit Edgü ve Hurşit Dostmuhammet’in hikâyelerinde, dünya edebiyatının örneklerinin tesiri, karakterlerin psikolojisi bakımından kendisini göstermiştir. Bilhassa Hurşit Dostmuhammet’in sanatında dünya edebiyatının etkisi güçlüdür. Bu yüzden yazar çoğunlukla insanın iç dünyasını kaleme alır. Ortaya koyduğu olay ve ele aldığı soruna göre insanın ruh dünyasını yansıtmak ön plandadır. Buna göre yazarın öykülerinde Kafka’nın yaratıcılık özelliği apaçık hissedilir. Bu konuda Hurşit Dostmuhammet şunları söylemiştir:

“Bir grup yazarı kendine yakın görmek mümkündür. Örnek olarak ben Rus edebiyatından Dostoyevski’nin, dünya edebiyatından Kafka’nın sanatını daha derinlemesine öğrendim.”<sup>8</sup>

Bununla birlikte Ferit Edgü’nün yaratıcılığında da Kafka’nın üslubundaki özellikler göze çarpar. Bu kanaati, N. Tosun aşağıdaki düşünceleri destekler mahiyettedir:

“Varoluşçuluktaki bireysel tutumlar, Kafka’daki bunalım ve düşsel yaklaşımlar tüm kuşağı olduğu gibi Ferit Edgü’yü de etkiledi. Kafka’nın yapıtlarında çizdiği saçma, bunaltı ve baskıcı otoriteyle içinde yaşadığı zaman dilimi arasında bir paralellik gören Ferit Edgü, daha çok kendisini, kişiliğini arayan; kendini, toplumu sorgulayan metinler kaleme aldı.”<sup>9</sup>

Varoluşçuluk felsefesi aslında, insanın gerçek yaşamda hayattan bir mana bulmayan insani mutlaklaştırır. Edebiyattaki böyle kahramanlar daha üst bir felsefeye dayanarak oturur, düşünür ve ölür. Edebiyat araştırmalarında A. Camus, F. Kafka, J. P. Sartre kahramanlarının varoluşçuluk edebiyatında rasyonalizasyon geleneği var. Ferit Edgü’nün ve Hurşit Dostmuhammet’in kahramanları da bu gibi kahramanlar içerisinde yer alır. Bundan yola çıkarak bakıldığında Hurşit Dostmuhammet’in “Jim O’tirgan Odam” (Sessizce Oturan Adam)

<sup>7</sup> Do’stmuhammad, X. (2014). *Jodi/ Qichqiriq: Yangi hikoyalar*. Toshkent: Sharq Nashriyoti. s. 96.

<sup>8</sup> Do’stmuhammad, X. (2007). Mushohada bo’lgan joyda badiiy adabiyot bo’ladi... (P. Kenjayeva bilan suhbat). *O’zbekiston Matbuoti*. 5. 32.

<sup>9</sup> Tosun, N. (2013). Ferit Edgü: Düşsel Öyküler. *Öykümüzün Kırk Kapısı*. Ankara: Hece Yayınları. s. 268.

adlı hikâyesinde bu mahiyetteki kahramanlarından biriyle karşılaşırız. Bu hikâye, monologlar esasında yazılmıştır. Onda kahramanın karakterini göstermek “korku” duygusunun dinamik tasviriyile yapılır. Kahramanda büyüme başlayan korku sonunda bir hastalığa dönüşür. Aralıksız üzüntü, kahraman vücudunu sarar. Bu içsel durum dışarıdan görünmez ama kahraman hissiyatının muvazenesini bozar, onu rahat bırakmaz. Aklın alamadığı, dille söylenemeyen bu durumların aralıksız sürmesi durumunda insan ya hayatı bu şekliyle yaşamayı ya da ölümü seçmek zorunda kalır. Hikâyedeki kahraman Kurbanali, kendi hayatında korkuya yenik düşer. Eserin sonunda ise kahraman ruh hastası olur. Kimsen, Kurbanali’nin düşüncelerine tesir ederek onu anlamaya çalışır, kahramanı korkularının oluşturduğu uykudan uyandırır. Kimsen’in “sessiz oturan adam tehlikeli” demesi onu düşünmeye zorlar. Onun kafasını karıştırır. Kimsen, ulu orta Kurbanali’nin hayal dünyasını daha da karıştırır. Bu söylenenler Kurbanali için babasının vasiyetinden de önemli hâle gelir. Kurbanali gönlündekileri söylemek için bir arkadaş arar ama o anda Kimsen’i bulamaz. Yazar, kendisinin atacağı herhangi bir adımın zamanında atılması durumunda doğru olacağını; gerekli zamanda yapılmayan iyiliğin kötülüğe, güzelliğin çirkinliğe döneceğini dile getirir. Kurbanali, kendi dünyasında kendi dünyasında yavaş yavaş değerlendirmeye başlar. İtikadı yenilenen kahramanın ruh hâlini yazar, ayrıntılı olarak kaleme alır. Kurbanali çok dikkatlidir, her şeyden korkar, herkesten şüphelenir. Yazar onun bu hâlini şöyle tasvir eder:

*“Kurbanali ... O, sinirlendiğinde dudaklarının titremesi şeklinde bir tiki vardı onun. Bu sefer dudağı ve yanağıyla birlikte, bütün bedenindeki titreme nedendir durdu. O, sırrını vermek niyetinde değildi, aksine onun dili tek kelime söylemedi. Ağzından tek kelime çıkmasa da konuşmak istiyordu, nereden kaynaklandığı belli olmayan bir güç dudağının iki ucundan çekip çekip onları çenesi tarafına getiriyor, onun nefes yolunu tıkıyordu.”<sup>10</sup>*

Hikâye kahramanın bu ruh hâli birdenbire ortaya çıkar. O, gönlündeki duygularını kimseye söylememesi bu durumu ortaya çıkarmıştır. Daha sonra istese de bu durumunu kimseye söyleyemez. İnsanın düşüncelerinin kendine itaat etmemesi, büyük bir felakettir. Kurbanali, bu felaketi kendinde hisseden bir kahramandır, onun durumu sonunda ruhi hastalığa dönüşür; kendini idare edemez, kendini başkasına anlatamaz. Yazar kahramanın karakterini bu şekilde gözler önüne serer.

<sup>10</sup> Do‘stmuhammad, X. (2006). Jim O‘tirgan Odam. *Beozor qushning qarg‘ishi*. Toshkent: Sharq Nashriyoti. s. 210.

O, çoğunlukla sakin olduğu için onun nasıl birisi olduğu anlaşılmaz, sadece kendini muhasebe ettiği durumlarda ortaya çıkan onun bazı özellikleri -az da olsa- hakkında A. Uluğov aşağıdaki cümleleri yazar:

“Hurşit Dostmuhammet ‘Jim O‘tirgan Odam’ adlı hikâyesinde insanın ruh hâlini, iç dünyasındaki duygulanmalarını kendine mahsus bir titizlikle ortaya koyma üslubu görülür. Bu yazarın kahramanlarının iç dünyasını oldukça titiz bir şekilde ortaya koyduğunu, ince ince tetkik ettiğini gösterir. ‘Jim O‘tirgan Odam’ adlı hikâyesinin de böyle bir titizlik ve hassasiyet esasında yazıldığı görülür. Hurşit Dostmuhammet söz konusu hikâyesinde de kendine mahsus ‘tetkik etme’ üslubu esasında, insan iç dünyasında yer alan ve diğer insanların itibar etmediği karmaşıklıkları bulup gösterir.”<sup>11</sup>.

A. Uluğov, kahramanın ruhi durumunu ayrıntılarıyla analiz etmiş yani onun “müşkülpesent”lik altında yaratıldığını tespit etmiştir. Kahraman tasvirindeki bu tür müşkülpesentlik, karakterin faziletlerini ve noksanlarını derinlemesine göstermeye yardım etmiştir. Hikâyenin kahramanı esasen kendisiyle konuşur, diğer insanlara da kendisine göre değer verir, fikrini başkalarına söylemez. Kurbanali, çevresindekilerle münasebeti olmadığı için sevinci de üzüntüsü de kendi içindedir. Yaşadığı herhangi bir süreç onun iç âleminde kendini muhafaza eder.

Hikâyede, kahramanın karakterine has monologlar diyaloglardan daha fazladır. Bu, yazarın sakin durumdaki insan görünüşünü yaratırken onun iç dünyasını tasvir etme endişesinden kaynaklanır. Bu sebeple de kahramanın gönlünden geçenleri okuyucuya daha açık vermek gayesiyle monologdan yararlanılmıştır. Bu tarzda kendi iç dünyası çerçevesinde iş yapan insanın tasviri etkili biçimde yazılmıştır. Yazar, hikâyede dış etkilerin tesirinde kalan, ruhen mağdur, derdini anlatacak birini bulamayan Kurbanali’nin ruhi ıstıraba katlanamayarak hasta olmasını sağlam bir şekilde gösterebilmiştir. Kahramana ıstırap veren sorular, birbirine tesir eden kötü derecesindeki tahminler adeta onu ezer. Kendi duygularını anlamamış bir insanın durumu, hikâyede tesirli bir şekilde ortaya konulmuştur:

“- *En zorundan geçtik...*

- *Geç... tik... Ge-çip kur-tul-du-uu-m...*

*Kurbanali böyle söyleyip büyük, geniş, kalabalık cadde tarafına döndü. Mermer merdivene ayağını koyduğu anda sol eli kurşun kaplamış gibi ağırlaştı, bu şekilde ağır yükünü kaldırsa da yürüyüp gitmede insan acizlik gösteriyordu.”<sup>12</sup>*

<sup>11</sup> Uluğov, A. (2003). Tiniq tasvirlar ta’siri. *Sharq Yulduzi*. №:4. s. 151.

<sup>12</sup> Do’stmuhammad, X. (2006). Jim O‘tirgan Odam. *Beozor qushning qarg‘ishi*. Toshkent: Sharq Nashriyoti. s. 210. s. 222.

Bu tasvirde çevresini görmemeye çalışan, başkalarıyla temas kurmayan insanın ruhi durumu onun her ne zaman olursa olsun kendine zarar vereceği gösterecek şekilde açıkça anlatılmıştır. Hurşit Dostmuhammet'in "Beozor Qushning Qarg'ishi" (Huzursuz Kuşun Bedduası) adlı hikâyesindeki baba karakterinin sahip olduğu özellikler sadece kendisini değil belki de bütün ailesinin mutluluğunu alıp götürür; ailenin imanını, inancını, çocukların yaşama sevincini baba karakterinin özellikleri ayaklarının altına alır.

Özellikle, Ferit Edgü'nün diğer hikâyelerinde de H. Dostmuhammet'in kahramanı gibi ruh dünyasındaki yaşadıklarının ve hayallerinin tesiri altında olan kahramanlar vardır. Onun "Karanlıkta" adlı hikâyesinin kahramanı da "Jim O'tirgan Odam" adlı hikâyesindeki kahraman gibi ruhi isyanlar içinde hayat süren biridir. Bu konuda N. Tosun söyledikleri oldukça önemlidir:

"Karanlıkta" öyküsünde hep takip edildiğini düşünür anlatıcı. O gece evine gitmek istemez. Onu hep bekleyen karısından uzakta geceyi geçirmeyi düşler. Düşler, öykülerde baskın bir tema olarak yer alır."<sup>13</sup>

Gerçekten de hikâyedeki kahramanların hayalleri ve hayatları karışık şekilde geçer. Bazen kahramanlar olaylara bir yabancı gibi münasebet gösterir. Duygu çatışmaları süreçlerini hatırlamazlar. "Karanlıkta" adlı hikâyesinin kahramanının bu durumu yaşaması şöyle anlatılır:

*"Karşı kıyıda'ydım. Nasıl geçtim buraya? Bir sandalla mı? Nasıl? Anımsamıyorum. İskelede buldum kendimi. İskeleyle ev on dakika çeker. Çevreme bakındım. Oh! Kimseler yok. Ayağa kalktım. Eve doğru yürümeye başladım."*<sup>14</sup>

O anda, kahramana bir karartı görünmüştür. Kahraman bunu da anlayamaz:

*"Karanlıktı yol. Ay buluta girmişti. Sallana sallana yürüyordum. Duvarlara tutuna tutuna. Önümden bir karaltı geçti. Az ilerde durup bir an bana baktı. Sonra uzaklaştı. Karanlığın içinde yitti. Ayak sesleri duyulmaz oldu."*<sup>15</sup>

Hikâyede ruhi depresyon ve hastalık girdabında kalan insanın durumu açıkça yazılmıştır. Soyut duygular, kahramanı çeşitli hayallere yönlendirir. Bu durum yazarın "Beklenmeyen Konuk"<sup>16</sup> adlı hikâyesinin kahramanını akla getirir. Eserin kahramanı, karanlıktaki karaltı ile konuşur. O hiç bir insan gövdesini görmez ama onu duyar ve hisseder. Yazar, kahraman ruh hâlini

<sup>13</sup> Tosun, N. (2013). Ferit Edgü: Düşsel Öyküler. *Öykümüzün Kırk Kapısı*. Ankara: Hece Yayınları. s. 270.

<sup>14</sup> Edgü, F. (2001). *Karanlıkta* / Av. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 33.

<sup>15</sup> Edgü, F. (2001). *Karanlıkta* / Av. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 33.

<sup>16</sup> F.Edgü'nün "Beklenmeyen konuk" adlı öyküsü V. S. Yelok ve P. Kencayeva tarafından Özbekçeye tercüme edilmiştir. Bk. Yelo'q, V. S. ve Kenjaeva, P. (2011). *Kutilmagan mehmon*. Toshkent: Akadernashr.

göstermek için onu çeşitli duygular arasında tasvir eder. Gerçekten, insan ruhunu tasvir etme usulleri fazladır. H. Umurov'un "Psikolojik görünüşler çeşitli olması gibi onun portre, diyalog, monolog, rüya, psikolojik semboller, hissi hareketler, peyzaj, sanrı gibi poetik araçlar da çeşitlidir. Onların her biri, kahramanın iç dünyasının saklanan sırlarını ortaya çıkarmada yazara yardımcı olur."<sup>17</sup> şeklindeki değerlendirmesi de bu kanaati destekler.

Ferit Edgü kahramanın iç âlemini anlatmakta ince vasıtalarından esas araçlar olarak yararlanır. Onun "Yitik Gün" adlı hikâyesinde de kahraman durumu monolog vasıtasıyla verilir:

*"... büyük harflerle İNTİHARLAR ARTIYOR diye bir başlık. (...). Bu başlığın altında kendi adıma gördüm. Daha küçük harflerle; ama gene de büyük AHMET HIRÇIN İNTİHAR ETTİ. EVİNDE DÜN GECE ASILI BULUNAN... Bir de fotoğraf. Benim fotoğrafım. Yok, hayır, ben değil. İyice yaklaştırdım gazeteyi gözlerime. Hayır, ben değil. İsim benzerliği olacak. Ya da tatsız bir şaka.*

*Gazeteyi kaldırıp attım. Başımı kaldırdım: masanın üstündeki tavana asılı ip hafif hafif sallanıyordu.*

*Boğuntuyla fırladım. İskemlenin üstünde bulduğum ceketimi giyip dışarı çıktım. Ay ışığının altında parıl parıl yanan eflatun çiçekli ağacın altındaki kulübeye doğru koşmaya başladım."<sup>18</sup>*

Hikâye kahramanının iç âlemindeki bu çatışma, kendindeki hoşnutsuzluk, hiç kimseyle ilişki kurmaması onu gittikçe manevi çöküntüye sürükler. Bu gibi insanlar kendilerine en yakın insanın başı dara düştüğünde bile sakin olurlar. Bu gibi adamları her yerde ve her zaman korku kaplar. Bu gibi kişiler derdini başkasına anlatmakta tereddüt ederler; çünkü onların kimseye güveni yoktur ve herkesi düşman olarak kabul ederler. Onlar her nereye ve kime baksalar orada kendilerine bir düşman görürler. Sonuçta onlar insanlardan, nihayetinde de kendilerinden kaçma şeklinde bir sürece girerler.

Ferit Edgü'nün eserleri, şahsın içsel ıstıraplarını baştan ayağa tasvir eder, insana çevresinin tesirini ortaya koymaya çalışır. Onun eserlerindeki şahıslar kötü etkiler altında çaresizlik ve imkânsızlık sonrasında meydana gelen yalnızlığı yaşarlarken hayattan bile vazgeçmek isterler. Ferit Edgü'nün ilk hikâyelerindeki gerçek hayatın tasviri sonraki eserlerinde gelişir. Hayatta çaresiz ve yalnız kalan, bunun arkasından da insanlara yabancılaşan, belli bir amacı olmayan ve düşkün olan kahramanlar yazarın bu dönemdeki ruhi hâlini de gösterir. Bu dönemdeki

<sup>17</sup> Umurov, H. (1983). *Badiiy psixologizm va hozirgi o'zbek romanchiligi*. Toshkent: Fan Nashriyoti. s. 32.

<sup>18</sup> Edgü, F. (2001). *Karanlıkta / Av*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. s. 20.

eserlerde sürrealizm unsurları arasında dünya ve insanın psikolojisine uygun şekilde göstererek bununla kendini bulmak isteyen şahsın durumu ortaya çıkar.

Modern Özbek ve Türk hikâyeciliğinde insan ve toplum ilişkileri basit bir şekilde anlaşılır. İnsan tarihte olduğu gibi sosyal ilişkilerin sonucu anlamında değil, belki bireyselliğindeki karışıklık, dayanıklılığı ve kendine özgülüğü ile ifade edilir. Bu durum, insanların bireyselliğinin ve hikâye yazarlarının tasvir yetenekleri geliştiğini gösterir.

#### **KAYNAKLAR**

- Do'stmuhammad, X. (2006). *Beozor qushning qarg'ishi*. Toshkent: Sharq Nashriyoti.
- Do'stmuhammad, X. (2014). *Qichqiriq: Yangi hikoyalar*. Toshkent: Sharq Nashriyoti.
- Do'stmuhammad, X. (2007). Mushohada bo'lgan joyda badiiy adabiyot bo'ladi... (P. Kenjayeva bilan suhbat). *O'zbekiston Matbuoti*. 5.
- Edgü, F. (2001). Av. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lekesiz, Ö. (1999). *Yeni Türk edebiyatında öykü: 3*. İstanbul: Kaknus Yayınları.
- Tosun, N. (2013). *Öykümüzün kırk kapısı*. Hece Yayınları. Ankara.
- Ulug'ov, A. (2003). Tiniq tasvirlar ta'siri. *Sharq Yulduzi*. №: 4.
- Umurov, H. (1983). *Badiiy psixologizm va hozirgi o'zbek romanchiligi*. Toshkent: Fan Nashriyoti.
- Yelo'q, V. S. ve Kenjaeva, P. (2011). *Kutilmagan mehmon*. Toshkent: Akademiashr.
- Yiğit, L. (2007). *Ferit Edgü'nün roman ve öykülerinde yapı ve tema*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.