



Uluslararası Hakemli Dergi
International Peer-Reviewed Journal

Cilt 3, Sayı 2, Aralık-2019
Volume 3, Issue 2, December-2019

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 3, Sayı 2, Aralık-2019 Volume 3, Issue 2 December-2019

Sahibi Owner
Prof. Dr. Bayram TAY Prof. Dr. Bayram TAY

Editör Editor
Prof. Dr. Bayram TAY Prof. Dr. Bayram TAY

Editör Yardımcısı Co-Editor
Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ Assoc. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ

Alan Editörleri Editor in Chef
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Computer Education and Instructional Technologies
Dr. Öğr. Üyesi Uğur BAŞARMAK Assist. Prof. Dr. Uğur BAŞARMAK

Eğitim Programları ve Öğretimi Educational Curriculum and Instruction
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN Assoc. Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Dr. Öğr. Üyesi Bengisu KOYUNCU Assist. Prof. Dr. Bengisu KOYUNCU

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Educational Administration and Supervision
Prof. Dr. Engin KARADAĞ Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Fen Bilgisi Eğitimi Science Education
Doç. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER Assoc. Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER
Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR Assoc. Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Psychological Counseling and Guidance
Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT Assoc. Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU Assoc. Prof. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Sınıf Eğitimi Classroom Teacher Education
Prof. Dr. Timothy RASINSKI Prof. Dr. Timothy RASINSKI
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM Assoc. Prof. Dr. Kasım YILDIRIM

Sosyal Bilgiler Eğitimi Social Studies Education
Doç. Dr. Zafer KUŞ Assoc. Prof. Dr. Zafer KUŞ

Tarih Eğitimi History Education
Prof. Dr. Kadir ULUSOY Prof. Dr. Kadir ULUSOY

Müzik Eğitimi Music Education
Dr. Öğr. Üyesi Özlem KILINÇER Assist. Prof. Dr. Özlem KILINÇER

Sekreteryaya & Dizgi Secretariat & Compositors
Arş. Gör. Murat BAŞ Research Asist. Murat BAŞ

Doi: 10.29329/tayjournal.2019.486

Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 3, Sayı 2, Aralık-2019 Volume 3, Issue 2, December-2019

Yayın Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
(İstanbul Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Anadolu Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY
(Mersin Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ
(Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Myunghui HONG
(Seoul National Üniversitesi, Kore)
Prof. Dr. Refik TURAN
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Şefika KURNAZ
(Gazi Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Timothy RASINSKI
(Kent State Üniversitesi, ABD)
Prof. Dr. Xun GE
(Oklahoma Üniversitesi, ABD)
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ
(Hacettepe Üniversitesi, Türkiye)

Advisory Board

- Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
(Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
(İstanbul University, Turkey)
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes University, Turkey)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
(Kırşehir Ahi Evran University, Turkey)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara University, Turkey)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Hayati AKYOL
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Anadolu University, Turkey)
Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu University, Turkey)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY
(Mersin University, Turkey)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI
(Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Kırşehir Ahi Evran University, Turkey)
Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ
(Kırıkkale University, Turkey)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Myunghui HONG
(Seoul National University, Korea)
Prof. Dr. Refik TURAN
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Şefika KURNAZ
(Gazi University, Turkey)
Prof. Dr. Timothy RASINSKI
(Kent State University, USA)
Prof. Dr. Xun GE
(The University of Oklahoma, USA)
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ
(Hacettepe University, Turkey)

Doç. Dr. Ahmet KILINÇ (Uludağ Üniversitesi, Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Ahmet KILINÇ (Uludağ University, Turkey)
Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK (Sakarya Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK (Sakarya University, Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KAYA (Anadolu Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Erdoğan KAYA (Anadolu University, Turkey)
Doç. Dr. Filiz ZAIMOĞLU ÖZTÜRK (Ordu Üniversitesi, Türkiye)	Doç. Dr. Filiz ZAIMOĞLU ÖZTÜRK (Ordu University, Turkey)
Doç. Dr. Michael HAMMOND (Warwick Üniversitesi, İngiltere)	Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND (Warwick University, England)
Doç. Dr. Pilar Hernandez WOLFE (Lewis&Clark Üniversitesi, ABD)	Assoc. Prof. Dr. Pilar Hernandez WOLFE (Lewis&Clark University, USA)
Doç. Dr. Menderes ÜNAL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL (Kırşehir Ahi Evran University, Turkey)
Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR (Kırşehir Ahi Evran University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi Erol KOÇOĞLU (İnönü Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU (İnönü University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ (Erzincan Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. İhsan ÜNLÜ (Erzincan University, Turkey)
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk İSLİM (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye)	Assist. Prof. Dr. Ömer Faruk İSLİM (Kırşehir Ahi Evran University, Turkey)
Dr. Michele BERTANI (Verona Üniversitesi, İtalya)	Dr. Michele BERTANI (University of Verona, Italy)

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makale

Mehmet TOPAL, Sibel OĞUZ HAÇAT

Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri **1-24**

Social Studies Teachers Opinions on The Concept of Democracy and Human Rights

Araştırma Makale

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Betimlemeleri **25-50**

Secondary School Students' Representations towards the Learning-Teaching Process in Social Studies Course

Araştırma Makalesi

Gülhan TURGUT, Uğur BAŞARMAK

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Yeterliliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi **51-66**

A Review of Technology Integration Competencies of Secondary School Teachers According to Various Variables

Araştırma Makalesi

Esra IŞIK, Haktan DEMİRCİOĞLU

Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi **67-84**

Investigation of Violence Tendencies of University

Araştırma Makalesi

Aylin YAZICIOĞLU, Vesile ALKAN, Selçuk ŞİMŞEK

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar **85-104**

Pre-Service Primary School Teachers' Metaphors About Teaching Social Studies



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Social Studies Teachers Opinions on The Concept of Democracy and Human Rights

Mehmet TOPAL
Sibel OĞUZ HAÇAT

Abstract

The aim of this study is to evaluate the concepts of democracy and human rights according to the opinions of social studies teachers. The study group consists of 44 social studies teachers working in Gaziantep, Kastamonu, district centers and villages. The model of the study; is one of the qualitative research models case study. The data collection tool is the semi-structured "Interview Form for the Opinions of Social Studies Teachers on The Concepts of Democracy and Human Rights" developed by the researcher. Content analysis and descriptive analysis, one of the qualitative research methods, were applied in the analysis of the data. Participants, the cultural structure of the places, the educational status of the family, the impact of socio-economic conditions, the effect of village and city life on the perception of these concepts, not enough internalization of these concepts by each teacher, student levels are not the same and the political developments experienced in teaching democracy and human rights concepts that it leads to. On the contrary, teachers also state that these concepts are universal and that all schools offer similar education. In addition, social studies teachers express their positive and negative views on the impact of the abolition of citizenship and human rights education from the 8th grade on the concepts of democracy and human rights. Social studies teachers state that the concepts of democracy and human rights are adequately included in the social studies textbooks and that their vocational education at university is sufficient for raising citizens. There are also participants who deem this issue insufficient. Instead of theoretical information, practical information can be included

Keywords:

Social Studies, Democracy,
Human Rights, Concept,

DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.01

Received : 05/05/2019

Revised : 14/08/2019

Accepted : 11/10/2019

Published : 15/12/2019

Corresponding Author: Mehmet Topal, Social Studies Teacher, Şehit Mehmet Cücük Secondary School,

Şehitkamil/Gaziantep/Turkey, mehmettopal2013379@gmail.com. , 0000-0003-2066-590X

Sibel Oğuz Haçat, Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Turkey, soguz@kastamonu.edu.tr., 0000-0002-0764-1279

This study was produced from the master thesis of Mehmet Topal in the Social Studies Teaching Department of the Institute of Social Sciences, Kastamonu University.

Cite this article as: Topal, M. & Oğuz Haçat, S. (2019). Social studies teachers opinions on the concept of democracy and human rights. *TAY Journal*, 3(2), 1-24.

Extended Summary

Introduction

One of the most important achievements of the social studies course is the social studies on the concepts of democracy and human rights in order to get ideas about the effectiveness of the concepts by evaluating the opinions according to the opinions of the teachers. because it is known about it as a good citizen.

Methods

This is a qualitative study in which the opinions of teachers of social studies on democracy and human rights concepts are taken. The study group of the research conducted; Gaziantep and Kastamonu provinces constitute 44 social studies teachers working in district centers and villages. The research was conducted using qualitative research models case study. Content analysis and descriptive analysis, one of the qualitative research methods, were applied in the analysis of the data.

Results

It is thought that research findings lead to a difference in the teaching of these concepts according to the places where they are taught about teaching democracy and human rights concepts. 79.5% of the teachers stated their negative opinions related to the effects of removing the citizenship and human rights education subjects in the 8th grade on the concepts of democracy and human rights were negative. The methods and techniques that teachers prefer to teach the concepts of democracy and human rights are playing drama, question and answer, brain storming, narration, case study, six hats, discussion and role. Teachers think that concept teaching can be made easier with these methods and techniques. It was determined that 56.8% of the social science teachers did not find enough concepts of democracy and human rights in social studies textbooks. Social science teachers think that the most effective way to improve the perception of students' democracy in the classroom environment is the choice of classroom presidency. In addition to the election of the class president, the teachers demonstrated various behaviors in the classroom environment and stated that the students were trying to develop the perception of democracy and they created a comfortable environment for the class. The social science teachers have not found enough vocational training in universities to educate their citizens in line with the concepts of democracy and human rights.

Discussion and Conclusion

In the subjects which are related to teaching the concept of democracy and human rights, thirty-seven of the teachers stated that the places where worked in cause differences in teaching of these concepts. Teachers indicated that cultural structures of places where worked in, educational status of families, effects of socio-cultural circumstances, the difference in the perception of these concepts in village and city life, inability of teachers to internalize these concepts sufficiently, being different of student levels, and political events caused differences during teaching of the concepts of democracy and human rights. Kuş (2012) has found that the students in the Aegean and Mediterranean regions have high democracy perceptions and the students in the Eastern Anatolia and Southeast Anatolia regions have a low perception of democracy perception, according to the geographical regions where students perceive democracy. Seven of the teachers on the subjects of teaching the concepts of democracy and human rights stated that the places where they served did not lead to any difference in the teaching of these concepts. As a reason for this, they stated that these concepts are universal, and that all schools offer similar education.

Thirty-five respondents from the social studies teachers reported negative ideas related to effects of removal of citizenship and human rights subject in the 8th grade on the concepts of democracy and human rights. The reasons for the teachers, who had a negative opinion as a

majority, were that it was important to educate the active citizens, the individuals were taught various rights and responsibilities, they gained life in many points of life and they were negated to cancel the course since it addressed the people in this age group. Er, Ünal and Özmen (2012) have reached the conclusion that the content of the course of citizenship and human rights education in their studies was more appropriate to be taught in the 6th, 7th and 8th grade at secondary school level. This result supports the problem situation in the research.

The most preferred methods and techniques related to concepts of democracy and human rights by social studies teachers are: expression, question-answer, discussion, drama, brain storming, case study, six hats and role playing. Teachers have stated that using these methods during the teaching of democracy and human rights concepts gives more positive results. It has been determined that the most preferred method of teaching concepts is the drama method. Başaran (2007) found that the most preferred methods of the teachers in the study of the problems related to the methods used in the dimension of learning and teaching process in the application of the curriculum of citizenship and human rights education course taught in elementary schools were expression, question-answer, discussion, drama and cooperative learning. Similar results have been achieved with regard to the methods and techniques used by teachers in teaching democracy and human rights concepts. Koçoğlu (2012) has reached the conclusion that the social sciences curriculum can never fully respond to the needs of society. The teachers who did not find enough concepts of democracy and human rights in the social studies text book presented solution proposals about this subject. The solution proposals are, the subject of democracy and human rights in the textbook should be more theoretically oriented, the content should be equipped with current information, the abstract concepts must be embodied, the concepts of democracy and human rights in the book should be adapted to the level of the students, the activities and projects should be included in the course book, and sampling should be done about the concepts. Nineteen of the teachers find democracy and human rights concepts in social studies textbooks at a sufficient level. Teachers who have found sufficient levels have pointed out that the social studies course can emphasize concepts of democracy and human rights in each learning area and that the concepts of democracy and human rights are intensively used in the course book and cause time loss in this case.

Teachers of Social Studies have determined that students are behaving differently in the classroom environment in order to improve the perception of democracy. It has been identified that the teachers organized election of head of class at most to improve their perceptions of democracy. In the study of Sadık and Sarı (2012), it was determined that the students' activities in the classroom environment for democracy were classroom elections. Bal and Yiğittir (2013), teachers should be equally active in their class in their work; the taking of opinions on various topics and the question of the exam dates of the students were determined as studies conducted to improve the perception of democracy in the school

Twenty-seven of the teachers do not see vocational education in the university adequate to raise citizens in line with the concepts of democracy and human rights. In the direction of the teachers' opinions, it has been pointed out that the education which is taken at the university is filled with the theoretical information and the transferred information has not the field of application.

When looked at the expressions of democracy and human rights at beginning of early education, it appears that the notion of democracy and human rights and the necessity of introducing individuals at an early age have come to the forefront with the expression of thirty-three participants. Participants have reached a consensus that children who meet these concepts at an early age in the teaching of concepts of democracy and human rights in the future should be able to internalize these concepts more easily and characterize them more easily. This situation supports the finding above. Eleven teachers reported negative opinions about teaching early concepts of democracy and human rights. The fact that these concepts are abstract indicates that children are not suitable for the developmental period.

Social science teachers reported various opinions about the concepts of democracy and human rights. Teachers expressed their opinions in the form of passing theoretical knowledge into practice, learning by doing by living, keeping social book textbook updated, teaching citizenship lesson, being a suitable role model for teachers, using different methods and techniques, increasing the number of social studies courses and internalizing concepts at early ages.

Recommendations

One of the main problems of our education system is to educate people who can not internalize the concepts of democracy and human rights. For this reason, it is necessary to determine the level of the effectiveness of the concept of democracy and human rights and to determine the level of qualification of the text book, to reach the results and to suggest the solution suggestions to these results it will be important. In the social studies curriculum, practical ideas that can be transferred to life can be included instead of theoretical knowledge about the concepts of democracy and human rights.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

Mehmet TOPAL
Sibel OĞUZ HAÇAT

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre demokrasi ve insan hakları kavramlarını değerlendirmektir. Çalışma grubu, Gaziantep ve Kastamonu il, ilçe merkezleri ile köylerinde görev yapan 44 sosyal bilgiler öğretmenidir. Çalışmanın modeli; nitel araştırma modellerinden durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Görüşme Formu” dur. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz uygulanmıştır. Katılımcılar, görev yapılan yerlerin kültürel yapısı, ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik koşulların etkisi, köy ve şehir hayatının bu kavramların algılanışında etkisi, her öğretmenin bu kavramları yeterince içselleştirememesi, öğrenci düzeylerinin aynı olmaması ve yaşanan siyasi gelişmelerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi sırasında farklılığa yol açtığını ifade etmektedir. Bunun aksine, bu kavramların evrensel olduğunu ve tüm okullarda birbirine benzer eğitimin verildiğini de belirten öğretmenlerde yer almaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenleri, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin 8.sınıftan kaldırılmasının demokrasi ve insan hakları kavramlarına etkisi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini belirtmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yeterli yer verildiğini ve üniversitede gördükleri mesleki eğitimin vatandaş yetiştirme konusunda yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda yetersiz gören katılımcılarda bulunmaktadır. Teorik bilgiler yerine uygulamaya yönelik bilgilere yer verilebilir.

Anahtar Kelimeler: DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.01

Sosyal bilgiler, Demokrasi, İnsan hakları, Kavram. **Yükleme** : 05/05/2019

Düzeltilme : 14/08/2019

Kabul : 11/10/2019

Yayınlama : 15/12/2019

Sorumlu Yazar: Mehmet Topal, Öğretmen, Şehit Mehmet Cüçük Ortaokulu, Şehitkamil/Gaziantep/Türkiye, mehmettopal2013379@gmail.com, 0000-0003-2066-590X

Sibel Oğuz Haçat, Doç.Dr., Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, soguz@kastamonu.edu.tr., 0000-0002-0764-1279

Bu çalışma, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapılan Mehmet Topal'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf için: Topal, M. & Oğuz Haçat, S. (2019). Demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TAY Journal*, 3(2), 1-24.

Giriş

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, demokrasiye inanan, demokratik tutum ve davranışlar gösteren, demokrasiyi bir yaşayış biçimi olarak benimseyen bireyler yetiştirmektir. Vatandaşlık eğitiminde amaç bireyin insan haklarına saygılı ve demokratik bir düşünce tarzını benimsemesidir. Etkin vatandaş yetiştirmenin en önemli konuları içerisinde yer alan insan hakları ve demokrasi kavramları da sosyal bilgiler dersinde kazandırılan kavramlardandır. Sosyal bilgiler dersinin geçmişten günümüze müfredat programlarına bakıldığında bu kavramlar sürekli yer bulmuştur (Koçoğlu, 2012). Sosyal bilgilerdeki vatandaşlık eğitiminde önemli olan temel nokta programdaki değerlerin yaşama aktarılabilmesi, uygulamada geçerli bir alan bulmasıdır (Ersoy, 2016). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler belirtilmekle birlikte onların nasıl verileceği konusunda kısa birkaç yöntem yer almaktadır. Ancak değerler eğitimi için birkaç yöntem yeterli olmamaktadır. Çünkü değerler bilişsel davranışlar gibi algılanmaması vurgulanmaktadır. Örneğin bir öğrenciye adil olmayla ilgili analizler yaptırabilir ancak öğrencinin gerçek hayatta adil olmayı öğrenip öğrenmediği ve daha da önemlisi benimseyip benimsemediği önemli sorular arasında yer almaktadır (Akman, Kılıç Çarşambalı ve Alagöz, 2017). Sosyal Bilgiler dersinin amacı, bireylere yaşam boyu sürecek becerileri öğretmekle etkin vatandaş haline getirip bireyin ilişkili olduğu devlete göre vatandaş yetiştirmesidir (Safran, 2008).

Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, sürdürülebilir bir demokrasi için önemlidir. Dünyada ekonomik, siyasi, sosyal alandaki değişimler, son yirmi yıldır ülkelerin vatandaşlık eğitiminin amacı, içeriği ve verilmiş şeklinde yeni eğitim politikaları geliştirmesine sebep olmuştur. Bu sebeple demokrasiyle yönetilen birçok ülkede, etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi benimsenmektedir (Ersoy, 2016). Türkiye’de insan hakları ve demokrasi kavramları günümüzde çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple insan haklarına ve demokrasiye gerekli önemi veren vatandaşların yetiştirilmesi gereklidir (Koçoğlu, 2012).

Eğitim sisteminin temel amaçlarından biride iyi vatandaş yetiştirmektir. Program içerisinde yer alan dersler içerisinde bu amacı gerçekleştirme Sosyal bilgiler dersine düşmektedir (Doğanay, 2002). Sosyal bilgiler dersi sorumluluğunu bilen vatandaşlar yetiştirme, vatandaşlıkla ilişkili olan bilgi, beceri, tutumların kazandırılmasıyla bağlantılı olan bir derstir. İyi vatandaş yetiştirme konusunda sosyal bilgiler dersinin destek olması beklenmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997) Sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran en önemli özellik toplumun devamlılığını sağlama konusunda öğrencilere bununla ilgili değer, beceri, davranış ve tutumları kazandırmayı hedeflemektedir (Tonga, Keçe, ve Kılıçoğlu, 2013).

Alan yazın incelendiğinde, demokrasi ve insan haklarına ilişkin bir çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Genel olarak ülkelerdeki insan haklarının birbiriyle karşılaştırılması, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, öğrencilerin demokrasi algıları, demokrasi algılarının çeşitli yöntemlerle incelenmesi, insan hakları eğitimine yönelik tutumlar, okul meclisleri, demokrasi ve insan hakları kavramına ilişkin ünitelerin öğretimi gibi alanlarda çalışmalar ön plana çıkmaktadır (Başaran, 2007; Dolanbay, 2011; Elkatmış, 2013; Er, Ünal ve Özmen, 2013; Ersoy, 2016; Gürbüz ve Gündüz, 2011; Kaldırım, 2005; Merey, Karatekin ve Kuş, 2012; Koçoğlu, 2017; Kuş, 2012; Oğuz Haçat, Önlen, Tatan ve Demir, 2018; Sadık ve Sarı, 2012; Şahiner, 2008; Tarman ve Kuran, 2014; Ulu Kalın, 2017; Üste, 2007; Topkaya, Ulu Kalın ve Yılar,

2015). Birebir sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Demokrasi ve insan hakları kavramlarının etkililiği ve verimliliği ile ilgili geri bildirimler verme konusunda sosyal bilgiler dersini yürüten öğretmenlerin görüşlerinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Araştırmada; “Demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda belirlendiği gibidir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre farklılıklar var mıdır? Var ise sebepleri neler olabilir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin 8. sınıftan kaldırılmasının demokrasi ve insan hakları kavramlarına etkisi ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerini sosyal bilgiler ders kitaplarındaki insan hakları ve demokrasi kavramlarını yeterli buluyorlar mı? Yeterli görmemeleri halinde sunacakları çözüm önerileri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek için sınıf ortamında somut olarak hangi noktalara dikkat etmektedirler?
6. Sosyal bilgiler öğretmenleri, üniversitede gördükleri mesleki eğitimi demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirmede yeterli görmekteler midir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta başlaması ile ilgili görüşleri nelerdir?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili belirtmek istedikleri görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Demokrasi ve insan hakları kavramları üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırmada, nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, durumun sınırlandırılması, araştırma olgusunun belirlenerek veri araştırmasının yapılması, bulguların oluşturulması, yorumlanması ve sonuçların kaydedilmesini içermektedir (Basse, 1999; Denzin ve Lincoln, 1996). Araştırmada durum modeli demokrasi ve insan

hakları kavramlarının öğretmen görüşlerine yönelik derinlemesine bir inceleme yapabilmek amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ve Kastamonu il, ilçe merkezleri ile köylerinde görev yapmakta olan 44 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi, ayrıca amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yönelik derinlemesine bir araştırma yapmak amacıyla amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacılar katılımcıları belli kıstaslar çerçevesinde seçerler (Büyüköztürk vd. 2011). Araştırmada ölçüt örnekleme, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin bilgi sahibi olan, düşüncelerini ifade etmek isteyen öğretmenlerin görüşlerine yönelik derinlemesine inceleme yapabilmek amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca cinsiyet, görev yapılan yerleşim birimi (il, ilçe, köy), hizmet süresi gibi faktörlerde farklılık ve çeşitliliğin olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sıklıkla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada görüşme, bireylerin olaylarla ilgili kendi bakış açılarını, konular ile ilgili deneyimlerini, tutumlarını, düşünce ve yorumları gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması (Karataş, 2015) amacıyla tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı sorularla görüşmenin seyrini etkileyerek, bireylerin vermiş oldukları yanıtları açmalarını ya da ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerini (Türnüklü, 2000) sağlamak için çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu, ilgili literatür tarandıktan sonra uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme amacıyla soruların hazırlanması için ilgili literatür taramasının yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerine demokrasi ve insan hakları ile ilgili duygu ve düşüncelerini içeren kompozisyon yazdırılmıştır. Elde edilen veriler çerçevesinde soru taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form, 5 uzmanın görüşüne sunulmuş (2 Eğitim Bilimci, 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 1 Türkçe Öğretmeni) araştırmanın kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda yer almayan 3 sosyal bilgiler öğretmenine görüşme formunda bulunan sorular sorulmuştur. Uygulamada yaşanan problemler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Yapılan bu çalışmada araştırmacı tarafından "Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Görüşme formu, katılımcılara ait demografik özellikler ve demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yönelik 8 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Görüşme formu hazırlanmasından sonra Sosyal Bilgiler öğretmenleri belirlenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olduğu için görüşmeyi kabul eden ve 2016 yılı içerisinde görev yapan Kastamonu ilindeki 25 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve Gaziantep'te belirlenen 19 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde her bir öğretmenle iletişime geçilmiş, uygun yer, saat, tarih belirlenmiştir. Görüşme sırasında tüm bilgilerin gizli tutulacağı, başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını garanti verilmiştir. Görüşme formlarına, kod numarası verilerek, Ö.1, Ö.2,.....,Ö.44 şeklinde numaralandırılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcıyla tek tek yapılmıştır. Görüşme tekniği türlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde hazırlanan görüşme formu dışına çıkmamıştır. Sorular formdaki şekliyle teker teker sorulmuştur. Diğer soruya geçmeden önce ilgili kısma verilen cevap aynen not edilmiştir. Bu sayede görüşmenin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz yapılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler tanımlanarak, verilerin içerisinde bulunan saklı durumdaki gerçekler ortaya çıkarılmaktadır. İçerik analizinde amaç, birbiriyle benzer durumda olan verileri belirli kavram ve temalar etrafında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada içerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmek istenmesi, birbiriyle benzer nitelikte olan kavram ve temaların bütüncül olarak bir araya getirilmesi ve bunları okuyucuların anlayabileceği biçimde yorumlanabilmesi (Karataş, 2015) amacıyla tercih edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin özgün şekli korunarak bireylerin ifadelerinden, yazdıklarından doğrudan alıntılar yaparak, verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulmasıdır (Kümbetoğlu, 2005). Elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada bireylerin görüşleri doğrudan yansıtılarak elde edilen veriler açıklanmış, düzenlenerek yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması nedeniyle betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Görüşme formu sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak frekans ve yüzde (%) şeklinde istatistiksel tekniklerle çözümlenmesi ve yorumlanması sağlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre farklılıklar var mıdır? Var ise sebepleri neler olabilir? Alt problemine dayalı öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar:

Tablo 1. *Demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesinde görev yapılan yerlere göre farklılık var mıdır? Sorusuna verilen cevapların frekans ve dağılım tablosu*

Farklılığın varlığı ve yokluğu	f	%
Fark vardır.	37	84,1
Fark yoktur.	7	15,9
Toplam	44	100

Tablo 2. Demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesine yol açan farklılığın sebeplerine verilen cevapların frekans ve dağılım tablosu

Farklılığın sebepleri	f	%
Kültürel yapı	18	48,6
Ailenin eğitim durumu	5	13,5
Sosyo-ekonomik koşullar	5	13,5
Köy şehir hayatı	3	8,1
Öğretmen tutumları	3	8,1
Öğrenci düzeyleri	2	5,4
Siyasal gelişmeler	1	2,7
Toplam	44	100

Tablo 1’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi konusunda görev yapılan yerlere göre farklılığın olduğunu söyleyen öğretmenlerin oranı % 84’ tür. Görev yapılan yerlere göre demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi konusunda herhangi bir farklılığın olmadığını söyleyen öğretmenlerin oranı % 15,9’dur. Sosyal bilgiler öğretmenleri görev yapılan yerlere göre demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi konusunda farklılığın olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 2 incelendiğinde, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesinde farklılığa sebep olan durumları öğretmenler % 48,6’sı kültürel yapının, % 13,5’i ailenin eğitim durumunu, % 13,5’i sosyo - ekonomik koşulları, % 8,1’i köy -şehir hayatını, % 8,1’i öğretmen tutumlarını, % 5,4’ü öğrenci düzeylerini, 2,7’si siyasi gelişmelerin farklı olmasını demokrasi ve insan hakları kavramlarının görev yapılan yerlere göre farklılığa neden olduğunu düşünmektedirler. Bu farklılığa sebep olan en büyük oranın % 48,6 ile kültürel yapıdaki farklılıktan dolayı olduğu görülmektedir.

Demokrasi ve insan hakları kavramları konusunda görev yapılan yerlere göre farklılığın olduğunu düşünen öğretmenler, şunları söylemiştir:

“Türkiye’de görev yapılan yerlerin sosyo-ekonomik koşullarının farklı olması demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesinde görev yapılan yerlere göre farklılığa yol açmıştır.” (Ö.9.)

“Kesinlikle vardır. Çünkü güzel ülkemizin her yeri aynı değil. Farklı kültürler mevcuttur. Kültürel farklılıklar varken her yerde demokrasi ve insan hakları kavramlarının aynı düzeyde öğretilmesi mümkün değildir. Esneklik bunun için vardır. Bulunulan bölge her yönüyle diğerinden kültürel anlamda farklı olabiliyor. Farklılık seviyelerini en aza indirerek kavramların uygulanması ve elde edilen sonuçların birbirine daha çok benzemesi muhtemeldir.” (Ö.38.)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden % 15,9 demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretiminde herhangi bir farklılığın olmadığını belirtmektedirler. Bu durumun sebebi olarak da bu kavramların evrensel olduğu, tüm okullarda birbirine benzer eğitimin verildiğini düşünmektedirler.

Demokrasi ve insan hakları kavramları konusunda görev yapılan yerlere göre farklılığın olduğunu düşünmeyen öğretmenler, şunları söylemiştir:

“Demokrasi ve insan hakları kavramları hem ulusal hem de evrensel kavramlar olduğu için görev yapılan yerlere göre hiçbir farklılık yoktur.” (Ö.34.)

“Bir fark olduğunu düşünmüyorum. Dünya’nın küçüldüğü ve evimize kadar girdiği bir dönemde yaşıyoruz. Teknoloji sayesinde her imkan elimizin altındadır. Ülkemizin her yanında okullarda birbirine yakın şartlarda eğitim veriliyor.” (Ö.42.)

“Sosyal bilgiler öğretmeni olarak demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretiminde görev yapılan yerlere göre farklılıklar olduğunu düşünmüyorum. Demokrasi ve insan hakları kavramları evrenseldir. Konunun işleniş şekli farklı olsa da temel de verilmek istenen düşünce aynıdır.” (Ö.36.)

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin 8.sınıftan kaldırılmasının demokrasi ve insan hakları kavramlarına etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir? Alt problemine ait bulgu ve yorumlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Soru 2’ye Öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Dersin kaldırılması ile ilgili	f	%
Dersin kaldırılmasını olumlu bulanlar	9	20,5
Dersin kaldırılmasını olumsuz bulanlar	35	79,5
Toplam	44	100

Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin 8. sınıflardan kaldırılmasının demokrasi ve insan hakları kavramlarına etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 3’ teki gibidir. Öğretmenler dersin kaldırılması ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşte bulunanlar şeklinde ikiye ayrılmışlardır. Öğretmenlerin % 79,5 dersin kaldırılması ile ilgili olumsuz görüşte bulunmuştur. Dersin kaldırılmasını olumlu bulanların oranı % 20,5’ tir. Olumlu görüşte bulunan öğretmenler şunları söylemiştir:

“Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin kaldırılmasını olumlu buluyorum. Kazanım sayısının fazla olması, içeriğinin yoğun olması, ders sayısının az olması öğrenci seviyesine uygun olmaması bu ders okutulurken en büyük sorundu.” (Ö.18.)

Demokrasi ve insan hakları kavramlarının daha erken yaşta kalıcı olacağını düşünüyorum. 8.Sınıfta ders okutulurken öğrenciler tarafından gereken önem verilmiyordu. Ayrıca kitabın içeriği boş bilgilerle doluydu. Dersin kaldırılmasıyla çok da bir şey kaybedilmedi.” (Ö.1)

“TEOG sınavında yer almadığı için öğrenciler tarafından gereken önem verilmiyordu. Biliyorum çoğu öğretmende İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yardımcı ders saati olarak görmekteydi. Her şeye sınav mantığı ile bakıldığı için bu derste sınavda sorulmadığı için kaldırılması öğrencilerin işine geldi. Derse okutulurken gereken önem verilmediği için kaldırılması da çok şey değiştirmedir.” (Ö.35.)

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenleri; vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin bu yaş grubundaki bireylere uygun olduğu ve bu dersi alan bireylerin bu dersle birlikte birçok kazanım elde ettiğini dersin etkin vatandaş yetiştirmede önemli olduğunu, bireylere hak ve sorumluluklarını öğrettiğini,

yaşamlarının her alanında gerekli olan bilgilerin bu derste yer aldığını ayrıca bireylerin bu dersle sorun çözme becerilerinin geliştiğini, ancak dersin kaldırılmasıyla öğretmenlerin ifade ettikleri kazanımların elde edilemeyeceği bu durumda olumsuz sonuçlara yol açacağını düşünmektedirler. Olumsuz görüşte bulunan öğretmenlerin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını bilmeyen, herhangi bir sorunla karşılaştığında nasıl çözeceğini öngöremeyen öğrenciler mezun oluyor. Bu yüzden vatandaşlık dersi etkin vatandaş yetiştirilmesi için gerekliydi.” (Ö.23.)

“Tabi kaldırılmamalıydı. Bu ders sayesinde öğrenciler en azından vatan, millet, hak, hukuk, adalet gibi kavramlarla daha çok haşır, neşir olup ne yapmaları gerektiğinin öğreniyorlardı. Dersin kaldırılmasıyla da yetiştirilecek öğrencilerin bilinçli olmayacağı öngörüsündeyim.” (Ö.31.)

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları ise vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin kaldırılmasını olumlu bulmalarının nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Dersin kazanım sayısının fazla olması, içeriğinin yoğun olması buna karşılık ders sayısının az olması, öğretmen ve öğrenciler tarafından derse gereken önemin verilmediği ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bu ders okutulurken yeteri kadar önem verilmediğini düşünmektedirler.

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda kullandıkları yöntem ve teknikler ile ilgili görüşleri nelerdir? Alt problemine ait bulgu ve yorumlar

Tablo 4. Soru 3'e Öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Yöntem ve teknikler	f	%
Drama	24	32
Soru-cevap	10	13,3
Beyin fırtınası	10	13,3
Anlatım	8	10,6
Örnek olay	6	8
Altı şapka	5	6,6
Tartışma	4	5,3
Rol oynama	4	5,3
Diğer	4	5,3
Toplam	75	100

Tablo 4 incelendiğinde, kullanılan yöntem ve teknikler içerisinde % 32 ile drama yöntemi demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi ile ilgili konularda sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen yöntemdir. Öğretmenler tarafından soru-cevap ile beyin fırtınası tekniklerinin demokrasi ve insan hakları kavramların öğretimi sırasında kullanım oranı % 13,33 ile eşit olarak belirlenmiştir. Anlatım yönteminin kullanım oranı %10,66 olarak belirlenip en çok tercih edilen yöntemlerden birisi olmuştur. Örnek olay yönteminin demokrasi ve insan hakları kavramının öğretiminde kullanılma oranı % 8 olarak tespit edilmiştir. Altı şapka tekniği sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından

kavram öğretiminde % 6,66 olarak, tartışma yöntemi ve rol oynama tekniği ise 5,33 oranında Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretiminde tercih edilen yöntem ve teknikler olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler kavram öğretiminde bu yöntem ve teknikler haricinde ek olarak başka yöntem ve tekniklerde tercih etmektedirler. Tercih edilen diğer yöntem ve tekniklerin oranı da 5,33 oranında olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerini, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda birden çok yöntemi tercih ettiklerini belirtmektedirler. En çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler ise; -sırası ile- drama, soru-cevap, beyin fırtınası, anlatım, örnek olay, altı şapka, tartışma ve rol oynamadır. Öğretmenler kavram öğretiminin bu yöntem ve tekniklerle daha kolay kazandırılacağını düşünmektedirler.

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki demokrasi ve insan hakları kavramlarını yeterli ölçüde buluyorlar mı? Yeterli görmemeleri halinde sunacakları çözüm önerileri nelerdir? Alt problemine dayalı öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlar:

Tablo 5. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki demokrasi ve insan hakları kavramlarını yeterli ölçüde buluyorlar mı? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Sosyal bilgiler ders kitabı	f	%
Yeterli ölçüde bulanlar	19	43,2
Yeterli ölçüde bulmayanlar	25	56,8
Toplam	44	100

Tablo 6. Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki demokrasi ve insan hakları kavramlarını öğretmenlerin yeterli görmemeleri halinde sunacakları çözüm önerileri nelerdir? Sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Çözüm önerileri	f	%
Teorik bilgilerin uygulanabilir hale getirilmesi	9	18,7
İçeriğin güncel bilgilerle donatılması	8	16,6
Kavramların soyuttan somuta doğru kaydırılması	7	14,6
Öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi	7	14,6
Etkinlik ve projelerle kitabın desteklenmesi	6	12,5
Örnek olaylara yer verilmesi	4	8,3
Kitabın görsel olarak örneklendirilmesi	4	8,3
Diğer	3	6,3
Toplam	44	100

Tablo 5' de ifade edildiği gibi demokrasi ve insan hakları kavramlarını sosyal bilgiler ders kitabında yeterli ölçüde bulan öğretmenlerin oranı % 43,2 olarak tespit edilmiştir. Demokrasi ve insan hakları kavramlarını yeterli ölçüde bulmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin oranı ise % 56,8 olarak bulunmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri, ders kitabındaki demokrasi ve insan hakları kavramların yer

alma düzeyi ve şekline yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Yeterli ölçüde bulmayan öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Demokrasi ve insan hakları kavramları çok önemli ancak ders kitabında istenilen ölçüde bulunmuyor. Ciddi anlamlarda zorluklar yaşıyor. Özellikle konuların somutlaştırılmasında yaşanan problemler öğrencilerin anlama ve kavrama düzeyindeki yetersizlik olarak karşımıza çıkıyor.” (Ö.15.)

“Teorik bilgilerin uygulanma alanı bulamadığı bir müfredat programıyla karşı karşıyayız. Güncelliğin eksik olması, bilgilerin uygulamaya dönüştürülememesi Sosyal Bilgiler ders kitabında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yeterli bulunmadığını gösteriyor.” (Ö.3.)

Tablo 6’ da öğretmenlerin sunmuş oldukları çözüm önerilerinde teorik bilgilerin uygulanabilir hale getirilmesi % 18,7, içeriğin güncel bilgilerle donatılması % 16,6 oranla öğretmenlerin en fazla sunmuş oldukları çözüm önerileri olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından kavramların somuttan soyuta doğru kaydırılması önerisi ile kavramların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi oranı % 14,6 ile eşit seviyede sosyal bilgiler ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yer alma şekli ve düzeyine ilişkin getirilen çözüm önerileri olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. % 12,5 oranında ise öğretmenler etkinlik ve projelerle kitabın desteklenmesini istemektedirler. Sosyal bilgiler ders kitaplarında örnek olaylara yer verilmesi, kitabın görsel olarak örneklendirilmesi yönünde getirilen çözüm önerileri % 8,3 oranında ifade edilerek eşit bir biçimde çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Öğretmenler tarafından getirilen diğer çözüm önerileri de bulunmaktadır. Bu öneriler ise % 6,3 seviyesindedir. Yeterli ölçüde bulan öğretmenlerden yapılan görüşler, aşağıdaki gibidir:

“Sosyal bilgiler ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları kavramlarına gerektiği ölçüde yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin her bir öğrenme alanı demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla iç içedir. Öğretmenlerimiz her üniteye demokrasi ve insan hakları kavramlarına vurgu yapılabilir.” (Ö.36.)

“Yeterli seviyededir. Her hangi bir eksiklik olduğunu düşünmüyorum. Şu an ders kitabında var olan demokrasi ve insan hakları kavramlarını öğretmek zor ve yorucu oluyor. Daha fazla yer verildiği zaman ciddi zorlukların yaşanacağını düşünüyorum.” (Ö.25)

Öğretmenlerden bir kısmı ise sosyal bilgiler ders kitabında geçen demokrasi ve insan hakları ile ilgili kavramları yeterli ölçüde bulmaktadırlar. Yeterli ölçüde bulan öğretmenlerin sunmuş oldukları sebepler şu şekildedir: Sosyal bilgiler dersinin her bir öğrenme alanında demokrasi ve insan hakları kavramlarına vurgu yapılabileceğini ve ders kitabında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yoğun bir şekilde yer verilmesi durumunda zaman kaybına neden olduğunu düşünmektedirler.

5. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek için sınıf ortamında somut olarak hangi noktalara dikkat etmektedirler? Alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri bulgu ve yorumlar.

Tablo 7. Soru 5' e Öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Sınıf ortamı	f	%
Sınıf başkanlığı seçimi	14	35,9
Öğrencilerin düşüncelerini eleştirmeme	6	15,3
Öğrencilerin görüşlerini alma	5	12,9
Örnek olayların sunulması	5	12,9
Sınıf kurallarını öğrencilerle belirleme	5	12,9
Öğrencilere görev ve sorumluluk verme	2	5,1
Öğretmenin model olması	2	5,1
Toplam	39	100

Tablo 7' ye göre, sınıf ortamında öğrencilerin demokrasi algılarını geliştirmek amacıyla Sosyal bilgiler öğretmenleri çeşitli davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenlerin bu nedenle en çok tercih ettikleri % 35,9 oranında sınıf başkanlığı seçimidir. Öğrencilerinin düşüncelerini eleştirmeme % 15,9 oranında öğretmenler tarafından sınıf başkanlığı seçiminden sonra en çok kabul gören ikinci yöntemdir. Öğrencilerin görüşlerini alma, sınıf ortamında örnek olaylar sunma, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme % 12,9 oranında öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek amacıyla öğretmenler tarafından eşit kabul gören aktivitelerdir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilerine görev ve sorumluluk verme, sınıf ortamında öğrencilere model olma oranı % 5,1 oranında bulunarak öğretmenlerin öğrencilerde sınıf ortamında demokrasi algısını geliştirmek amacıyla kullanmış oldukları yöntemler arasındadır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf ortamında öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmede en fazla etkinin sınıf başkanlığı seçimi olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler sınıf başkanlığı seçiminin yanında sınıf ortamında çeşitli davranışlar sergileyerek öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmeye çalıştıklarını, sınıfta rahat bir ortam oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek için öğretmenlerin sınıf ortamında yapmış oldukları davranış şekillerinden görüşler, aşağıdaki gibidir:

"Bütün öğrencilere söz hakkı veriyorum. Verilen cevaplara yönelik eleştiride bulunmuyorum. Sınıf başkanlık seçimi yapılırken, yapılan seçimin gerçeğe uygun olmasına özen gösteriyorum." (Ö.24.)

"Demokrasi algısını geliştirmek çok da kolay olan bir süreç değil, ailede bu kavramları öğrenmeyen çocuklar için çok daha zor oluyor. Düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlayacak bir ortam oluşturuyorum. Sınıf içerisinde öğrencilerin söylemiş oldukları düşünceleri eleştirmiyorum." (Ö.22.)

"Öğrencilerin demokrasi algılarını geliştirmek, birey olarak kendilerinin farkına varmalarını sağlamak, toplumda yaşanan olaylar hakkında fikir üretmelerini sağlayarak eleştirme ve sorgulama becerisini geliştirmek amacıyla öğrencilere bu konularla alakalı örnek olaylar sunuyorum. Bu şekilde de öğrencilerin demokrasiyi içselleştirdiklerine inanıyorum." (Ö.16.)

6. Sosyal bilgiler öğretmenleri, üniversitede gördükleri mesleki eğitimi demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirmede yeterli görmekteler midir? Alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 8. Soru 6'ya öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Üniversite verilen eğitim	f	%
Yeterli görenler	17	38,7
Yeterli görmeyenler	27	61,3
Toplam	44	100

Tablo 8'de görüldüğü üzere Sosyal bilgiler öğretmenleri üniversitede gördükleri mesleki eğitimi demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirme konusunda yeterli görenlerin oranı % 38,7'dir. Öğretmenlerin % 61,3'ü ise üniversite de verilen mesleki eğitimi vatandaş yetiştirmede yeterli bulmamaktadır. Yeterli gören sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri, şu şekildedir:

"Üniversite de gördüğümüz mesleki eğitimi vatandaş yetiştirme de yeterli görüyorum. Vatandaş yetiştirmek kolay bir şey değildir. Bunu sadece üniversite eğitimine bağlamak doğru değildir. Vatandaş yetiştirmede yalnız okul ve öğretmen etken değildir. Birçok etken vardır. Bunlar: aile, çevre, arkadaşır." (Ö.37.)

"Üniversite de görülen mesleki eğitim vatandaş yetiştirmenin temelini oluşturur. Değişen şartlar, yaşanan olaylar sebebiyle öğretmen üniversite de aldığı eğitimin üzerine her geçen gün yenilerini katarak, demokrasi ve insan hakları konusunda kendisini geliştirmelidir." (Ö.4)

Üniversitede görülen mesleki eğitimi yeterli bulan öğretmenler; vatandaşlık kazanımlarının yalnız üniversite eğitimine bağlanmaması gerektiğini vatandaşlık algısının oluşmasında birçok etkenin belirleyici olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bireylerin üniversitede gördükleri vatandaşlık eğitiminin üzerine demokrasi ve insan hakları konusunda kendilerini yetiştirmeleri bireylerdeki vatandaşlık algısının gelişmesine olumlu yönde etki edeceğini düşünmektedirler. Yeterli görmeyen sosyal bilgiler öğretmeni aşağıdaki gibi söylemlerde bulunmuştur:

"Üniversite'de verilen eğitim yine temeldeki sıkıntımız gibi kurumsal teorilerle yüklü olup, uygulamadan yoksundur. Bu şekilde yetiştirilen öğretmenlerin yeni kuşaklara bu duyuşsal becerileri öğretmesini güçleştirmektedir." (Ö.3.)

"Lisans eğitimim boyunca vatandaşlık konularına ilişkin birçok ders gördüm. Ancak bu derslerin içeriğinin doldurulmaması konusunda birçok problem yaşadım. Bu yaşanan sorunun en kısa zamanda giderilmesi gerekmektedir. Aksi taktirde gelecek nesilleri demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla yoğuracak olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin vatandaşlık algısına sahip olmadıklarından dolayı bunu da öğrencilere kazandıramayacakları muhtemeldir." (Ö.6.)

Öğretmenler üniversitede gördükleri mesleki eğitimin demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirmede yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni olarak ise öğretmenler üniversitede görülen eğitimin teorik bilgilerle dolu olduğunu aktarılan bilgilerin uygulama alanı bulamadığını düşünmektedirler.

7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta öğretimini başlaması ile ilgili görüşleri nelerdir? Alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri bulgu ve yorumlar

Tablo 9. Soru 7'ye öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Erken yaşta başlama	f	%
Olumlu görüş	33	75
Olumsuz görüş	11	25
Toplam	44	100

Tablo 9' a göre, demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta başlaması ile ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmenleri, % 75 oranında olumlu görüşte bulunurken, öğretmenlerin % 25'i ise demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta başlaması ile ilgili olarak olumsuz görüşte bulduklarını ifade etmişlerdir. Olumlu bulan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşü şu şekildedir:

"İnsan doğar doğmaz bazı hak ve sorumluluklara sahip olduğu için, bu kavramların erken yaşta kazandırılmaya başlanması bireylerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının karakter haline getirmelerini sağlayacaktır." (Ö.9.)

Erken yaşta aile ortamında bu kavramları öğrenen birey adalet, hak, hukuk gibi konularda bilgi sahibi olur. Öğrendiklerini yaşama aktaran çocuk iler ki yaşlarda kendisine, toplumdaki diğer vatandaşlara ve devlete karşı hak ve sorumluluklarını bilecektir." (Ö.44.)

Genel olarak öğretmenler demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretiminin erken yaştan itibaren başlaması gerektiğini düşünmektedirler. Bu kavramlarla bireylerin aile ortamında tanıştırılması gerektiğini, okul döneminde ise bu kavram öğretiminin daha genişletileceğini söylemektedirler. Öğretmenler, erken yaştan itibaren demokrasi ve insan hakları kavramlarını öğrenen bireylerin bu kavramları içselleştirmelerinin daha kolay olacağını belirtmektedirler. Olumsuz görüşe sahip olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşü şu şekildedir:

"Çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığında demokrasi ve insan hakları kavramların soyut olması bu yaştaki öğrencilere bu kavramların anlatılmasını ve öğretilmesini güçleştirmektedir." (Ö.12.)

"Demokrasi ve insan hakları kavramları soyut kavramlar olduğu için erken yaşta bireylerin bu kavramlarla tanışmaları herhangi bir işe yaramayacaktır." (Ö.31.)

Demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta başlaması ile ilgili olumsuz görüşte bulunan öğretmenler ise; bu kavramların soyut olduğunu, çocukların gelişim dönemine uygun olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler erken çocukluk döneminde bireylerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesinde güçlükler yaşanacağını düşünmektedirler.

8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili belirtmek istedikleri görüşler nelerdir? Alt problemine ilişkin bulgu ve yorumlar.

Tablo 10. Soru 8'e öğretmenlerin verdiği cevapların frekans ve dağılım tablosu

Görüşler	f	%
Teorik bilgileri uygulamaya geçirme	13	21,6
Yaparak yaşayarak öğrenme	12	20
Sosyal Bilgiler ders kitabının güncel tutulması	9	15
Vatandaşlık eğitiminin ders olarak okutulması	7	14,6
Öğretmenlerin uygun rol model olması	6	10
Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması	4	6,6
Sosyal Bilgiler ders sayısının arttırılması	4	6,6
Erken yaşta kavramların içselleştirilmesi	3	5
Diğer	2	3,3
Toplam	60	100

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenleri demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. % 21,6 teorik bilgileri uygulamaya geçirme, % 20 yaparak yaşayarak öğrenme, % 15 sosyal bilgiler ders kitabını güncel tutma, % 14,6 vatandaşlık eğitiminin ders olarak okutulması, % 10 öğretmenlerin uygun rol model olması, % 6,6 farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ve sosyal bilgiler ders sayısının arttırılması, % 5 erken yaşta kavramların içselleştirilmesi şeklinde öğretmenler görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından getirilen diğer görüşlerde bulunmaktadır. Bu görüşler ise % 3,3 seviyesindedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili belirtmek istedikleri görüşlerden alınan alıntılar şu şekildedir:

"Demokrasi ve insan hakları kavramlarının yalnız sosyal bilgiler dersinde değil, bütün derslerin öğrenme alanlarında bulunması gerektiğini, bu yolla öğrencilerde demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili daha fazla farkındalık oluşturulması sağlanmalıdır." (Ö.6.)

"Demokrasi ve insan hakları kavramlarının yalnızca soyut bir biçimde kitaplarda kalmaması somut yaşantılar yoluyla kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda etkinlikler, seminerler, geziler ve oyun etkinlikleri yapılmalıdır." (Ö.19.)

"Demokrasi ve insan hakları kavramları çok önemli kavramlardır. Bu kavramları öğrenmekte öğretmekte önemlidir. Öğretme görevinde bulunanlar ne kadar demokratik, ne kadar insan haklarına saygılı önce bu tartışılmalıdır. Öğretmenlerin öncelikle uygun rol model olmaları gerekmektedir."(Ö.24.)

Tartışma ve Sonuç

Demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda sosyal bilgiler öğretmenlerinden otuz yedi tanesi görev yapılan yerlerin bu kavramların öğretiminde farklılığa yol açtığını belirtmiştir. Bu farklılığa yol açan gerekçeleri öğretmenler; görev yapılan yerlerin kültürel yapısı, ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik koşulların etkisi, köy ve şehir hayatının bu kavramların algılanışında farklılığa yol açması, her öğretmenin bu kavramları yeterince içselleştirememesi, öğrenci

düzeylerinin aynı olmaması ve yaşanan siyasi gelişmelerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi sırasında farklılığa yol açması olarak ifade etmiştir. Kuş (2012), çalışmasında, öğrencilerin demokrasi algıları öğrenim gördükleri coğrafi bölgelere göre farklılık gösterdiği, Ege ve Akdeniz Bölgelerinde öğrenim gören öğrencilerin demokrasi algılarının yüksek olduğu, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgelerindeki öğrencilerin ise demokrasi algı ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaldırım (2005), yaptığı çalışmasında okullarının sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde millî egemenlik boyutunun daha iyi anlaşıldığı ve demokrasi algısını en çok etkileyen ana faktörün anne -babanın eğitim düzeyi olduğu tespit etmiştir. Atasoy (1997), çalışmasında demokratik tutum ve davranışlara sosyo-ekonomik çevre değişkeninin üst sosyal çevre değişkeni lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadık ve Sarı (2012), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin demokrasiyle ilgili algılarını en çok etkileyen faktörün aile, okul yöneticileri, öğretmenler olduğu belirtmiştir. Saracaloğlu, Evin ve Varol (2004) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerdeki demokratik tutumun oluşmasında; ailelerin yaşadıkları yerleşim birimine, anne babaların eğitim düzeyine göre farklılığın olduğu belirtmiştir. Tarman ve Kuran (2014), köy ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin içindeki sosyal ortamın yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olmadığı belirtmiştir Merkezde görev yapan öğretmenlerin ise sosyal çevreden dolayı yaparak yaşayarak öğrenme uygulamalarında daha az problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanında demokratik görüş ve anlayışa sahip olmadıkları, üst yönetimdeki politik karar ve uygulamalarında demokratik anlayışını engellediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda, öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi sırasında görev yaptıkları yerlere göre farklılık olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda sosyal bilgiler öğretmenlerinden yedi tanesi görev yapılan yerlerin bu kavramların öğretiminde herhangi bir farklılığa yol açmadığını ifade etmiştir. Bu duruma neden olarak da bu kavramların evrensel olduğu, tüm okullarda birbirine benzer eğitimin verildiğini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin 8.sınıftan kaldırılmasının demokrasi ve insan hakları kavramlarına etkisi ile ilgili otuz beş katılımcı olumsuz görüşte bulunmuştur. Büyük bir çoğunluk olarak olumsuz görüşte bulunan öğretmenlerin gerekçeleri; dersin etkin vatandaş yetiştirmede önemli olduğu, bireylere çeşitli hak ve sorumluluklarını öğrettiği, hayatın birçok noktasında yaşama dönük kazanç sağladığı, ayrıca dersin bu yaş grubundaki bireylere hitap ettiği için dersin kaldırılmasını olumsuz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Er, Ünal ve Özmen (2013), çalışmalarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin içeriğinin kapsam olarak ortaokul düzeyindeki 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulmasının daha uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuç araştırmadaki bulguları destekler niteliktedir. Dersin kaldırılması konusunda dokuz katılımcı olumlu yönde görüş bildirmiştir. Olumlu görüşte bulunan öğretmenler bu durumun gerekçesi olarak; dersin kazanım sayısının fazla olması, içeriğinin yoğun olması buna karşılık ders sayısının az olması şeklinde belirtmişlerdir. Başaran (2007), İlköğretim okullarında okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders programının uygulanışında hedefler boyutunda karşılaşılan sorunlarla ilgili çalışmasında; hedeflerin davranış sayısı olarak yüklü olması, içeriği yetiştirmede ders saatinin yetersiz olması gibi sonuçlara ulaşmıştır. Ersoy (2016), vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretim programının yeterli düzeyde olmadığı,

bireylere vatandaşlık bilinci kazandırması konusunda eksikliklerinin olduğu, derse karşı hem öğretmen hem öğrencilerin gerekli şekilde önem vermediği, derse karşı öğretmen ve öğrenci memnuniyetinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Candan (2006), yaptığı çalışmada ise vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde; hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çeşitli problemler yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumda dersin kaldırılması yönünde olumlu yönde görüşte bulunan öğretmenlerin görüşünü destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretilmesi ile ilgili konularda en çok tercih ettikleri yöntem ve teknikler, drama, soru-cevap, beyin fırtınası, anlatım, örnek olay, altı şapka, tartışma ve rol oynamadır. Öğretmenler demokrasi ve insan hakları kavramların öğretimi sırasında bu yöntemleri kullanmalarının daha olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmişlerdir. Kavramların öğretimi sırasında en çok tercih edilen yöntemin ise drama yöntemi olduğu belirlenmiştir. Şahiner (2008), aktif öğrenme yöntemlerinin uygulandığı öğrenci gruplarının daha demokratik tutum sergiledikleri belirtmiştir. Başaran (2007), ilköğretim okullarında okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders programının uygulanışında öğrenme öğretme süreci boyutunda kullandıkları yöntemler ile ilgili problem durumuna yönelik çalışmada öğretmenlerin en çok tercih ettikleri yöntemlerin anlatım, soru- cevap, tartışma, drama, kubaşık öğrenme olduğu tespit etmiştir. Tarman ve Kuran'ın (2014) yaptıkları çalışmada vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde anlatımdan ziyade drama, rol oynama, tartışma, benzetişim ve örnek olay, benzetişim yöntemi kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi sırasında kullandıkları yöntem-teknikler konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yer alma şekli ve düzeyi öğretmenlerden yirmi beş tanesi yeterli ölçüde bulmamaktadır. Bu durumun gerekçesi olarak öğretmenler; ders kitaplarındaki bilgilerin teorik olduğu uygulanabilir olmadığı, içeriğin güncel olmadığı, kavramların somutlaştırılmasında problemlerin yaşandığı, kitapta yer alan demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu, etkinlik ve projelerin ders kitabında istenilen seviyede yer almadığını ve gereken şekilde örneklendirmelere yer verilmediğini düşünmektedirler. Koçoğlu (2012), demokrasi ve insan hakları kavramları açısından sosyal bilgiler müfredat programının ihtiyaca hiçbir zaman tam manasıyla cevap veremediği sonucuna ulaşmıştır. Elkatmış (2013), insan hakları ve vatandaşlık ara disiplini kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ile ilgili çalışmada insan hakları ihlalleri, haklarını bilme, etkin ve sorumlu vatandaş olma, farklı düşünce ve görüşlere saygılı olma, kendine güvenme, seçme ve seçilme hakkı, çocuk hakları gibi konularda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları bunun sebebi olarak da öğrencilerin bilgi düzeyinde davranış ifadelerinin fazla olduğu yani eğitimimizde ezber bilginin ağırlıkta olduğu, duyuşsal davranışların daha alt düzeyde kaldığı bu durumla da aktif, sorumlu, duyarlı bireylerin yetişmediğini belirtmiştir. Araştırmamızda, sosyal bilgiler ders kitabındaki demokrasi ve insan hakları kavramlarını yeterli ölçüde bulmayan öğretmenler bu konuyla ilgili olarak çözüm önerileri sunmuşlardır. Sundukları çözüm önerileri ise; ders kitabındaki demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla ilgili konuların teorikten daha çok uygulamaya dönük olması, içeriğin güncel bilgilerle donatılması, soyut olan bu kavramların somutlaştırılmasının gerektiği, kitapta yer alan demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğrencilerin düzeyine uygun hale getirilmesi, etkinlik ve

projelere ders kitabında yer verilmesi ve kavramlarla ilgili örneklendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden on dokuz tanesi ise sosyal bilgiler ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları kavramlarını yeterli ölçüde bulmaktadırlar. Yeterli ölçüde bulan öğretmenler sosyal bilgiler dersinin her bir öğrenme alanında demokrasi ve insan hakları kavramlarına vurgu yapılabileceğini ve ders kitabında demokrasi ve insan hakları kavramlarının yoğun bir şekilde yer verildiğini, bu durumda zaman kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek için sınıf ortamında çeşitli davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek amacıyla en fazla sınıf başkanlığı seçimi yaptıkları tespit edilmiştir. Sadık ve Sarı (2012) öğrencilerin demokrasiye yönelik olarak en çok sınıf ortamında yapmış oldukları etkinliğin sınıf başkanlığı seçimi olduğu belirtmiştir. Bal ve Yiğittir (2013) yaptıkları çalışmada yukarıdaki tespitleri destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilere genellikle demokrasiyle ilgili olarak sınıf başkanı veya başkan yardımcısı seçimi yaptırarak öğrencilerinin demokrasi algılarını geliştirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenler sınıf ortamında öğrencilerin demokrasi algısını geliştirmek amacıyla; öğrenciler fikirlerini söylediklerinde eleştirmediklerini, sınıfta herhangi bir konuda karar verirken öğrencilerin görüşlerini aldıklarını, sınıf kurallarını da öğrencilerle birlikte belirlediklerini belirtmişlerdir. Bal ve Yiğittir (2013) yaptıkları çalışmalarında öğretmenin sınıfta öğrencilere eşit davranması; çeşitli konularda görüşlerinin alınması ve yazılı tarihlerinin öğrencilere sorulması okulda demokrasi algısını geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler örnek olay yöntemini kullanarak öğrencilerin olay hakkında fikir üretmesini, sorgulama yapmasını, eleştiride bulunmasını istediklerini, ve öğrencilerine çeşitli görev ve sorumluluklar vererek demokrasi algılarını geliştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yanıklar ve Elyıldırım (2004) üzerinde durduğu önemli noktalardan biri de okullarda verilen demokrasi eğitiminin öğrencilere eleştirel ve değerlendireci bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır, ifadesi ulaşılan sonucun önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin yirmi yedi tanesi, üniversitede gördükleri mesleki eğitimi demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirme konusunda yeterli görmemektedir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda üniversitede görülen eğitimin teorik bilgilerle dolu olduğu, aktarılan bilgilerin uygulama alanının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitede gördükleri mesleki eğitimi demokrasi ve insan hakları kavramları doğrultusunda vatandaş yetiştirmede yeterli gören on yedi katılımcı ise vatandaşlık kazanımlarının yalnız üniversite eğitimine bağlanmaması gerektiği, vatandaşlık algısının oluşmasında birçok etkenin belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

Demokrasi ve insan hakları kavramlarının erken yaşta öğretiminin başlaması hususunda geçerli ifadelerle bakıldığında, demokrasi ve insan hakları kavramları ile erken yaşta bireylerin tanıştırılması gerekliliğinin otuz üç katılımcının ifadesiyle ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar bu kavramların öğretiminin erken yaşta başlamasının gerektiği, iler ki dönemlerde demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretiminde erken yaşta bu kavramlarla tanışan çocukların, bu kavramları daha kolay içselleştirecekleri ve bunları karakter haline getirmelerinin daha kolay olacağı yönünde fikir birliğine varmışlardır. Er, Ünal ve Özmen'in (2013) yapmış olduğu çalışmada vatandaşlık ve demokrasi bilincinin erken yaşta kazanılması gerektiği, çocukların vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları kavramlarıyla daha

erken yaşta tanışmalarının olumlu yönde olacağı, bu kavramları öğrenen bireylerin bu konularla alakalı bilinç düzeylerinin yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Erken yaşta demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğretimi konusunda on bir öğretmen olumsuz görüşte bulunmuştur. Bu duruma sebep olarak bu kavramların soyut olduğunu, çocukların gelişim dönemine uygun olmadığını belirtmektedirler

Sosyal bilgiler öğretmenleri demokrasi ve insan hakları öğretimi ile ilgili çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme, sosyal bilgiler ders kitabının güncel tutulması, vatandaşlık eğitiminin ders olarak okutulması, öğretmenlerin uygun rol model olması, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, sosyal bilgiler ders sayısının artırılması, erken yaşta kavramların içselleştirilmesi şeklinde öğretmenler görüş belirtmişlerdir.

Sonuç olarak eğitim sistemimizin en başta gelen sorunlarından bir tanesi de demokrasi ve insan hakları kavramlarını içselleştiremeyen kişilerin yetiştirilmesidir. Bu nedenle sosyal bilgiler programında geçmişten günümüze kadar var olan demokrasi ve insan hakları kavramlarının şuan ki durumunun tespit edilerek etkililiği ve verimliliği konusunda fikir elde etme, ders kitabının yeterlilik düzeyini tespit etme, ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara getirilen çözüm önerilerinin daha sonraki araştırmalara kaynaklık etmesi açısından çalışma önemli olacaktır.

Sosyal bilgiler öğretim programında demokrasi ve insan hakları kavramlarına yönelik teorik bilgiler yerine yaşama aktarılabilen uygulamaya dönük fikirlere yer verilebilir. Demokrasi ve insan hakları kavramlarının öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi için seminerler, konferanslar düzenlenebilir. Hayat boyu öğrenme anlayışından hareketle velilerinde seminer ve konferanslardan yararlanmasını sağlanabilir. Toplumunu ilgilendiren güncel olaylar sınıf ortamında rahatça tartışılabilir ve olaylarla ilgili, sorgulama, eleştirme, beyin fırtınası yapılabilir. Öğrencilerin görev ve sorumluluk bilincini kazanmaları için öğretmenler, öğrencilerin düzeylerine uygun görev ve sorumluluklar verilebilir.

Kaynakça

- Akman, Ö. , Kılıç Çarşanbalı, Ç. ve Alagöz, B. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitiminde örtük programa yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* ,18(1), 701-720.
- Atasoy, A. (1997). *İlköğretim ikinci kademedeki demokrasi eğitimi ve ilköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bal, M.,S., ve Yiğittir S. (2013.) İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), 195-220.
- Barth, J. Demirtaş, A.(1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. YÖK Yayınları, Ankara.
- Basse, M. (1999). *Case study research in educational settings*. USA: Open University.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Candan, R. (2006). *İlköğretim 2.kademe 7. ve 8. sınıfta okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretimi ve öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Ardahan örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1996). *Strategies of qualitative inquiry*. London: Sage Publications.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dolanbay, H. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersinin işleyişine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (3), 59-74.
- Er, H., Ünal, F. ve Özmen, C. (2013). 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin 4. Sınıfa Alınmasına İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (8), 179-196.
- Ersoy A. F. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerinin algısı. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 67-83.
- Gürbüz, G., ve Gündüz, S. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin demokrasi unsurları ile ilgili görüşleri*. (Bolu İli Gazipaşa İlköğretim Okulu Örneği). Turan: Stratejik Araştırmalar Merkezi:17.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 143-162.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Araştırma Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Koçoğlu, E. (2017). İnsan haklarıyla ilgili uluslararası ve ulusal örgütler ile temel belgeler. İçinde Turan, R. (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi (77-109)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Koçoğlu, E. (2012). Cumhuriyetten günümüze insan hakları ve demokrasi kavramları açısından sosyal bilgiler dersi eğitim programının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 1-20.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Merey, Z., Karatekin ve K. Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (3), 795-821.

- Oğuz Haçat, S. , Önlen, M. ,Tatan, M. ve Demir, F. B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018), *Researcher: Social Science Studies*,6 (1), 407-422.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (2), 67-82.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. İçinde Tay, B. ve Öcal, A (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (1-18)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Saracaloğlu, A.S., Evin, İ. ve S.R., Varol (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 356-364.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tarman, B. ve Kuran, B. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki değerlerin öğrenilme düzeyleri ile çevre ilişkisi hakkında öğretmen görüşleri. *GEFAD / GUJGEF*, 34 (2), 293-319.
- Tonga, D., Keçe, M. ve Kılıçoğlu, G. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yer alan kazanımların vatandaşlık ve insan hakları konuları açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (2), 289-308.
- Topkaya, Y. , Ulu Kalın, Ö. ve Yılar, B. (2015). Readability of the primary education 8th grade citizenship and democracy education textbook and its suitability for target age level. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 480-491.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 6(4), 543-559.
- Ulu Kalın, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf için hazırlanan etkileşimli sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitabının öğrencilerin kavram algılamalarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 910-924.
- Üste, B. (2007). İnsan Hakları Eğitimi Ve İlköğretimdeki Önemi, *Ege Akademik Bakış*, 7 (1), 295-310.
- Yanıklar, C. ve El yıldırım, Ü. Y. (2004). Demokrasi eğitimi ve pratik uygulamalar. *Çocuk Çocuk Dergisi*, Kök Yayıncılık: Ankara. 44, 27-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Secondary School Students' Representations towards the Learning-Teaching Process in Social Studies Course*

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ

Abstract

Social Studies course aims to nurture individuals adopted with democratic values who are also inquisitive corresponding with the requirements of 21st century and able to develop different perceptions. In this regard, the learning and teaching processes of Social Studies course should be reorganized to meet the students' personal differences, interests and demands through student-centred method. Students' representations towards learning and teaching processes should be determined and the processes should be reorganized according to those representations for an effective Social Studies education. The present study is aimed to reveal students' representations regarding learning and teaching process in Social Studies course. The problem statement is 'What are the representations of the students towards learning and teaching process of Social Studies course?' The study was designed as a case study which is referred as one of the qualitative research approaches. The study was conducted at a state school in the province of Adana, Seyhan in 2017-2018 educational year. The participants of the study were 4 female and 4 male students. The data were gathered through semi-structured interview form. Content analysis was used in the study. It can be said that the students find course book-centred learning-teaching process boring and have difficulty to understand the lesson. Moreover, the integration of learning-teaching process with the technology facilitates the students' understanding and they become happy with the process. It can also be added that the use of materials is not given enough importance. According to the findings, the methods, techniques, materials and evaluation methods are needed to be varied by Social Studies teachers.

Keywords:

Social Studies,
Learning-teaching,
Students' representations.

DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.02

Received : 12/06/2019

Revised : 17/08/2019

Accepted : 25/10/2019

Published : 15/12/2019

Corresponding Author: Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ, Ph.D Student, Anadolu University, Turkey,
ahmetsaglamgoncu@anadolu.edu.tr , ORCID ID: 0000-0003-4767-1795

*This study is an extended version of the proceeding presented in International Congress of Eurasian Social Sciences held on 06-08 April, 2017.

Cite this article as: Sağlamgöncü, A. (2019). Secondary school students' representations towards the learning-teaching process in social studies course. *TAY Journal*, 3(2), 25-50.

Extended Summary

Introduction

Social Studies lesson aims to nurture effective and responsible citizens; for this aim, its main focus is the issues related to human and society (Sönmez, 2010). In this regard, the content of Social Studies lessons includes the information gathered from such different areas as history, geography, sociology, psychology, economy, law, politics and anthropology. All the information is gathered based on 'suitability for child' principle. Therefore, the individuals are aimed to socialize by acquiring the knowledge, skills and values which are able to meet the society's needs, thereby being an active member of their society. The prerequisite of being an effective citizen is to be aware of the rights and responsibilities (Tarhan, 2015).

Similar to all curriculum programs, Social Studies lessons have four main elements as objective, content, teaching-learning process and evaluation. Among those components, teaching-learning process includes teaching-learning approaches, strategies, methods, techniques and materials used during the lesson (Demirel, 2015). Teaching is the set of events during which behaviour change is developed systemically at school (Demirel, 2011); however, learning refers to long- term behaviour change, usually brought about individual's experience (Yeler, 2014). Teaching- learning process, on the other hand, may be defined as the formulation and practice of necessary stimulants in order for the students to develop the target behaviours (Sönmez, 2007). Since the objective and content of the curriculum is included in curriculum programs, a teacher may simply do some changes and arrangements in those elements within the scope of program flexibility. Teaching- learning process plays a key role in terms of gaining the objectives and presenting the content to the students. Therefore, the efficiency and quality of teaching- learning process is the main factor which directly influences the acquisitions of the objectives.

Teachers' perspectives regarding teaching-learning process through the implementation of teaching method and techniques as well as revealing the students' perspectives about this process are important in terms of improving the quality of education and gaining the lesson's objectives. In addition, students' views about planning and implementation of teaching- learning process should be considered as well. With the constructivist approach in which students are responsible for their own level of learning, their views about in- class activities, materials and evaluation styles have been regarded as crucial. Therefore, within the scope of students' views, teachers have the opportunity to develop learning settings and make arrangements with the aim of having more effective teaching- learning process during which the students feel satisfied. The purpose of the study is to reveal the students' opinion about teaching- learning process in Social

Studies lessons, and thus the answers have been sought to what the students' representations are towards the teaching- learning process in Social Studies lesson.

Methods

Having been designed as a case study which is referred as one of the qualitative research approaches, this study is intended to reveal the secondary school students' representations regarding teaching- learning processes in Social Studies lesson. In this regard, data about teaching- learning process in Social Studies lesson has been attempted to be gathered in a detailed way through multiple information resources based on students' opinions (Creswell, 2013).

Results

With the analysis of the data in this study, four themes have been revealed. The themes have been arranged as method- techniques, materials, assessment and evaluation and affective characteristics.

The Method and Techniques used in Social Studies Lesson According to Students

The students have expressed their opinions about teaching- learning process in Social Studies lesson. The findings regarding the method and techniques used in Social Studies lesson according to the students have been presented in Table 1.

Table 1. *The method and techniques used in social studies lesson*

The Method and Techniques used in Social Studies Lesson

Student instruction

Teacher instruction

Question-answer

Games

Answering test questions

The use of visuals

Course book activities

Doing homework

The students find the competitions, films and visuals during teaching- learning process entertaining. On the contrary, it has been indicated that the course book- based teaching- learning process in Social Studies lesson during which there is student instruction and test questions has been found to be relatively boring. In addition, it has been as well maintained that the fact that teachers have the students explain the subject without looking at the book is a quite stressful situation.

The Findings regarding the Materials used in Social Studies Lesson

After the interviews with the students, the findings concerning to the materials used in teaching- learning process have been revealed and presented in Table 2.

Table 2. *materials used in social studies lesson*

<i>Materials</i>
Projector
Computer
Course book
Map
Highlighter

Depending on students' statements, it has been indicated that they watch films through projector and play games during the lessons; however, atlas and maps are not all that included in the lessons. The findings of the study as well maintain that the integration of technology with the teaching- learning process which is more effective for the students have them be more active during the lessons.

The Findings regarding Assessment and Evaluation in Social Studies Lesson

After the interviews with the students, the findings relating to the assessment and evaluation in Social Studies lesson have been revealed and presented in Table 3.

Table 3. *Assessment and evaluation method in social studies lesson*

<i>Assessment and evaluation method in social studies lesson</i>
Oral exam
Multiple choice exam
Open- ended questions
Test/ Open-ended questions (Mixed)

Based on the students' statements, it has been revealed that the students are given grades after an oral exam based on their answers, and in addition, they sometimes answer test questions during the lessons. It has also been indicated that test and multiple choice questions are used in written exams and the students are the most satisfied with the multiple choice questions.

The Findings regarding Teacher's Affective Characteristics

Depending on the interviews with the students, the findings relating to the Social Studies teacher's affective characteristics have been revealed and presented in Table 4.

Table 4. *Teacher's affective characteristics in social studies lesson*

<i>Teacher's Affective Characteristics in Social Studies Lesson</i>
Humorist
Disciplined
Democratic

Based on the students' statements, teachers have been found to allow the students to speak and talk about their daily life. The students have been found to be satisfied with those teacher characteristics. It has as well revealed that students are able to ask questions in a comfortable setting and a democratic teaching- learning process is experienced. In addition, it has been found out that the teacher does not allow the students to talk among themselves about extracurricular things during the lessons, thereby suggesting that the Social Studies teacher is disciplined.

Discussion and Conclusion

It has been determined in this study, the purpose of which is to reveal the students' representations towards teaching- learning process in Social Studies lesson, that including such visuals as pictures, videos, films etc. in the lessons, playing games and organising competitions as well entertain the students and enable them to be more actively participate in the lesson.

Depending on the findings of the study, it has been as well maintained that course book-centred classroom setting and teacher introduction- based teaching method is boring and difficult to understand for the students. In addition, it has been indicated in the study that the teacher has the students read the course book, then introduces the subjects to them or the students introduce the subject and are evaluated by the their teacher based on their introduction during teaching- learning process. According to the students, student introduction in the lessons and the evaluation by the teacher depending on this is a stressful situation for them.

The findings of the study show that the activities as outdoor education, drama and group projects are not included in the teaching- learning process in Social Studies lesson. The interviews with the students indicate that such outdoor activities as geographical, historical, museum and governmental agencies and institutions field trips or oral and local history studies have not been implemented in the teaching- learning process.

The materials used in the teaching- learning process in Social Studies lesson vary according to the different teaching styles of the teachers. A teacher has been found to use computer and projector as main course materials and to present pictures, photographs and maps to the students through both devices. However, s/he has been revealed not to utilize the maps enough. Another teacher in the school has been found to use the course book rather than maps and atlas. In this regard, it can be said that the materials which are suitable for the content of the lesson are not in a wide variety in teaching- learning process.

Based on the results of the study, such evaluation methods as multiple choice test, written exam (open- ended questions) and mixed exam (test and open- ended questions) are

implemented in teaching- learning process in Social Studies lesson. The students have been found to be the most satisfied with test questions. In addition, the students have stated that they are not satisfied with introducing the subject in the course book by themselves and also being evaluated depending on their introduction.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Betimlemeleri*

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ

Özet

Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin 21. yüzyılın niteliklerine uygun olarak sorgulayan, farklı bakış açıları geliştiren ve demokratik değerleri benimsemiş etkili vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreçleri, öğrenciyi merkeze alarak, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte düzenlenmelidir. Etkili bir Sosyal Bilgiler eğitiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine dair betimlemeleri belirlenmeli ve öğretme-öğrenme süreçleri bu betimlemeler dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin betimlemelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma problemini "Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin betimlemeleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4'ü kız ve 4'ü erkek olmak üzere toplamda 8 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında ders kitabının merkezde olduğu bir öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin sıkıcı buldukları ve bu süreçte dersi anlamakta zorlandıkları; öğretme-öğrenme sürecinin teknoloji ile bütünleştirilmesi ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin bu süreçten mutlu oldukları; materyal kullanımına yeterince önem verilmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri, materyalleri ve değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.02

Sosyal Bilgiler, **Yükleme** : 12/06/2019

Öğretme-öğrenme süreci, **Düzeltilme** : 17/08/2019

Öğrenci betimlemeleri. **Kabul** : 25/10/2019

Yayınlama : 15/12/2019

Sorumlu Yazar: Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ, Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, ahmet.saglamgoncu@anadolu.edu.tr, ORCID Kimliği: 0000-0003-4767-1795

*Bu çalışma 06-08 Nisan tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Atf için: Sağlamgöncü, A. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ortaokul öğrencilerinin betimlemeleri. *TAY Journal*, 3(2), 25-50.

Giriş

Sosyal Bilgiler dersi etkili ve sorumlu vatandaş yetiştirmeyi amaçlamakta, bu amacına ulaşmak için insan ve toplumla ilgili konuları merkeze almaktadır (Sönmez, 2010). Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin içeriği tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, hukuk, siyaset bilimi ve antropoloji gibi çeşitli sosyal bilimlerden edinilen bilgilerden oluşmakta, tüm bu bilgiler 'çocuğa görelilik' ilkesi dikkate alınarak anlamlı bir biçimde bir araya getirilmektedir. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersiyle bireylerin toplumun gereksinimlerini karşılayacak bilgi, beceri ve değerleri edinerek sosyalleşmesi, bağlı buldukları toplumun etkin bir üyesi olması amaçlanmaktadır. Etkili vatandaş olmanın temel koşulu bireyin hak ve sorumluluklarının farkında olmasıdır (Tarhan, 2015). Sosyal Bilgiler dersi ilk ve ortaokulda toplumda hak ve sorumluluklarını bilen, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağladığından vatandaşlık eğitimini üstlenen bir derstir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin demokrasinin önemini fark etmeleri ve bunu yaşam biçimi haline getirmeleri beklenmektedir. Bireylerin demokrasinin önemini anlayabilmeleri için demokratik bir okul ve sınıf ortamına gereksinim vardır. Bu doğrultuda hem yapılandırmacı yaklaşımın özüne hem de Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun bir biçimde bireysel farklılıklara duyarlı ve farklı bakış açılarına saygı duymayı gerektirecek öğrenme ortamlarının oluşması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrenciler demokratik beceri ve değerlere sahip, görevlerini, haklarını ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar olarak yetiştirilmektedir.

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretim programının da amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmakta olup bu temel öğelerin içerisinde yer alan öğretme-öğrenme süreci ders sırasında kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımlarını, stratejileri, yöntem ve teknikleri, materyalleri kapsamaktadır (Demirel, 2015). Öğretme, davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecini, (Demirel, 2011), öğrenme ise bireyin yaşantısı sonucu meydana gelen uzun süreli davranış değişikliğini ifade etmektedir (Yeler, 2014). Eğitim durumlarını ifade eden öğretme-öğrenme süreci ise hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2007). Programın amaç ve içerik ögesi öğretim programları çerçevesinde ele alındığından öğretmen ancak program esnekliği kapsamında bu öğelerde değişiklik ve düzenlemeler yapabilir. Programın üçüncü ögesi öğretme-öğrenme süreci ise amaçlara ulaşma ve içeriği öğrencilere sunma anlamında önemli bir role sahiptir. Bu nedenle öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği ve niteliği amaçlara ulaşmayı doğrudan etkileyen bir etmendir. Nitelikli bir Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçekleşmesinde öğretmenler öğrencilerin bireysel farklarını göz önüne alma, öğretim amaçlarına uygun öğretim ortamını düzenleme, etkinlikleri belirleme, ders araç-gereçleri ile öğretim yöntem ve

tekniklerini seçme ve uygulama bir başka deyişle etkili bir öğretme-öğrenme süreci düzenleme gibi önemli görevler üstlenmektedir.

2005 yılından günümüze kadar ülke genelinde uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrencilerin “soru soran, sorgulayan, kendi problemlerini tanımlayan ve çözen, düşünen, tartışan bireyler” (Arslan ve Özpinar, 2008) olmaları beklenmektedir. Bu öğretim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi için düzenlenecek öğretme-öğrenme süreçleri büyük bir öneme sahiptir. Etkili bir öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenin gerçekleştirilecek etkinlikleri planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere dönüt verilmesi, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve gerektiğinde desteğe ihtiyacı olan öğrencilere ek süre verilmesi önemli görülmektedir (Yeler, 2014).

Bu bağlamda amacı demokratik yaşamın değerini anlayabilmeleri için öğrencilerin karakterlerini güçlendirmek olan Sosyal Bilgiler dersinde (Moffat, 1957) öğretme-öğrenme süreçlerinin demokratik yaşamın niteliklerine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinde ezberci anlayıştan uzak, öğrencilerin önbilgilerini kullanarak bilgilere yeni anlam verebildiği, çeşitli beceri ve değerlerin geliştirildiği etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirilmelidir.

Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından (1994) Sosyal Bilgiler öğretiminin anlamlı, bütünleştirici, değer yüklü, meydan okuyucu ve aktif olduğunda etkili olduğu ifade edilmektedir (Checkley, 2008). Sosyal Bilgiler ders içeriği sosyal bilim disiplinlerine dayalı olduğundan öğrenme ortamlarında bu disiplinleri sentezleyebilecek çoklu zekâ, tam öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, problem çözme (Duman ve Aybek, 2003) gibi farklı yöntem, strateji ve modellerin kullanılması gerekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin (Ayva, 2010; Aydemir, 2012; Bailey, Shaw ve Hollifield, 2006; Berkant ve Arslan, 2015; Bolinger ve Warren, 2007; Çelikkaya, 2015; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Daugherty, 2008; Ersoy ve Kaya, 2009; Gömleksiz ve Öner, 2013; İlter, 2018; Kabapınar ve Karakurt, 2009; Kan, 2006; Okobia, 2011; Russell, 2010; Russell ve Waters 2010; Sağlam ve Güngör, 2016; Taşkaya ve Bal, 2009; Ünal ve Çelikkaya, 2006; Yaşar, Köse, Göz, ve Bayır, 2015) çeşitli araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar genel olarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere, öğretim materyallerine, yapılandırmacı anlayışın uygulamadaki boyutuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ilgilidir. Çalışmalarda Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, Sosyal Bilgiler öğretim programının uygulanmasına engel olan durumlar ele alınmış, Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan materyallerin geliştirilmesi ve öğrenci merkezli etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan yöntem ve teknikler, kullanılan materyaller ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının uygulama aşamasında yaşanan sorunlar ile ilgili yapılan araştırmaların bulguları daha etkili bir Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinin yaşanması için yol gösterici niteliktedir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreçlerini öğrencilerin bakış açılarıyla ele alması, öğrencilerin görüşleri ile öğretme-öğrenme sürecini betimlemesi bakımından Sosyal Bilgiler öğretimi niteliğinin geliştirilmesi için önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin uygulamaya koydukları öğretim yöntem ve teknikler ile öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin bakış açıları kadar öğrencilerin de bu sürece ilişkin bakış açılarının neler olduğunu ortaya çıkarmak eğitimin niteliğini artırmak ve dersin amacına ulaşabilmesi adına önemli olup, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin düşünceleri dikkate alınmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları ve öğretme-öğrenme sürecine yön verebilmeleri onların da sınıf içerisinde yaşanan etkinlikler, kullanılan materyaller, değerlendirme biçimi hakkındaki görüşlerini değerli hale getirmiştir. Böylelikle öğrencilerin görüşleri çerçevesinde daha etkili, anlamlı ve öğrencilerin daha mutlu olabilecekleri bir öğretme-öğrenme süreci için öğretmenler öğrenme ortamlarına yön verebilir, çeşitli düzenlemelere başvurabilirler.

Yöntem

Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin betimlemelerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda, araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak gerçek bir Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreci hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Adana ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde 7.sınıfta bulunan 4'ü erkek ve 4'ü kız olmak üzere toplamda 8 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Araştırma okulun ulaşım açısından kolay ulaşılabilir olması ve okul yönetiminin gönüllü olması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında bu okulda gerçekleştirilmiştir.

Okulda iki Sosyal Bilgiler öğretmeni görev yapmakta olup öğretmenlerden biri 7. sınıfın A ve B şubelerinde, diğeri ise C ve D şubelerinde derslere girmektedir. Öğrenciler aynı zamanda maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında farklı şubelerden (A, B, C ve D şubeleri) seçilmiştir. Böylelikle iki farklı Sosyal Bilgiler öğretmenin sınıfında yaşanan öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği için görüşme formunun alan uzmanlarınca incelenmesi sağlanmış, ayrıca iki 7. sınıf öğrencisiyle ön görüşme yapılmıştır. Böylece ön görüşme yapılan öğrencilerin görüşme formundaki soruları anlayıp anlamadıkları kontrol edilmiştir. Daha sonra görüşme sorularının öğrenciler tarafından daha anlaşılabilir olması amacıyla sorularda birtakım düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun son halinde yer alan sorular şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler dersini genel olarak nasıl işliyorsunuz?

Ne tür etkinlikler gerçekleştiriliyor?

Hangi materyaller kullanılıyor?

Nasıl değerlendirme yapılıyor?

Örnek verir misiniz?

Araştırmacı tarafından öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı hakkında birtakım bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğrencilerle Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilerek yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ardından yazılı metinler öğrencilere sunularak kendi görüşlerine ait olduğuna ilişkin onay alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşmeden elde edilen veriler tekrar tekrar okunarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere kimliklerini gizli tutmak amacıyla kod isimler verilmiştir. Güvenirliği artırma adına içerik analizi, ikinci bir araştırmacı ile de gerçekleştirilmiştir. İkinci araştırmacının analizine ilişkin Miles & Huberman'ın (1994) belirtmiş olduğu "Güvenilirlik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı" formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik değeri 0,82 bulunarak araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar yöntem-teknikler, materyaller, ölçme-değerlendirme ve duyuşsal özellikler olarak sıralanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin betimlemelerine dair bulgular aşağıda Şekil 1'de yer almaktadır. Bulguların sunumunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilere göre sosyal bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreci

Öğrencilere Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğrenciler Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme süreci hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere dair bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan yöntem ve teknikler

Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğrenci anlatımı
Öğretmen anlatımı
Soru-cevap
Oyun oynama
Test çözme
Görsellerin kullanımı
Ders kitabının okutulması/açıklanması
Ders kitabı etkinlikleri
Ödev yapma

Tablo 1. incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda görüşme yapılan öğrencilerin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Arif yapılan görüşmede *“...Şenel Hocanın dersi çok eğlenceli, pek kitap kullanmıyoruz. Kitaplardan ödev oluyor onları yapıyoruz... Öğretici filmler izliyoruz... Eğlenceli şekilde testler çözüyoruz, yarışmalar yapıyoruz, bazen konumuzla ilgili videolar izliyoruz, resimlere bakıyoruz.”*

biçiminde Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir. Öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde yarışmalar düzenlenmesini, konuyla ilgili film izletilmesini ve görsellerden yararlanılmasını eğlenceli bulmaktadır. Arif, öğretme-öğrenme sürecini anlatırken yarışmalar yapıldığını ifade etmiştir. Araştırmacı tarafından Arif'ten görüşme sırasında sınıfta nasıl bir yarışma düzenlendiği hakkında bilgi vermesi istenmiştir. Arif ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Araba yarışları oluyor. Bir rakam seçiyorsun. Bazen soru çıkıyor ama bazen de tekerlek patlıyor, benzin bitiyor, yola kedi fırlıyor. O zaman soruyu cevaplayamıyoruz.”

Arif'in ifadelerinden yola çıkarak Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğu, oyun temelli etkinliklerden yararlandığı, öğrencilere konuya ilişkin sorular çözdürüldüğü, öğrencilerin ise bu durumdan mutlu oldukları görülmektedir.

Alper yapılan görüşmede *“...Dersle ilgili oyunlar oynatıyor ya da film izletiyor...”* ifadesinde bulunmuştur. Alper'in Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders sürecinde *“oyun oynatıyor”* ifadesinden hareketle araştırmacı tarafından Alper'e ne tür oyunlar oynadıkları sorulmuştur. Alper de öğretme-öğrenme sürecinde oyun oynama etkinliğine ilişkin *“Bazen futbol oyunu oynuyoruz. Önce bir soru çözüyoruz. Sonra da doğru bilirsek kaleye şut çekme hakkı kazanıyoruz.”* ifadelerinde bulunmuştur. Bu doğrultuda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere konuya ilişkin soru çözmeye yönelik bir oyun oynatıldığı görülmektedir.

Çağla Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Kadir Hocanın dersinde kitaptan konu işliyoruz genelde... Kadir Hocanın dersi sıkıcı çünkü sadece okuyup anlatmaktan ibaret, bu kadar. Başta bu çok eğlenceli geliyordu ama artık bundan sıkılmaya başladım.”

Çağla, öğretme-öğrenme sürecinde sınıfta konuyu okuyup anlatmayı ilk başlarda keyifli bulmuş, ancak daha sonra bu durumdan sıkılmaya başlamıştır. Öğretmenin genel olarak ders kitabını merkeze alarak tek düze bir şekilde ders işleme öğrencilerin bu süreçte sıkıldıklarını ve mutsuz olduklarını göstermektedir.

Esra'nın düşünceleri şu şekildedir:

“...derslerimiz çok sıkıcı. Ancak test çözüyoruz, konu okuyoruz, kitabın etkinliklerini yapıyoruz ve öğretmen kitaba bakmadan konuyu anlatmamızı istiyor, bu çok sıkıcı ve stresli, bu durumdan hiç hoşlanmıyorum.”

Esra'nın ifadelerine bakıldığında Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde ders kitabının merkezde yer aldığı, öğrencilerin konuları anlattığı, sıklıkla test çözüldüğü görülmektedir. Esra bu öğretme-öğrenme sürecinin çok sıkıcı olduğunu, üstelik öğretmenin öğrencilere kitaba bakmadan konuyu anlattırmasının kendisinde stres yarattığını belirtmiştir. Yine Esra'nın ifadelerine göre öğretmen sadece ders kitabında yer alan etkinliklerle yetinmektedir. Görülmektedir ki bu durum Esra'nın gözünde Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecini sıkıcı olmaktan kurtaramamaktadır.

Elif, Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur:

“...Biz okuyoruz konuyu Kadir Hoca açıklıyor. Bazen yeri geldiğinde biz anlatıyoruz konuyu... Yazı yazmıyoruz... Hoca anlatırken ben çok sıkılıyorum ve dersleri evde tekrar etmem gerekiyor... Dediğim gibi Sosyal Bilgiler dersinde artık sıkılıyorum. Sıkıcı geliyor, aslında Sosyal Bilgiler dersini seviyorum... Konular zevkli... ama öğretmenden dolayı sıkıcı... Hoca dersi daha çok kitaptan işliyor. O yüzden ders sıkıcı oluyor.”

Elif, Sosyal Bilgiler dersinde ders kitabının okunup anlatılması nedeniyle sıkıldığını, dersi anlamadığını ve evde tekrar etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Elif ayrıca Sosyal Bilgiler dersini sevdiğini ancak öğretmen tarzından kaynaklı yaşanan öğretme-öğrenme sürecini sıkıcı bulduğunu ifade etmiştir. Mehmet'in ifadeleri şu şekildedir:

“Bazen eğitici oyunlar oynuyoruz. Bu da konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor. Filmlerden konuyla ilgili bölümleri, sahneleri izliyoruz. Böylece derse katılımımız artıyor. Çünkü derste bir tek yazı okuyup geçilmez, ayrıntıya inilir. Hocamız soru sorar. Dersi anlamak zorunda kalırız. Bu bize hırs verir. Yazılılardan yüksek not alırız.”

Mehmet'in ifadeleri incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde görsellere yer verilmesinin, film izlenmesinin öğrencilerin dersten keyif almasına ve derse daha fazla katılmalarına yol açtığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitabının ayrıntılı bilgiler içermediğini belirten Mehmet, öğretmenin ders sürecinde ayrıntıya indiğini, kendilerine soru sorduğunu, bu durumun kendisini hırslandırdığını ve sınavlarda başarılı olmasını sağladığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan bir diğer öğrenci Mustafa'nın düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

“Şenel Hocanın dersinde görsel ile ders işliyoruz. Sorular çözüyor, Sosyal Bilgiler ile ilgili videolar izliyoruz. Eğlenceli filmler izliyoruz. Bilgi artıracak eğlenceli oyunlar oynuyoruz... Sosyal Bilgiler dersinde yazı yazmıyoruz ve hiç yorulmuyoruz... çok eğlenceli geçiyor...”

Mustafa'nın ifadelerine bakıldığında öğretme-öğrenme sürecinde soru çözümü yapıldığı, film izlendiği ve oyunlar oynandığı ortaya çıkmaktadır. Görsel kullanım destekli bu tarz bir

öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin mutlu olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan bir diğer öğrenci olan Sema'nın ifadeleri şu şekildedir:

“Biz Sosyal Bilgiler dersinde test çözüyoruz ve bazen konu erken biterse konuyla ilgili filmler izliyoruz. Bazen de kitaptan işliyoruz. Şenel Hoca sınıftan bir kişiyi kaldırıp yüksek sesle kitabı okutturuyor. Biz ise sessiz bir şekilde dinliyoruz...”

Sema'nın ifadeleri incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecinde kimi zaman ders kitabından yararlandığı, film izletildiği, kimi zaman ise konuyu öğrencilere okuttuğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler öğretim sürecinde test çözmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede öğretim sürecinde kullanılan materyallere ilişkin bulgular Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyaller

Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Materyaller

Projeksiyon cihazı
Bilgisayar
Ders kitabı
Harita
Fosforlu kalem

Tablo 2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim sürecinde kullanılan materyallerin projeksiyon, bilgisayar, ders kitabı, harita ve fosforlu kalem olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden Alper düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Şenel hoca dersi projeksiyonla işliyor. Projeksiyon görsel hafızamızı geliştiriyor ve eğlenceli oluyor. Böylece öğrenciler derse daha fazla katılıyor...”

Alper'in ifadelerinden Sosyal Bilgiler derslerinde materyal olarak projeksiyon cihazı kullanılarak film izletildiği ve derslerde oyunlara yer verildiği görülmektedir. Alper, Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları materyalleri şu şekilde belirtmiştir: Şenel Öğretmenin kullandığı materyaller: Projeksiyon, projeksiyon perdesi, bilgisayar, fare”. Alper'in ifadelerine bakıldığında öğretim sürecinde materyal olarak daha çok projeksiyon cihazının kullanıldığı görülmektedir.

Alper'in öğretim sürecine ilişkin “Derste atlası fazla kullanmıyoruz. Genellikle projeksiyondan haritaya bakıyoruz.” ifadelerinde bulunmuştur. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinde atlas kullanımının az olduğunu, harita kullanımının ise projeksiyon cihazından sağlandığını ortaya çıkarmaktadır.

Arif “Projeksiyon olunca derste daha verimli oluyoruz, daha çok katlıyoruz... Benim gibi insanlar teknolojik aletlerle çalışkan olabiliyor.” ifadelerinde bulunmuştur. Arif öğretim-öğrenme süreçlerinin teknoloji ile bütünleştirilmesinin kendisi için daha verimli olduğunu ve derse daha fazla katılımını sağladığı görüşündedir.

Mehmet'in ifadeleri "Projeksiyonla ders işlerken eğlenceli oluyor çünkü dersi görsellerle işleyip daha ayrıntıya giriyoruz. Çünkü kitap ayrıntı vermiyor." şeklindedir. Mehmet de projeksiyon cihazı kullanımının derste görsellerin kullanımını sağladığı ve böyle ders ortamının keyifli olduğu görüşündedir. Ayrıca görsellerin kullanımı derste ayrıntıya inilmesine neden olmaktadır.

Elif, Sosyal Bilgiler ders sürecinde materyal olarak harita kullanımına ilişkin görüşlerini "... Harita kullanımı oldukça azdı, bir iki konuda kullanıyorduk... Bir iki kullanmayla derslerimizde harita ve atlas kullanıyoruz diyemeyiz..." şeklinde ifade etmiştir. Elif'in ifadelerinden öğretme-öğrenme sürecinde haritalardan ve atlaslardan çok fazla yararlanılmadığı anlaşılmaktadır.

Çağla'nın Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan materyallere ilişkin "Derste zamanımız arttıkça test kitabından test çözüyoruz. Onun dışında ders kitabından başka farklı kitaplar, kaynaklar kullanmıyoruz... Kadir Öğretmenin kullandığı materyaller: Ders kitabı, kalem, atlas, fosforlu kalem. Sadece harita konusu olduğunda harita kullanıyoruz." şeklindeki ifadelerinden Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde materyal kullanımının çok sınırlı olduğu, atlas, kalem ve fosforlu kalem kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Sadece ders kitabının temele alındığı öğretme-öğrenme sürecinde bazen harita kullanımından yararlanıldığı görülmektedir.

Esra yapılan görüşmede Sosyal Bilgiler dersinde materyal kullanımına ilişkin "... 365 günde 1 kere atlas kullandık diye ben derslerde atlas kullanıyoruz diyemem. Sadece ders kitabından okuyoruz. Test kitabından test çözüyoruz. Başka da bir şey yok..." ifadelerinde bulunmuştur. Esra'nın görüşleri de arkadaşlarının görüşleriyle benzer nitelikte olup, öğretme-öğrenme sürecinde materyal kullanımına yeterince önem verilmediği görülmektedir. Ders sürecinde materyal olarak daha çok ders kitabının kullanılmasından öğrencilerin rahatsız oldukları ortaya çıkmaktadır.

Sosyal Bilgiler Ders Sürecinde Ölçme - Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretme-öğrenme sürecinde ölçme-değerlendirmeye ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde sözlü, çoktan seçmeli, klasik (açık uçlu) ve test-klasik karışımı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Tablo 3. *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri*

Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri
Sözlü
Çoktan seçmeli
Klasik (açık uçlu)
Test-klasik karışık

Elif yapılan görüşmede ders sürecinde öğretmenine ilişkin "Yeni konuya geçmeden önce evde ezberletiyor ve okula gelip anlatınca sözlüye 100 veriyor." şeklinde düşüncelerini

belirtmiştir. Elif'in ifadelerinden yola çıkarak öğrencilere anlattıkları üzerinden sözlü notu verildiği ortaya çıkmaktadır.

Çağla ise yapılan görüşmede "İşlediğimiz konuyu bitirince bir sonraki konuyu biz evde okuyarak geliyoruz ve bunları sınıfta anlatıyoruz. Bundan da artı alıyoruz..." ifadelerini kullanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde konuyu anlatan öğrencilere öğretmen tarafından artı verilmesi sözlü değerlendirmenin yapıldığını göstermektedir. Çağla görüşmenin devamında şunları belirtmiştir: "...Kadir Hocanın yazılıları ...bazen klasikle test karışımı oluyor. Bazen de sadece testten ibaret...". Çağla'nın ifadelerinden Sosyal Bilgiler derslerinde değerlendirme sürecinde yazılı sınav ve çoktan seçmeli testler kullanıldığı görülmektedir.

Mehmet Sosyal Bilgiler dersinde değerlendirmeye ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: "...Yazılılarımız test olur. Bunu da hepimiz severiz. O yüzden yüksek not alırız". Mehmet'in ifadelerinden öğretme-öğrenme sürecinde çoktan seçmeli teste yer verildiği, öğrencilerin de bu durumdan mutlu oldukları görülmektedir.

Mustafa'nın "Yazılılarımızın hepsi test oluyor ve böylece daha hızlı bitiriyoruz." ifadesinden öğretme-öğrenme sürecinin bir parçası olan değerlendirmede Sosyal Bilgiler öğretmeninin çoktan seçmeli test kullandığı ve öğrencilerin bu duruma ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Sema yapılan görüşmede "...Bir saat dersimiz olduğunda test çözüyoruz kitaptan ve konuyu daha iyi anlıyorum. Yazılı da ise test soruları çözüyoruz." ifadelerinde bulunmuş ve konuyu pekiştirmek adına derste test çözülmesinin daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde değerlendirme kapsamında Sosyal Bilgiler öğretmeninin çoktan seçmeli teste yer verdiği görülmektedir.

Öğretmenin Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin duyuşsal özelliklerine ilişkin bulgular ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin şakacı, disiplinli ve demokratik oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler ders sürecinde öğretmenin duyuşsal özellikleri

Sosyal Bilgiler Ders sürecinde Öğretmenin Duyuşsal Özellikleri
Şakacı
Disiplinli
Demokratik

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmede Alper şu ifadelerde bulunmuştur: "Öğretmenimiz bize çok iyi davranıyor. Hemen hemen herkese öğrenebilmesi için söz hakkı veriyor... Hocamızla birlikte o gün işleyeceğimiz dersler erken bittiyse güzel sohbetler ediyoruz. Tatilden geldiğimizde ne yaptığımızı soruyor hocamız". (Alper)

Alper'in ifadelerinden öğretmenin kendilerine söz hakkı vermesi ve günlük yaşamlarıyla ilgili sohbet etmesi gibi davranışlarının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu tarz öğretmen özelliklerinden mutlu oldukları görülmektedir.

Çağla yapılan görüşmede Sosyal Bilgiler öğretmenin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

"... Hocamız çok şakacıdır, sınıfa espri yaparak girer... Hocamıza istediğimiz soruları sorabiliyoruz. (Çağla) Çağla'nın ifadelerinden öğretmenin şakacı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabildikleri ve demokratik bir öğretme-öğrenme sürecinin yaşandığı ortaya çıkmaktadır.

Elif yapılan görüşmede şu ifadeleri kullanmıştır: "... Sanırım Kadir Hoca komik olmasa Sosyal Bilgiler dersini pek sevmezdim. Çünkü hoca anlatırken ben çok sıkılıyorum ve dersleri evde tekrar etmem gerekiyor...". Elif'in Sosyal Bilgiler öğretmenin komik birisi olmasından dolayı sevdiği anlaşılmaktadır. Ancak Elif'in yine de öğretme-öğrenme sürecinde ders kitabının okunup anlatılması, ders kitabının dışına çıkılmaması ve etkinliklere yer verilmemesi nedeniyle sıkıldığı görülmektedir. Bu nedenle Elif'in dersi anlamadığı ve evde tekrar etmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır.

Arif yapılan görüşmede "...dersimiz sıkıcı oluyor. Öğretmenimiz sıkıcı olmaması için uğraşiyor." şeklinde bir ifade bulunmuştur. Öğrencilerin esprili olarak nitelendirdiği öğretmen Arif'in gözünde "sıkıcı bir ders olmaması için uğraş veren ancak yine de dersi sıkıcı geçen" bir öğretmen olarak görülmektedir. Bu durumda Elif'in, Çağla'nın ve Arif'in düşünceleri "dersin öğretmenin şakacı olması ders sürecini öğrencilerin gözünde keyifli hale getirmemektedir" noktasında benzerlik göstermektedir.

Mustafa'nın "...Öğretmenimize sorduğumuz sorunun cevabını kolay bir şekilde alabiliyoruz..." ifadesinden sınıfta demokratik bir ortam olduğu ve sınıf içi öğrenci-öğretmen ilişkisinde olumlu bir iletişim kurulabildiği görülmektedir. Ayrıca Mustafa yapılan görüşmede "...Hoca derste kendi aramızda konuşmamıza izin vermez..." ifadesinde bulunmuştur. Bu durumda öğretmenin sınıf düzenini sağlamada disiplinli bir yapıda olduğu da anlaşılmaktadır.

Sema yapılan görüşmede "...Hocamız konuyla ilgili merak ettiklerimizi söz hakkı verip bize sorduruyor ve ne kadar merak ettiğimiz sorular olursa onları cevaplıyor ve bu beni mutlu ediyor." ifadelerini kullanmıştır. Mustafa'nın ifadelerinde olduğu gibi Sema'nın ifadelerinden de öğretmenin derslerinde öğrencilerin öğretmenlerine rahatlıkla soru sorabildikleri ve öğretmenin de bu soruları cevapladığı görülmektedir. Bu durum derslerde olumlu bir iletişim kurulduğunun bir diğer göstergesini oluşturmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada okuldaki iki Sosyal Bilgiler öğretmenin derslerinde

farklı öğretim-öğrenme süreçlerinin yaşandığı görülmektedir. Öğretim-öğrenme sürecinde resim, video, film gibi görsellere yer verilmesi, oyun oynama ve yarışma düzenleme gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesinin dersi öğrencilerin gözünde eğlenceli bir hale getirdiği ve derse daha fazla katılmalarına ortam yarattığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ayva (2010) tarafından yapılan araştırmada da Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve öğrencilerin aktif öğrenme yöntemleriyle ders işlendiğinde derse aktif olarak katıldıkları ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme sürecinde daha çok ders kitabının merkezde olduğu ve sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının kullanıldığı ders sürecini öğrencilerin sıkıcı buldukları ve dersi anlamakta zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında ders kitabının merkezde olduğu Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme sürecinde öğretmenin öğrencilere önce ders kitabını okutup, daha sonra kendisinin anlatımı ile dersi işlediği, öğrencilerin kimi zaman ders öncesi hazırlık yaparak sınıfta konuları kendilerinin anlattığı ve anlattıklarının üzerinden öğretmen tarafından bir değerlendirmeye tabi tutuldukları görülmektedir. Öğrenciler özellikle konuyu kendilerinin anlatmalarını ve bu doğrultuda dersin öğretmeni tarafından bir değerlendirmeye tabi tutulmalarını kendilerinde stres yaratan bir durum olarak görmektedirler. Ders sürecinde öğrencilerin stres yaşaması kaygı düzeylerinin yüksek olmasına yol açmaktadır. Bu durum öğrencilerin ders sürecinde hedeflenen kazanıma ulaşmalarına, dersi anlamalarına ve derste mutlu olmalarına engel oluşturmaktadır. Öğrencilerin psikolojik durumunu göz ardı eden bir öğretim-öğrenme sürecinin onlara istenilen yaşantıları kazandırmada etkili olması beklenemez (Özcan Ulusoy, 2014). Nitekim Moffat (1957) bu tarz bir uygulamayı “ders kitabından ders anlatma metodu” olarak tanımlamış, öğretmenin öğrencilere çalışması ve öğrenmesi için ders kitabından belirli konular vererek öğrencilere bu konular üzerinden birtakım sorularla değerlendirme yapılmasının zararları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca böylesi bir öğretim-öğrenme süreci öğrenci psikolojisini göz ardı etmesinin yanı sıra Sosyal Bilgiler dersini ezberle özdeşleşen bir ders durumuna getirmektedir. Russell ve Waters (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler Sosyal Bilgiler öğretiminde ezber yapmaktan hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Alazzi ve Chiodo (2004) tarafından öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada da öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin ders sürecinde metinlere, çalışma sayfalarına ve geleneksel testlere bağlı kaldıklarını belirtmişler, ayrıca araştırmacı yalnızca ders kitabından ders işleyen öğretmenlerin durumunu ise öğrenciler açısından endişe verici bir durum olarak görmüşlerdir. Russell (2010) tarafından 21. yüzyılda Sosyal Bilgiler öğretiminin incelendiği araştırmada öğretmenlerin pasif öğretim yöntemlerini kullandıkları ve birincil kaynak olarak ders kitabını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme sürecinde çeşitli öğretim yöntem ve

tekniklerinin kullanılması yerine tek düze bir ders sürecinin yaşanması öğrencilerin ders sürecine katılımını, dersin kazanımlarına ulaşılmasını ve ders sürecine yönelik algılarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Siler (1998) tarafından yapılan araştırmada da tek bir öğretim yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü, çeşitli öğretim teknikleri kullanarak daha fazla öğrencinin derste başarılı olma olanağını ortaya koyamadıkları ifade edilmiştir. Öğrenciler arasında öğrenme hızı, öğrenme stili ve öğrenme biçimi bakımından birtakım farklılıklar vardır. Dolayısıyla bir sınıfta ne kadar öğrenci varsa o kadar farklı öğrenen öğrenci vardır denilebilir (Köse, 2014). Bu durumda tek düze bir öğretme-öğrenme süreci sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin okul ve sınıf dışı öğrenme ile drama etkinlikleri ve grup projeleri gibi Sosyal Bilgiler dersinin doğasına uygun hiçbir etkinlikten söz edilmediği söylenebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde okul ve sınıf dışı etkinliklere yönelik coğrafi ve tarihsel alan gezileri ile resmi kurum ve kuruluşlara, müzelere geziler düzenlenmesi veya sözlü ve yerel tarih çalışmalarının öğretme-öğrenme sürecinde yer aldığına dair bir bulguya da rastlanmamıştır. Çelikkaya ve Kuş (2009) tarafından Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da öğretme-öğrenme sürecinde okul dışı etkinliklere yer verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa sınıf ve okul dışı etkinliklerin düzenlenmesi öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin yaşama iç içe olduğunu görebilmeleri bakımından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler derslerinde sınıf ve okul dışı etkinliklere yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, onların bu tarz bir öğretme-öğrenme süreci oluşturmaları desteklenmelidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini kullanmaları, drama ve rol oynama gibi etkinlikler gerçekleştirmeleri ve bu konularda kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Böylelikle öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini daha çok sevmelerine olanak oluşturulabilir. Schug, Todd ve Beery (1982) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler dersini sevmeyen öğrencilerin bu derste kullanılan öğretim yöntemlerini sıkıcı buldukları sonucuna ulaşılmış ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin grup projeleri, alan gezileri, rol oynama gibi bir takım sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri kullanmaları ve kendilerini bu konuda yenilemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde mutlu olma ve derse katılma düzeylerine etki etmektedir.

Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan materyaller okulun farklı öğretim tarzlarına sahip öğretmenleri tarafından değişim göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerden biri derslerinde ana materyal olarak bilgisayar ve projeksiyon cihazı kullanmaktadır. Öğretme-öğrenme süreçlerinde bu materyaller aracılığıyla resim, fotoğraf ve harita kullanımına yer verildiği, ancak haritalardan yeterince yararlanılmadığı

anlaşılmaktadır. Okulun bir diğer Sosyal Bilgiler öğretmeninin ise daha çok ders kitabını kullandığını, harita ve atlası ise çok az kullandığı görülmektedir. Bu durumda ortaya çıkan sonuç, Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine uygun biçimde öğretme-öğrenme süreçlerinde zengin materyal kullanımına yer verilmediğidir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğretim araç-gereç ve materyal kullanımına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalar da (Çelikkaya, 2013; Gülüm ve Ulusoy, 2009) benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Özellikle haritalar coğrafi bilgilerin dışında tarihle ilgili olguların öğretilmesinde ve tarihi bilgilerle coğrafi bilgilerin öğrenciler tarafından bütünleştirilmesinde oldukça etkili olduğundan (Erden, Tarihsiz) Sosyal Bilgiler dersinde oldukça önemli bir materyaldir. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreçlerinde haritalardan daha fazla yararlanmaları gerekmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler öğretmeninin derste bilgisayar ve projeksiyon cihazından yararlanarak teknoloji kullanımını öğrenme ortamlarına entegre etmesi ders sürecini öğrencilerin gözünde daha renkli ve keyifli bir hale getirmektedir. Görüşme yapılan öğrencilerden Arif'in "benim gibi öğrenciler teknolojik aletlerle daha çalışkan olabiliyor" ifadesi öğretme-öğrenme sürecinin teknolojiyle bütünleştirilmesinin öğrencileri olumlu yönde geliştirdiğini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Günümüz öğrencilerinin teknolojiyle daha yakından ilgilendiği göz önüne alındığında günlük yaşamlarında sıklıkla yararlandıkları teknolojik araç-gereçlerden ders ortamlarında da yararlanılması ders sürecini öğrencilerin gözünde daha ilgi çekici bir duruma getirmekte ve daha başarılı olmalarına destek sağlamaktadır. Benzer şekilde Russell & Waters (2010) tarafından öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan öğretim yöntemlerinden hangilerini sevip sevmediklerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde teknoloji kullanımını sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinde sözlü sınav, çoktan seçmeli test, yazılı (açık uçlu) sınav ile yazılı ve çoktan seçmeli testin bir arada bulunduğu değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde bu değerlendirme türlerinden en çok çoktan seçmeli testleri sevdikleri anlaşılmaktadır. Sözlü sınavın iletişim becerisini geliştirdiği ancak öğrencilerin en fazla kaygı yaşadıkları sınav türü olması (Güler, 2012) nedeniyle öğretmenlerin sözlü sınav yaparken daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Görüşme yapılan öğrenciler ders kitabında yer alan konuyu anlatmaktan ve öğretmenlerinin kendilerini bu şekilde değerlendirmelerinden hoşlanmadıklarını ve stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecini ölçmeye yönelik ve dersin amaçlarına uygun olarak bireysel ve grup değerlendirmeleri, gözlem, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, akran değerlendirme gibi birçok alternatif ölçme araç ve yöntemlerinden yararlanılabilir (Akınoğlu, 2014). Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler

dersi öğretme-öğrenme sürecinde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verildiği, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin ise göz ardı edildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş tarafından (2010) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine oranla daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları daha çok ders kitabını merkeze alan öğretmenin şakacı bir yönünün olduğunu göstermektedir. Öğretmenin şakacı yönüyle öğrencilerinin ilgilerini çekmek istediği, daha samimi bir ortam oluşmasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin şakacı yönleriyle öğrencilerle kurduğu iletişimin temelinde onların derse karşı ilgi duymalarını sağlamaya çalıştığı birtakım araştırmalarda da ortaya çıkmaktadır (Karadüz ve Sayın, 2015; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016). Araştırma kapsamında öğretmenin şakacı bir niteliğe sahip olması öğrenciler tarafından beğenilse de öğretme-öğrenme sürecinde tek düze bir ders sürecinin yaşanması nedeniyle şakacı öğretmen özelliğinin öğrencilerin derste mutlu olmalarına, dersi daha iyi anlamalarına bir katkı sağlamadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmen niteliğine dair bir diğer bulgu ise öğrencilere söz hakkı veren, demokratik bir öğretmen özelliği öğrencileri mutlu etmekte, kendilerini ifade etmelerini desteklemektedir. Demokratik öğretmen niteliği öğretme-öğrenme sürecini öğrencilerin gözünde daha eğlenceli bir duruma getirmektedir.

Öğretme-öğrenme sürecinde doğru bir biçimde kurulan iletişim ders sürecinin daha verimli geçmesine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretmen ile öğrenciler arasında kurulan iletişim ders sürecinde samimi ve doğal bir ortamın oluşmasına yol açabilmektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenin öğrencilerine tatillerini nasıl geçirdiklerine veya gündelik yaşamda başka bir olaya dair sohbet etmeleri öğretme-öğrenme sürecini diğer ders süreçlerinden ayıran bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin yaşama iç içe bir ders olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencileriyle yaşama dair sınıf içerisinde sohbet etmeleri öğrencilerin gözünde öğretmeni daha ilgili, ders sürecini ise daha eğlenceli bir konuma getirmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Sosyal Bilgiler dersi öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli işlenebilmesi amacıyla öğretmen adaylarına daha fazla aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına yönelik uygulama çalışmaları yaptırılmalı ve yapılan uygulamalara gerekli dönütler verilmelidir. Hali hazırda görev yapan öğretmenlere ise bu konuda hizmet içi eğitim verilmelidir. Hizmet içi eğitimin tamamlanmasının ardından eğitime katılan öğretmenlerle tekrar görüşmeler

sağlanarak öğretim-öğrenme sürecinde yaşanan değişim ortaya çıkarılmalı, gerekli görüldüğünde tekrar eğitim almaları için yönlendirilmelidir.

- Öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme süreçlerinde farklı kaynakların ve materyallerin kullanımına gerekli önem verilmelidir. Bu konuda öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri materyal tasarımına yönelik öğretim-öğrenme süreçlerinde örnek bir uygulama yapabilmeleri sağlanmalıdır.

- Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme süreçlerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına daha fazla yer verilmelidir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

- Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme sürecini daha etkili bir duruma getirebilmek amacıyla uygulamalı nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır. Devlet ve özel okullarda Sosyal Bilgiler dersi öğretim-öğrenme süreci karşılaştırmalı olarak ele alınmalı, varsa eğer bu farklılığın nedeni ortaya çıkarılmalıdır.

Kaynakça

- Ahmadi, A. (2012). Cheating on exams in the Iranian EFL context. *Journal of Academic Ethics*, 10, 151-170. doi: 10.1007/s10805-012-9156-5.
- Akinoğlu, O. (2014). Yapılandırıcılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları* İçinde (s. 429-444). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydemir, H. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereçleri kullanım düzeyleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 163-182.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretim süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 276-282.
- Alazzi, K. & Chiodo, J. (2004). Students' perceptions of social studies: a study of middle school and high school students in Jordan. *International Journal Of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6(1).
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Bailey, G., Shaw, E. L. & Hollifield, D. (2006). The devaluation of social studies in the elementary grades. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 18.
- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Pedagojik Alan Bilgisi Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- 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.

- Bolinger, K.& Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*,22(1), 68-84.
- Checkley, K. (2008). *Priorities in Practice, The Essentials of Social Studies, Grades K-8: Effective Curriculum, Instruction and Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development 1703 N. Beauregard St. Alexandria, USA.
- Creswell, J., W. (2016). *Nitelaraştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M.ve Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim Araç-Gereç ve Materyallerini Kullanma Durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.32(1), 73-105.
- Çelikkaya, T. (2015). Sosyal Bilgiler Öğrenimine ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Educational Science*,3(4), 30-46.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,11(1),57-76.
- Daugherty, C., M. (2008). *How Do Various Social Studies Instructional Methods Affect Student Achievement In Middle Schools? A Master's Research Project Presented to The Faculty of the College of Education*. Ohio University.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*.Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç-Temelli ve Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 1-12.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, A., F. ve Kaya, E. (2009). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (2004) Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17(1), 71-86.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gömlüksüz, M., N. ve Öner, Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), *Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı*. 281-313.
- Güler, N. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*.Ankara: Pegem Akademi.
- Gülüm, K. ve Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- İlter, İ. (2018). Günümüz sınıflarında sosyal bilgilerin öğretimi: öğretmenlerin yöntemleri ve pedagojik uygulamaları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 1-29.

- Kabapınar, Y. ve Karakurt, F. (2009). Hakkâri'de Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Bir Değerlendirme: Değişim Kolay Mı? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1897-1918.
- Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Karadüz, A. ve Sayın, H. (2015). Öğretmenlerin Derslerindeki Konuşma Edimlerinin Öğrencileriyle İletişimlerine Etkisi. *Turkish Studies* 10(11), 883-908.
- Köse, E. (2014). "Bireysel Öğretme Modelleri" Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli (Keller). B.Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları İçinde* (s.357-383). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M., B. & Huberman, M., A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- Moffat, M., P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Çev. Oran, N.). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Okobia, E., O. (2011). Availability and Teachers' Use of Instructional Materials and Resources in the Implementation of Social Studies in Junior Secondary Schools in Edo State, Nigeria. *Review of European Studies*, 3(2).
- Öztan Ulusoy, Y. (2014). Gestalt Kuramı. B.Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları İçinde* (s.139-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Russell, W. (2010). Teaching social studies in the 21st century: a research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72.
- Russell, W., B. & Waters, S. (2010). Instructional Methods for Teaching Social Studies: A Survey of What Middle School Students Like and Dislike about Social Studies Instruction. *Journal for the Liberal Arts and Sciences* 14(2), 123-147.
- Sağlam, H. İ. ve Güngör, A. (2016). İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 24-30.
- Schug, M., C., Todd, R., J. ve Beery, R. (1982). Why Kids Don't Like Social Studies. (ERIC Document Reproduction Service No. ED224765).
- Siler, C., R. (1998). Spatial Dynamics: An Alternative Teaching Tool İn Social Studies. 02 Mart 2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED415179> adresinden alındı.
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahan, H., H., Uyangör, N. ve Işıtan, S. (2014). Öğretim Stratejileri. B.Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları İçinde* (s.283-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669.
- Taşkaya, M. ve Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173-185.

- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2006). İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler İle Bunların Uygulanma Sıklığı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(11), 151-166.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2015). Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde*, (s. 77-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş., Köse, T. Ç., Göz, N. ve Bayır, Ö. G. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 38-56.
- Yeler, M, (2014). *Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Düzenleme Biçimlerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

A Review of Technology Integration Competencies of Secondary School Teachers According to Various Variables

Gülhan TURGUT
Uğur BAŞARMAK

In today's rapidly developing and changing world, technology, which creates tremendous impacts in every field, has a great importance in education. An effective and appropriate use of technology in education certainly contributes to improving the quality of teaching to higher levels. This study intends to determine to which extent teachers integrate technology into their courses. The working group of the research consists of secondary school teachers who worked at secondary schools in Kırşehir city centre during 2018-2019 school year. Arithmetic mean, standart deviation, t-test and analysis of variance (ANOVA) are used for the statistical analysis of the data. The data analysis shows that "key indicators of teachers' technology integration scale" score of secondary school teachers are high. It is also seen that with regards to the gender variable, there is a significant difference in key indicators of teachers' technology integration but no significant difference with regards to professional seniority and using computer.

Keywords:	DOI	: 10.29329/tayjournal.2019.486.03
Technology integration,	Received	: 15/04/2019
Secondary school teachers,	Revised	: 24/08/2019
Technology barriers,	Accepted	: 21/10/2019
Teacher competencies	Published	: 15/12/2019

Corresponding Author: Gülhan Turgut, Teacher Cumhuriyet Secondary School, Turkey, gulhanturgut22@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-6680-6291

Uğur Başarmak, Assist. Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran University, Turkey, ugurbasarmak@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2762-1806

This study was produced from a part of the master's thesis.

Cite this article as: Turgut, G. & Başarmak, U. (2019). A review of technology integration competencies of secondary school teachers according to various variables. *TAY Journal*, 3(2), 51-66.

Extended Summary

Today it is almost impossible to imagine a place where there is no technology. Technology has become indispensable and irreplaceable as we have become surrounded by it. We should integrate technology to our economic, health, social and cultural life rather than integrating to it. No doubt, education is one of the priority fields that technology should be integrated to. In traditional classes, technology integration plays a supporting or a complementary role (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur and Sendurur, 2012) whereas in contemporary educational implementations it is a tendency (Tsai and Chai, 2012; Ünsal, 2018). Essentially, teachers have a great responsibility to use information and communication technologies in order for the students to attain key competencies (MEB, 2017). Teachers can enrich teaching environments by using technological resources (Köseoğlu and Sorun, 2004). Teachers who have required skills to use technology efficiently will certainly bring up students competent to use technology in line with their needs (Çoklar, Kılıçer and Odabaşı, 2007; Kahyaoğlu, 2011; Ökten and Horzum, 2011).

In addition to the numerous advantages of integrating technology into the teaching environments, it can be seen that there are also some issues as well. Despite investments to use technology in education, issues related to physical availability of the teaching environment and maintaining sustainability may hamper integration of technology into the classes (Şenel and Seferoğlu, 2009). The intended technology integration process will lead to several problems when it doesn't comply with infrastructure, equipments, teaching programs and teaching environment (Yalın, Karadeniz and Şahin, 2007; Kardaş and Yeşilyaprak, 2015; Ünsal, 2018). Because of the economic reasons, there may not be new or up to date technology at schools. This may prevent the use of technology.

Still, integrating the technology into teaching environments does not mean it will overcome all problems. Teaching programs for preservice teachers should involve practical research and development works which will enable them improve their knowledge about integrating the technology into their teaching field (Baran and Canbazoğlu-Bilici, 2015).

The increase in the use of technology at schools made it necessary to determine the teachers' technology integration level and study it with respect to various variables. In this context, the problem in this study can be defined as: "What is the technology integration level of secondary school teachers?"

This study seeks for answers to the following research questions: Do the scores of the secondary school teachers in "Key Indicators of Teachers' Technology Integration Scale" differ according to the following variables?

- a) Gender,
- b) Professional seniority,
- c) Computer using experience.

Significance of the Study

This study intends to determine the technology integration level of secondary school teachers. It is also assumed to contribute to determine the level that the teachers use technology

in their teaching environment and the problems related to the use of technology. Furthermore, the findings and new information obtained in this study are expected to enrich the current literature and offer a preunderstanding for the future studies.

Methods

Quantitative research approach is used in this study which was carried out in the survey model accordingly for the purpose of the research. Survey models are the research approaches which intend to describe a situation or a fact that exists at present or existed in the past. The population of the study is secondary school teachers who work in the city centre of Kırşehir province. The research sample is convenience sample which is a random sampling method. In convenience sampling, due to the time, budget and workforce restrictions, samples are selected from easy to reach and applicable populations (Büyüköztürk and et al., 2009). The number of data collection tools found suitable for evaluation is 208.

In this study, variables that are thought to affect the level of technology integration of teachers and comparable variables are discussed. These variables are identified as gender of teachers, professional teaching age and computer using experience. "Key Indicators of Teachers' Technology Integration Scale" developed by Çakıroğlu et al. (2015) is used in this study. This scale is a 5 point likert scale which consists of 5 factors and 28 items namely "Technology Literacy", "Teaching with Technology", "Professional Development", "Ethics and Policies" and "Organization and Management". Total cronbach alpha reliability coefficient of the scale is 0,931.

Appropriate statistical techniques are used for the data that are analyzed with SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Arithmetic mean (\bar{X}), standart deviation (S), t-test analysis of variance (ANOVA) are used in the statistical analysis of the data.

Results

Whether there is a statistically significant difference in technology integration level of teachers according to some variables (gender, professional seniority, computer using experience) are determined and comments made on the grounds of the findings. The average of the scores that the participating secondary school teachers had in the scale for determining technology integration level is $\bar{X} = 4.43$ and the standart deviation is $ss=0.37$. According to this result, it can be said that technology integration level of the teachers is high.

According to the results of the t-test applied for determining the significance of the difference between the average score and gender in the "Key Indicators of Teachers' Technology Integration Scale", the average score of the participating female teachers is $\bar{X} = 4.32$ while the average score of the male teachers is $\bar{X} = 4.54$. The results of this test show that there is a significant difference in favor of the male teachers ($t_{(206)} = 4.22$; $p < 0.05$).

Results of the ANOVA applied to determine the significance of the difference between the average score and professional seniority in the same scale, there is no significant difference in the average scores with respect to professional seniority [$F_{(2-205)} = 0.038$; $p > 0.05$].

Finally, the results of the ANOVA applied to determine the significance of the difference between the average score and computer using experience in the scale shows that there is no

significant difference in the average scores with respect to computer using experience [$F_{(2-205)} = 0.079$; $p > 0.05$].

Discussion and Conclusion

The analysis shows that technology integration level of the secondary school teachers is high. MEB made massive investments in internet connection, smartboards and computers to integrate new technologies to the schools (Uslu, 2013). The fact that the teachers use the technologies integrated into the teaching environments as part of the Fatih Project and also they use the Education Informatics Network which consists of social education platforms providing them with digital content that they can use in their classes and they use their smart phones for all their communication activities push the technology using level higher. The results of the studies related to the teachers and preservice teachers' technology competency, perception and attitudes are also positive (Özdamlı, 2017; Metin, Birişçi and Coşkun, 2013; İnel, Evrekli and Balım, 2011; İpek and Acuner, 2011; Usta and Korkmaz, 2010; Yavuz and Coşkun, 2008; Hew and Brush, 2007).

The results of the analysis made according to the demographic properties are as follows: In technology integration level, there is a significant difference in favor of the female teachers but there is no significant difference in professional seniority and computer using experience.

This result indicates that female teachers are more interested in technology than male teachers. It can be expected that this result may be due to the positive attitude of women towards technology. Studies related to teachers and preservice teachers' technology competency, perception and attitudes have similar results (Orhan and Tekin, 2019; Şahin and Namlı, 2019; Kabataş and Karaoğlan-Yılmaz, 2018; Avcı and Ateş, 2017; Çetin, 2017; Sáinz and López-Sáez, 2010; Bozcan, 2010).

In the Key Indicators of Teachers' Technology Integration, there is no significant difference with respect to the professional seniority. There are some studies which suggest that technology competency do not different according to the professional seniority (Orhan and Tekin, 2019; Karasakaloğlu, Saracaloğlu and Uça, 2011). Young teachers can ultimately and comfortably use new technologies but senior teachers are more successful in integrating the technology into their courses (Russell, Bebell, O'Dwyer and O'Connor, 2003).

In the Key Indicators of Teachers' Technology Integration, there is no significant difference with respect to the computer using experience. This result suggests that preservice and in-service trainings on technology have positive effects on the teachers' capability of using technology efficiently in their courses. It is also seen that the preservice teachers who use computers for a longer time, previously attended computer classes and own a computer have a lower anxiety level in using a computer (Başarmak, 2008). According to the results of some studies, there is no significant difference in the perceptions and attitudes, towards educational technologies, of the teachers and preservice teachers who previously attended computer courses or classes (Kabataş and Karaoğlan Yılmaz, 2018; Dargut and Çelik, 2014; Metin, Birişçi and Coşkun, 2013).

Recommendations

Below are the suggestions and recommendations for the studies which will be carried out considering the results of the this research.

- For generalizability of the data obtained, it will more efficient to use on a wider sample.
- This study can be used at different levels such as technology barriers and technology addiction.
- It can be repeated at different learning levels to compare indicators of technology integration levels



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Gülhan TURGUT
Uğur BAŞARMAK

Özet

Gelişen dünyada her alanda etkisini gösteren teknoloji, eğitim alanında da çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim alanında teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde kullanımı öğretimin üst seviyelere taşınmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırma ile öğretmenlerin derslerine teknolojiyi entegre edebilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Verilerin istatistiksel analizi gerçekleştirilirken aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonuna yönelik temel göstergeler ölçeğinden aldıkları puanın yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Teknoloji entegrasyonuna yönelik temel göstergelerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülürken, mesleki kıdem ve bilgisayar kullanma deneyimine göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.03

Teknoloji entegrasyonu	Yükleme	: 15/04/2019
Ortaokul öğretmenleri	Düzeltilme	: 24/08/2019
Teknoloji engelleri	Kabul	: 21/10/2019
Öğretmen yeterlikleri	Yayınlama	: 15/12/2019

Sorumlu Yazar: Gülhan Turgut, Öğretmen Cumhuriyet Ortaokulu, Türkiye, gulhanturgut22@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-6680-6291

Uğur Başarmak, Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ugurbasarmak@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2762-1806

Bu çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından üretilmiştir.

Atıf için: Turgut, G. & Başarmak, U. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TAY Journal*, 3(2), 51-66.

Giriş

Günümüzde teknolojinin olmadığı bir ortam düşünmek neredeyse imkansız gibidir. Teknoloji hayatımızı büyük ölçüde kuşatmış ve artık ondan vazgeçemeyecek hale gelmiş durumdayız. Teknolojiye entegre olmak yerine teknolojiyi kendi ekonomik, sağlık, sosyal ve kültürel alanına entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Gelişmiş ülkelerin eğitim politikalarına verdikleri önem kalkınmalarına ve varlıklarını sürdürmeleri için verdikleri önem ile eşdeğerdir (Arı ve Yılmaz, 2015). Bu yüzden teknolojinin entegre edilmesi gereken öncelikli alanlardan biri de eğitim olarak görülmektedir. Singapur, Avustralya, İngiltere, Yeni Zelanda ve Finlandiya olmak üzere farklı kıtadan beş ülkenin teknoloji entegrasyonu politikaları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu durum ülkelerin öğretim programlarında teknoloji entegrasyonunu farklı şekillerde ele almasından kaynaklanmaktadır. Finlandiya eğitimde teknoloji entegrasyonuna ilişkin kapsamlı çalışmalar gerçekleştiren ve öğretim programını bu doğrultuda sürekli güncelleyen bir ülke olarak öne çıkmaktadır. Bazı ülkeler öğretim programında teknoloji kullanım bilgi ve becerisi üzerine odaklanırken, bazı ülkeler teknoloji entegrasyon sürecinde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu üzerine çalışan bir kurumun bulunması o ülkenin eğitim politikasının başarılı bir biçimde ve zamanında uygulanması konusunda önemli bir avantaj sağlayacaktır (Özmen, 2017).

Teknolojinin entegre edildiği eğitim ortamlarında eleştirel düşünme, dijital teknoloji kullanımı, bilgi yönetimi, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık gibi becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Özer ve diğerleri, 2018). Teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine etkili bir şekilde entegrasyonu ve verimli bir şekilde kullanımı büyük önem arz etmektedir (Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi, 2015). Teknoloji entegrasyonu, geleneksel sınıflarda destekleyici ya da tamamlayıcı bir rol oynarken (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur, 2012), çağdaş eğitim uygulamalarında önemli bir eğilim sağlar (Tsai ve Chai, 2012; Ünsal, 2018). Öğrencilerin temel becerilere sahip olması için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (MEB, 2017). Öğretmen, öğrenme ortamında teknolojik kaynakları kullanarak öğrenmeyi zenginleştirebilir (Köseoğlu ve Soran, 2004). Teknoloji kullanım becerisine sahip olan öğretmenler teknolojiyi ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilecek becerilere sahip bireylerin yetişmesini sağlar (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007; Kahyaoğlu, 2011; Ökten ve Horzum, 2011). Öğretmenlere ilişkin teknoloji entegrasyonu uygulamalarında iyileştirmeler olmasına rağmen, üst düzey teknoloji kullanımı düşük seviyelerde gerçekleşmektedir (An ve Reigeluth, 2011). Teknolojinin üst düzeyde kullanımında etkin bir rol üstlenecek öğretmenlerin bu konudaki kararları, deneyimleri, yaklaşımları, inançları çok önemlidir (Meşe, 2010). Bu yüzden etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin teknolojiye ilişkin olumlu bir tutum sergilemeleri, teknolojiye sahip çıkmaları, yeniliğe açık olmaları ve uygun teknolojiyi belirlemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin teknoloji öğrenme ortamlarıyla buluşturmaları bir ihtiyaç olarak görülmektedir (Saracaloğlu, Dinçer ve Dedebeali, 2017). Teknoloji Eğitim Entegrasyonu öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayan bir süreçtir (Uğur ve Kocadere, 2016). Teknolojinin entegrasyon sürecinin odağında öğretmen bulunmaktadır. Bu süreçte ne kadar destek verilse de tüm aşamalarda sorumluluk öğretmene aittir (Arslan ve Şendurur, 2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonun etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmen adayı yetiştiren akademisyenlerin kuram ve uygulamaları birlikte kullanmaları gerekmektedir (Tondeur ve diğerleri, 2012).

Öğretmenler tarafından öğretimde teknolojiden yararlanmanın başarıyı olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunda birçok faydanın yanısıra bazı sorunların da yaşandığı görülebilmektedir. Eğitimde teknoloji adına çeşitli yatırımlar yapılmasına rağmen fiziksel açıdan öğretim ortamının uygunluğu ve devamlılığın sağlanmasında bazı sıkıntılar sınıfta teknoloji entegrasyonunu engelleyebilir (Şenel ve Seferoğlu, 2009). Gerçekleştirilmek istenen teknoloji entegrasyon işlemi, gerekli altyapı, donanım, öğretim programı ve ortamlarına hitap etmediğinde birçok sorunu da beraber getirecektir (Yalın, Karadeniz ve Şahin, 2007; Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015; Ünsal, 2018). Teknolojik boyutta her donanım ve yazılım belli bir ömre sahiptir. Bu teknolojilerin yenilenmesi maddi bir ihtiyacı doğurmaktadır. Kullanılacak teknolojinin amaca uygun, kullanışlı ve ekonomik olması gerekmektedir. Okullarda ekonomik nedenlerden dolayı yeni ve güncellenmiş teknoloji bulunmayabilir. Bu eksikliğin teknoloji kullanımında engel oluşturacağı düşünülmektedir. Teknik hizmet verecek nitelikli elemanların yetişmemesi teknolojinin etkin kullanımını da etkileyebilir. Ayrıca öğretmenler teknoloji kullandıklarında iş yüklerinin artacağını, sınıfların fiziksel olarak uygun olmadığını, yönetici desteğinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ertmer (1999), öğretmenlerin tutum, inanç, bilgi ve becerileri bir teknoloji entegrasyonu engeli olarak görmektedir.

Teknolojiyi eğitim ve öğretim ortamlarına entegre edilmesi ile her sorunun üstesinden gelinebileceği anlamına gelmez. Burada önemli olan teknoloji entegrasyonun yanında öğretmenlerin sınıf ortamlarında teknoloji entegrasyonuna ilişkin davranışlarıdır (Dikmen ve Demirer, 2016). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının alanlarında etkili teknoloji entegrasyonu bilgilerini geliştirebilmelerini sağlayacak uygulama ve araştırma çalışmaları önemli görülmektedir (Baran ve Canbazoglu-Bilici, 2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecinde merkezi alınması ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine verilen eğitimlerin tekrardan sorgulanması gerekmektedir (Arslan ve Şendurur, 2017). Öğretmenlerin, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımına ilişkin eğitimler almasına rağmen, gerçekleştirilen gözlemler neticesinde teknoloji kullanımının sınırlı sayıda öğretmen tarafından gerçekleştirilmekte olduğu ve kullanılan teknolojinin akıllı tahtanın ötesine geçemediği görülmüştür. Teknolojiyi başarılı bir şekilde entegre etmek için yeni teknolojilerin eğitim amaçlı olarak kullanılması gerekmektedir (Çalışkan, 2017). Alanyazın incelendiğinde teknoloji entegrasyonuna ilişkin çalışmalar varolsada son zamanlarda okullarda teknoloji kullanım oranının artması ile öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu düzeyinin belirlenmesine ve farklı değişkenler açısından son haliyle incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Buna göre bu araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir: “Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu düzeyi nedir?”

Araştırmanın amacı çerçevesinde başlıca şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: Ortaokul öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği”nden aldıkları puanlar;

- a) Cinsiyete,
- b) Mesleki kıdeme,

c) Bilgisayar kullanma deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma niteliği taşımaktadır. Öğretmenlerin teknolojiyi eğitim ortamında kullanma düzeylerini, teknoloji kullanımıyla ilgili sıkıntılarını belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışma sonunda elde edilen bilgi ve bulguların, alanyazında mevcut bilgilerin güncellenmesi, mevcut durumun ortaya koyulması ve farklı araştırmalar için de ön fikir oluşturması beklenilmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda tarama modelinde yürütülen bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi anket yöntemleri kullanılarak tasvir edilmeye çalışılır (Karasar, 2003; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kırşehir il merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme esas alınmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Değerlendirmeye uygun bulunan veri toplama aracı sayısı 208'dir. Tablo 1'de, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kadın	107	51.4
	Erkek	101	48.6
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	39	18.8
	11-20 yıl	119	57.2
	21+ yıl	50	24.0
Bilgisayar Kullanma Deneyimi	1-10 yıl	33	15.9
	11-20 yıl	151	72.6
Toplam	21+ yıl	24	11.5
		208	100.0

Tablo 1'de öğretmenlerin demografik yapı özelliklerine göre dağılımları görülmektedir. Cinsiyet faktörüne göre olan dağılıma bakıldığında, 107 (%51.4) kadın ve 101 (%48.6) erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin teknoloji entegrasyonları düzeylerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlere yer verilmiştir. Bunlar öğretmenlere ait cinsiyet, mesleki hizmet yılı, bilgisayar kullanma deneyimi değişkenleri olarak belirlenmiştir. Bu araştırma da Çakıroğlu ve

diğerleri (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergeler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, “Teknoloji Okuryazarlığı”, “Teknoloji ile Öğretim”, “Mesleki Gelişim”, “Etik ve Politikalar”, “Organizasyon ve Yönetim” olmak üzere 5 faktörden ve 28 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. “Teknoloji Okuryazarlığı” faktör yükü 0.62 ile 0.74 arasında değişen 7 maddeden; “Teknoloji ile Öğretim” faktör yükü 0.54 ile 0.79 arasında değişen 6 maddeden; “Mesleki Gelişim” faktör yükü 0.54 ile 0,74 arasında değişen 6 maddeden; “Etik ve Politikalar” faktör yükü 0.63 ile 0.77 arasında değişen 5 maddeden; “Organizasyon ve Yönetim” ise faktör yükü 0.66 ile 0.79 arasında değişen 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.931 olarak bulunmuştur. Her bir faktör için hesaplanan güvenilirlik katsayıları .831 ile .873 arasında değişmektedir. Gerçekleştiren bu çalışmada elde edilen veriler sonucunun toplam cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.948 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

SPSS (Stastical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılarak analiz edilen veriler için uygun istatistik teknikler kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde aritmetik ortalama (X), standart sapma (S), t testi, varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve verilerin -2.00 ile 2.00 aralığında bulunmasıyla normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır (George ve Mallery, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Veriler analiz edilirken katılımcıların (1) “Kesinlikle Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum”, (5) “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde verdikleri cevapların beş dereceli ölçekten elde edilmiş olmasından dolayı aritmetik ortalama aralıkları Seçenek Sayısı/Aralık Sayısı=Seçenek Aralığı formülü ile hesaplanmıştır. Puan aralıkları ve anlamları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek maddeleri seçenekleri ve sınırları

Seçenekler	Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00
Katılıyorum	3.41-4.20
Kararsızım	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80

* $(5-1)/5=0.80$

Bulgular

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, bilgisayar kullanma deneyimi) göre farklılaşma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olup olmadığı belirlenmiş ve bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergelerini Belirlemeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik ölçekte öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin ortalama puanları, standart sapması, aldıkları minimum ve maksimum puanları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergeleri standart sapması, alınan minimum ve maksimum puanları

N	\bar{X}	S	Min	Max
208	4.43	0.37	3.50	5.00

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik ölçekten aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 4.43$ ve standart sapması $ss=0.37$ 'dir. Bu sonuca göre öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu düzeyinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Puanları Cinsiyete Göre Değişmekte Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçekte ortalama puan ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin "teknoloji entegrasyonu göstergeleri" ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Erkek	107	4.32	0.36	206	4.22	0.000
Kadın	101	4.54	0.36			

Tablo 4 incelendiğinde, teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik ölçekten alınan puanların ortalaması kadın öğretmenlerin $\bar{X} = 4.54$ iken erkek öğretmenlerin puanlarının ortalaması $\bar{X} = 4.32$ olarak bulunmuştur. Bu testin sonucuna göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{(206)} = 4.22$; $p < 0.05$).

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Puanları Mesleki Kıdem Yılına Göre Değişmekte Midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçekte ortalama puan ile mesleki kıdem yılı arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin "teknoloji entegrasyonu göstergeleri" ölçeğinden aldıkları puanların mesleki kıdem yılına göre anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	0.11	2	0.006	0.038	0.963	>0.05
Grupiçi	29.738	205	0.145			
Toplam	29.749	207				

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdem yılına göre teknoloji entegrasyonu düzeyini belirlemeye yönelik ölçekte ortalama puanları arasında anlamlı

bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(2-205)} = 0.038$; $p > 0.05$]. Mesleki kıdem yılı, 1-10 yıl arasında olanların ölçekten aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 4.45$, 11-20 yıl arasında olanların $\bar{X} = 4.43$, 21+ yıl arasında olanların ise $\bar{X} = 4.43$ olarak bulunmuştur.

Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Göstergeleri Puanları Bilgisayar Kullanma Deneyimine Göre Değişmekte Midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu göstergelerini belirlemeye yönelik yapılan ölçekte ortalama puanları ile bilgisayar kullanma deneyimi arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin "teknoloji entegrasyonu göstergeleri" ölçeğinde aldıkları puanların bilgisayar kullanma deneyimine göre anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	0.726	2	0.363	2.566	0.079 > 0.05	
Grupiçi	29.022	205	0.142			
Toplam	29.749	207				

Tablo 6'ya göre, ortaokul öğretmenlerinin bilgisayar kullanma deneyimine göre teknoloji entegrasyonu belirlemeye yönelik yapılan ölçekte ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$F_{(2-205)} = 0.079$; $p > 0.05$]. Bilgisayar kullanma deneyimi, 1-10 yıl arasında olanların ölçekten aldıkları puanların ortalaması $\bar{X} = 4.40$, 11-20 yıl arasında olanların $\bar{X} = 4.42$, 21+ yıl arasında olanların ise $\bar{X} = 4.60$ olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen analizler doğrultusunda ortaokul öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. MEB, okullara internet, akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojilerin entegre edilebilmesi için büyük yatırımlar yapmıştır (Uslu, 2013). Öğretmenlerin Fatih Projesi aracılığıyla eğitim öğretim ortamlarına entegre edilen teknoloji ile içiçe olmaları, derslerinde kullanacakları dijital içerikler için Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olan sosyal eğitim platformlarını kullanmaları ve her türlü iletişimi akıllı telefonlar aracılığıyla gerçekleştirmeleri teknoloji kullanımının yüksek düzeyde çıkmasını mümkün kılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin gelişen teknolojiye ilgisiz kalmadıklarını, teknolojiye karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji yeterliği, algısı ve tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda da olumlu sonuçlar çıkmıştır (Özdamlı, 2017; Metin, Birişçi ve Coşkun, 2013; İnel, Evrekli ve Balım, 2011; İpek ve Acuner, 2011; Usta ve Korkmaz, 2010; Yavuz ve Coşkun, 2008; Hew ve Brush, 2007).

Demografik özelliklere göre yapılan analiz sonuçlarında ise şu bulgulara ulaşılmıştır: Teknoloji entegrasyonu düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin teknolojiye karşı olan ilgi ve merakları erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu şeklinde ifade edilebilir. Son zamanlarda kadınların da teknolojiye karşı olumlu tutum sergilemelerinden dolayı böyle bir sonucun çıkması beklenebilir. Günümüzde kadınların teknoloji kullanımına ilişkin teknoloji unsurlarının arttığı da görülmektedir. Öğretmenlerin teknolojiye karşı olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olması onların bilgisayar ve teknolojilerini kullanabilmesinde, bu konuda bilgi ve beceri kazanmasında, derslerine entegre edebilmesinde çok önemlidir. Alan yazında yapılan araştırmalarda cinsiyete

göre farklı sonuçların çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim öğretim alanında teknoloji ve teknoloji kullanımına karşı olan yeterlik, tutum ve algılarına yönelik yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır (Orhan ve Tekin, 2019; Şahin ve Namlı, 2019; Kabataş ve Karaoğlan-Yılmaz, 2018; Avcı ve Ateş, 2017; Çetin, 2017; Sáinz ve López-Sáez, 2010; Bozcan, 2010).

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergelerinde Mesleki kıdem yılına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu da öğretmenlerin artık teknolojiyi kabullendikleri, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarının olumlu olmaya başladığı şeklinde yorumlanabilir. Mesleki deneyime göre teknoloji yeterliğinin farklılaşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Orhan ve Tekin, 2019; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça, 2011). Genç öğretmenler teknolojiyi yüksek düzeyde rahat bir şekilde kullanabilirler fakat deneyimli öğretmenler teknolojiyi derse entegre etmede daha başarılı olurlar (Russell, Bebell, O'Dwyer ve O'Connor, 2003).

Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonlarına Yönelik Temel Göstergelerinde Bilgisayar kullanma deneyimine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin teknolojiyi sınıfta etkin olarak kullanabilmesinde öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sonrasında teknolojiyle ilgili olarak aldıkları eğitimlerin faydası olduğunu söyleyebiliriz. Fakat araştırmalar teknolojideki gelişmeleri takip eden, bilgisayar başında daha fazla vakit harcayan, ilgili kurslara katılan öğretmenlerin diğerlerine göre eğitim öğretim ortamına teknoloji entegre edebilme düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Dikmen ve Demirer, 2016; Avcı ve Ateş, 2017). Öğretmen adayları arasında bilgisayar kullanma süreleri fazla olanların, önceden bilgisayar dersi alanların ve bir bilgisayara sahip olanların bilgisayar kaygı düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. (Başarmak, 2008). Bazı araştırma sonuçlarına göre daha önceden ders ya da kurs alan öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim teknolojilerine yönelik tutum, algılarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır (Kabataş ve Karaoğlan Yılmaz, 2018; Dargut ve Çelik, 2014; Metin, Birişçi ve Coşkun, 2013).

Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak konuyla ilgili yapılacak olan araştırmalara aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Elde edilen verilerin genellebilir olması için geniş bir örneklem üzerinde çalışmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmanın teknoloji engelleri, teknoloji bağımlılığı gibi farklı düzeylerde için de ele alınabileceği düşünülmektedir.
- Teknoloji entegrasyon düzeyleri göstergelerinin karşılaştırılmasına ilişkin farklı öğrenim kademeleri için tekrar edilebileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin teknolojiyi daha bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlayacak eğitimlere yer verilmelidir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının daha etkili bir öğrenme ve öğretme süreci için yeni teknolojilerden ve dijital öğretim materyallerinden nasıl yararlanacakları konusunda farkındalık oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- An, Y-J., & Reigeluth, C. (2011). Creating technology-enhanced, learner-centered classrooms: K-12 teachers' beliefs, perceptions, barriers, and support needs, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(2).
- Arı, E. ve Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4).
- Arslan, S. ve Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-50.
- Avcı, T., ve Ateş, Ö., 2017, Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları üzerine bir araştırma, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 19-42.
- Baran, E. ve Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: türkiye örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1).
- Başarmak, U. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygı düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozcan, E. Ü. (2010). Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(4).
- Çakıroğlu, Ü., Gököglü, S. ve Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: bir ölçek geliştirme çalışması, *GEFAD*, 35(3).
- Çalışkan, E. (2017). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı açısından Türkiye'de son beş yıl içerisinde (2011-2015) tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 496-505.
- Çetin, Ö. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi, *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4753-4767.
- Çoklar, A. N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: teknopedagoji. *7th International Educational Technology Conference*, Near East University-North Cyprus.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Dikmen, C. H. ve Demirer, V. (2016). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3).
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: strategies for technology integration, *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), 47-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, P., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers And Education*, 5.
- George, D., & Mallery, P., 2003, *SPSS For Windows, Step By Step, A Simple Guide And Reference*, Fourth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- İnel, D., Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 128-150.
- İpek, C. ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- Kabataş, S. ve Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumlarının eğitim teknolojileri standartlarına yönelik öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

- Kahyaoğlu, M. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-36.
- Karasar, N., 2003, *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48 (2), 103-121.
- Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2004). Biyoloji öğretmenlerinin araç-gereç kullanım yeterliliklerine ilişkin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
- MEB (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Meşe, E. T. B. (2010). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri: izmir ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.
- Metin, M., Birişçi, S. ve Coşkun, K. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi (Özel Sayı)*, 21(4).
- Orhan, A. ve Tekin, İ. (2019). İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerinin ve derste teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 81-101.
- Ökten, G. ve Horzum, M.B. (2011). Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojileri dersi öğretimine yönelik görüşleri üzerine nitel bir çalışma, *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ.
- Özdamlı, F. (2017). Attitudes and opinions of special education candidate teachers regarding digital technology, *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9(4), 191-200.
- Özer, F., Kartal-Erdaş, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S. ve Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: model, süreç, engel, teori ve uygulama, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 63-97.
- Özmen, B. (2017). Farklı Ülkelerin Öğretim Programlarında Teknoloji Entegrasyonu. Koçak Usluel, Y. (Ed.), *Farklı Yanlıyla Eğitimde Bit Entegrasyonu* (93-123). Gazi Kitapevi.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: implications for preservice and inservice teacher preparation, *Journal Of Teacher Education*, 54(4), 297-310.
- Sáinz, M., & López-Sáez, M. (2010) Gender differences in computer attitudes and the choice of technology-related occupations in a sample of secondary students in Spain, *Computers&Education*, 54(2), 578-587.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B. ve Dedebeali, N. C. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının internet ve teknolojiye yönelik tutumları ile bilgisayar özyeterlik algılarının incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51).
- Şahin, M. C. ve Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23.
- Şenel, H. C. ve Seferoğlu, S. S. (2009). Eğitimde ağ günlüğü uygulamaları: ilköğretim bilişim teknolojileri dersinden örnekler, *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S., 2007, *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Allyn and Bacon.

- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisser, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Tsai, C. C., & Chai, C. S. (2012). The "Third"-order barrier for technology-integration instruction: implications for teacher education, *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 T(Special issue, 6), 1057-1060.
- Uğur, B. ve Kocadere, A. (2016). Öğrenme ve öğretme sürecine BİT entegrasyonu: Bir çevrimiçi öğretmen eğitimi önerisi. XVIII. Akademik Bilişim Konferansı (AB16), 30 Ocak-5 Şubat, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri, *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Yalin, H. I., Karadeniz, S., ve Sahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences*, 7(24), 4036-4039.
- Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Investigation of Violence Tendencies of University

Esra IŞIK
Haktan DEMİRCİOĞLU

Abstract

This study was conducted to investigate the violence tendency of university students according to various variables. Violence tendencies of university students were evaluated in terms of class level, age, place of residence, family structure, number of siblings, average income level of the family, housing status, academic average and upbringing. The study group consisted of 232 undergraduate students who are majoring at the Department of Child Development at Hacettepe University. This study was designed from a quantitative research method to a screening model and a cross-sectional screening pattern. Obtained from the research was analyzed and it was observed that the distribution of the data exhibited a normal distribution. Therefore, the data were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA) which was used for multiple comparisons. As a result of the findings of the research, it was found that the violence tendencies of university students showed a significant difference according to the grade level. On the other hand, it was found that the other variables such as the the settlement was passed majority of life, family structure, number of siblings, income level of the family, academic average of the students, the dominant child rearing behaviors seen by their parents, age and settlement status did not show a significant difference.

Keywords:	DOI	: 10.29329/tayjournal.2019.486.04
University students, violence tendency.	Received	: 17/06/2019
	Revised	: 11/08/2019
	Accepted	: 23/10/2019
	Published	: 15/12/2019

Corresponding Author: Esra Isık, Research Assistant, Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Turkey, esra38isik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8779-7248

Haktan Demircioğlu, Associate Professor, Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Turkey, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5092-1698

This study was presented between 17-20 May 2018 in 'II. International Social Sciences and Humanities Berlin Conference on Social and Humanities.

Cite this article as: Işık, E & Demircioğlu, H. (2019). Investigation of violence tendencies of university *TAY Journal*, 3(2), 67-84.

Extended Summary

Introduction

Violence, evaluated in different ways in different societies, is a preventable social problem. Therefore, starting from the family environment, perceptions of violence should be developed and the interventions should be transformed into a lifestyle. School environments that provide an important opportunity in terms of minimizing the tendency of individuals to violence are important in determining the tendency of students towards violence. In this context, it is thought that the determination of the tendencies of individuals to violence in the phase where they are educated will be beneficial for social life and welfare before the occurrence of violence events which is quite important and social problem. Therefore, it is considered that it is important to determine the tendencies of university students to violence and to examine the tendencies of violence, which will affect them in contact with university students and other individuals by entering into the working life of each individual in the society, especially in the near future. From this foresight, it is aimed to examine the violent tendencies of university students in terms of various variables. These critical ages of university students in the transition phase to adulthood are in a series of developmental ages that is a problem for many years. University students were considered as the study group with the idea that this period is an important step in life for individuals who will be stressed because of graduation, finding a job and assuming various responsibilities of access to adulthood.

Methods

This study was designed from a quantitative research method to a screening model and a cross-sectional screening pattern. The study group consisted of 232 undergraduate students from the 1st, 2nd, 3rd and 4th year students who are majoring at the Department of Child Development at Hacettepe University and who wants to participate voluntarily in the study among students in the class. 'Personal Information Form' and 'Violence Tendency Scale' were used by the participants in obtaining the data. Obtained from the research was analyzed and it was observed that the distribution of the data exhibited a normal distribution. Therefore, the data were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA) which was used for multiple comparisons.

Results

As a result of the findings of the research, it was found that the violence tendencies of university students showed a significant difference according to the grade level. On the other hand, it was found that the other variables such as the the settlement was passed majority of life, family structure, number of siblings, income level of the family, academic average of the students, the dominant child rearing behaviors seen by their parents, age and settlement status did not show a significant difference.

Discussion and Conclusion

According to the findings of the research, the level of class is seen to significantly affect violent tendencies of university students. In this finding, it was revealed that as the grade level of university students increased, the tendency of violence decreased significantly. In the formation of this meaningful difference, it can be said that the lessons which are look to the risks by holistic

and learned in this context (Child Rights and Law, Behavioral Problems and Management, Child Neglect and Abuse, Child and Crime) and the awareness they gain in the lessons are effective in increasing the level of awareness and knowledge towards the level of violence in the students as the grade level progresses. It can easily be stated that the increase in individual awareness and the increase in the knowledge of academic information is effective in decreasing the tendency towards to violence.

Another finding obtained from the research; the violent tendencies of university students' are not significantly different according to the settlement where passed majority life of them. On the other hand, when the looking at the literature, it has been mentioned that physical aggression and violence levels are high in both the students coming from the village-the hamlet and from the province. Violent behaviors can be considered as ordinary behaviors due to the cultural values and lifestyle that are owned in the in rural areas. It can be thought that the stressful life of the big city can be considered to be effective the high levels of violence seen in students coming from the province. Therefore, it can be said that individual factors and personality traits are more effective than the places which are settlement in the occurrence of violence.

The another result obtained from the research is violent tendencies of university students is not significantly different according to the family structure. The other studies which are conducted also support the research findings. In the family environment which has a great importance and effect/ in the lives of individuals; it can be said that factors such as the equal distribution of duties and responsibilities among family members, relationship and communication level are more important than family members, divorced or living separately. It can be thought that the tendency of individuals who grow up in family environments with unhealthy relationships and violence can be affected by the level of violence.

Also another finding of the research is that the number of siblings of the university students do not affect students' tendency towards violence. When analyzing the studies which are conducted on the subject, were reached the findings that correspond to the findings of the research and that differ. The siblings are the owners of most long-lasting relationships of individuals in their lives. In this long-term relationship, there are ups and downs in which there are warm and healthy relations, as well as conflicts and disagreements between siblings. Taken in this context, it is thought that the quality of relations between siblings is much more important than the number of siblings.

As a result of the research, it was found that the violence tendencies of university students did not differ significantly according to the average income level of the family. When analyzing the studies which are conducted on the subject, were reached the findings that correspond to the findings of the research and that differ. However, due to the average income level of the family, students whose needs are not met sufficiently or who have to work in part-time jobs to support the family's livelihood can be said to be more tired to balance between work and school. It can be thought that university students who can not be adequately met physical needs such as sleep, nutrition and rest are forced to work that is the cause of their tendencies towards violence.

As a result of the research, it is seen that the violence tendencies of university students do not differ significantly according to the academic average of the students. A different result has been reached in the literature from research findings and it was mentioned that the dating violence has results such as low academic performance and low self-esteem. In this research, most of the participants stated that they spent too much time to think about and solve problems in their violent relationships, therefore limiting their working time and this situation negatively affecting their academic achievement.

According to the research data, it is seen that university students' violence tendencies did not differ significantly from their parents' dominant child-rearing attitudes. When analyzing the studies which are conducted on the subject, were reached the findings that correspond to the findings of the research and that differ. In cases such as child rearing, the way parents want to be disciplined the students, and the use of violence as a dominant method in the process of solving problems, the tendency of children towards violence can be expected to be higher than the tendency of children who grow up in family environments without any trace of violence.

According to the research data, it is seen that university students' violence tendencies did not differ significantly from their ages. In some conducted research, it has been stated that high school students' violent tendencies are high and that they can be resorted to violence for reasons such as proving themselves during adolescence or gaining respect among friends. However, there are researches showing that the incidence of violence in university students who are accepted as the first step in adulthood may be related to individual characteristics rather than developmental period characteristics.

Recommendations

Although the prevention of violence requires multi-step implementation processes, it is primarily required to change individuals' perspectives on violence. Preparing and conducting a program for violence in universities can be effective in preventing violence before it occurs and in differentiating students' tendencies towards violence. As in all matters in Turkey, by developing intervention programs that are missing in this regard, implemented in a standardized manner it is of paramount importance. The labor and the cost spent to intervention programs and practices investing before the problem arises rather than after the problem has occurred will more contribute to the welfare of the society both financially and morally.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

e-ISSN:

Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi

Esra IŞIK
Haktan DEMİRCİOĞLU

Özet

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimleri; sınıf düzeyi, yaş, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin ortalama gelir düzeyi, barınma durumu, akademik ortalama ve yetiştirilme tarzları açısından ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan Hacettepe Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğrenim gören 232 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma, nicel tarama yöntemlerinden tarama modeline ve kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Verilerin elde edilmesinde 'Şiddet Eğilim Ölçeği' ile araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normal dağıldığı ortaya konmuş, bu nedenle veriler çoklu karşılaştırmalar için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; buna karşın yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencilerin akademik ortalaması, ebeveynlerinden gördükleri baskın çocuk yetiştirme tutumu, yaş ve barınma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler:	DOI	: 10.29329/tayjournal.2019.486.04
Üniversite öğrencileri, şiddet eğilimi.	Yükleme	: 17/06/2019
	Düzeltilme	: 11/08/2019
	Kabul	: 23/10/2019
	Yayınlama	: 15/12/2019

Sorumlu Yazar: Esra Işık, Araştırma Görevlisi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, esra38isik@gmail.com, ORCID Kimliği: 0000-0002-8779-7248
Haktan Demircioğlu, Doçent Doktor, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, ORCID Kimliği: 0000-0002-5092-1698
Bu çalışma 17 -20 Mayıs 2018 tarihleri arasında düzenlenen 'II. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Berlin Konferansı' nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için: Işık, E & Demircioğlu, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin incelenmesi. *TAY Journal*, 3(2), 67-84.

Giriş

İnsanlık tarihinin her döneminde var olan şiddet; evlerde, okullarda, iş yerlerinde, sokaklarda kısacası gündelik yaşamda çeşitli yer ve şekillerde ortaya çıkmaktadır. Ancak şiddet olaylarının çoğu gün yüzüne çıkmadan bazen kasıtlı olarak bazen de bilinçsizlikten gizlenmektedir (Sevim ve Ataş, 2016). Türkiye gündeminde çıkan şiddet haberleri ile şiddet olayları ne yazık ki varlığını sürekli korumaya devam etmektedir. Eğitimciler, sağlık çalışanları, idareciler, kadınlar ve çocuklar bu şiddetin mağdurları olabilmektedir. Şiddetin failleri ve mağdurları farklılaşsa bile farklılaşmayan tek şey şiddetin devamlılığıdır. Şiddetin süregelmesi bu kapsamda yapılan girişimlerin ve uygulamaların yeterli olmadığını akla getirmektedir (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2015).

Gündelik yaşamda ve medyada şiddet olaylarına sıklıkla yer verilmesi şiddetin bir bağlamda sıradanlaşmasına ve insanların konuya ilişkin duyarsızlaşmalarına neden olabilmektedir. Sevensan, Özcebe, Voltan Acar, Bilge ve Akman (2013)'a göre; bir toplumda toplumun tüm kesimi özellikle de gençler arasında şiddet 'sıradan' bir şekilde meydana gelebilir. Dolayısıyla aile ortamından başlayarak şiddete yönelik algıların geliştirilmesi ve müdahalelerin yaşam tarzı haline getirilmesi gerekmektedir.

Farklı toplumlarda farklı şekillerde değerlendirilen şiddet, önlenemez toplumsal bir sorundur. Önemli bir sorun olan şiddetin önlenmesine yönelik yapılan çalışmaların etkili olabilmesi için bireylerin şiddeti nasıl algıladıklarına yönelik bilgi sahibi olmak oldukça elzemdir (Sevensan, Özcebe, Voltan Acar, Bilge ve Akman, 2013).

Bireylerin şiddete olan eğilimlerinin en aza indirgenebilmesi ya da değiştirebilmesi bağlamında önemli bir fırsat sunan okul ortamları öğrencilerin şiddete yönelik eğilimlerini belirlemede önem taşımaktadır (Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde oldukça önemli ve toplumsal bir sorun olan 'şiddet' olaylarının meydana gelmeden önce, bireylerin şiddete olan eğilimlerinin eğitim aldıkları aşamada belirlenmesinin toplumsal yaşam ve refah için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla toplumdaki her bireyin, özellikle de yakın gelecekte çalışma hayatına girerek gerek öğrenciler gerekse diğer bireylerle iletişim halinde olarak onları etkileyecek olan üniversite öğrencilerinin şiddete olan eğilimlerinin belirlenmesinin ve şiddet eğilimlerinin incelenmesinin önemli olduğu öngörülmektedir. Bu öngöründen hareketle söz konusu araştırma ile üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Üniversite öğrencilerinin yetişkinliğe geçiş evresinde oldukları bu kritik yaşlar gelişimsel bir dizi sorunun olduğu yıllardır (Lanier, Nicholson ve Duncan, 2001). Mezun olma, iş bulma, yetişkinliğe erişmenin getirdiği çeşitli sorumlulukları üstlenme vb. gibi sebeplerden dolayı bireylerin strese girecekleri bu dönemin yaşam için önemli bir basamak olduğu düşüncesiyle çalışma grubu olarak üniversite öğrencileri ele alınmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nicel tarama yöntemlerinden tarama modeline ve kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Karasar (2015)'a göre ilişkişel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde öğrenim gören, 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 232 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 12'sinin 1. sınıf, % 26'sının 2. sınıf, %34'ünün 3. sınıf ve % 28'inin ise 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin % 5'inin 18 ve altı yaş diliminde, % 8'inin 19 yaşında, % 17'sinin 20 yaşında, % 36'sının 21 yaşında, % 34'ünün ise 22 ve üstü yaş diliminde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu' ile Göka, Bayat ve Türkçapar tarafından (1995) geliştirilen ve 1998 yılında yeniden desenlenen 'Şiddet Eğilim Ölçeği' kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğrencilerden sınıf düzeyi, yaş, yaşamının çoğunu geçirdiği yerleşim yeri, aile yapısı, kardeş sayısı, ailenin ortalama gelir düzeyi, barınma durumu, akademik ortalama ve yetiştirilme tarzları değişkenlerine ait bilgiler elde edilmiştir.

Şiddet Eğilim Ölçeği: Bu ölçek; Göka, Bayat ve Türkçapar tarafından 1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı adına yapılan 'Orta öğrenim kurumunda okuyan öğrencilerin saldırganlık ve şiddet eğilimleri' konulu araştırma için geliştirilmiş olup, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu'nun "Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet" konulu araştırmasında (1998) temel yapısı değiştirilmeksizin yeniden desenlenmiştir. Ölçek 4'lü likert türünde olup, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en az 1 ve en fazla 80 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar 4 kategoride ele alınmakla birlikte, genel olarak ölçekten alınan yüksek puanlar öğrencinin şiddet eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, 1998).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin dağılımı analiz edilmiş ve normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu nedenle veriler, çoklu karşılaştırmalar için kullanılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi ile analiz edilmiştir. Gruplararası anlamlı farklılığın çıkması durumunda, bu durumun hangi gruplar arasında olduğunu ortaya konması için Tukey çoklu karşılaştırma testinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Sınıf Düzeyleri	Gruplararası	1471,163	3	490,388	7,090	,000*	1-3
	Grup içi	15769,457	228	69,164			1-4
							2-3

Toplam	17240,621	231
--------	-----------	-----

* $p < 0,05$ (Çalışmada sınıf düzeyleri 1., 2., 3. ve 4. sınıf şeklinde alınmıştır).

Tablo 1'e bakıldığında, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F:7,090$, $p < 0,05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1. sınıf öğrencileri ile 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 1. sınıflar aleyhine; 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ise 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu üzerinden, üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri arttıkça şiddet eğilimlerinin azaldığı söylenebilir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin aldıkları "çocuk hakları", "davranış problemleri ve yönetimi" ve "çocuk ve suç" gibi derslerde edindikleri farkındalığın sınıf düzeyi ilerledikçe daha iyi kanıksanması ile açıklanabilir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yerine Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yaşamın Çoğunun Geçirildiği	Gruplararası	137,555	3	45,852	,611	,608	
	Grup içi	17103,066	228	75,013			
Yerleşim Yerine Göre	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerleri; köy, ilçe, şehir ve büyük şehir olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu üzerinden, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Aile Yapısına Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Aile Yapısı	Gruplararası	383,449	2	191,724	2,605	,076	
	Grup içi	16857,172	229	73,612			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada aile yapısı; anne baba sağ ve birlikte, sağ ve boşandılar, yalnızca ebeveynlerden biri hayatta ve her ikisi de hayatta değil şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 3'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu bağlamında, aile yapısının üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Kardeş Sayısına Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Sahip Olunan Kardeş Sayısı	Gruplararası	90,703	3	30,234	,402	,752	
	Grup içi	17149,917	228	75,219			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada sahip olunan kardeş sayısı; kardeşim yok, 1, 2 ve 3 ve üzeri kardeşe sahip olma şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu çerçevesinde, kardeş sayısının üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı belirtilebilir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Ailenin Ortalama Gelir Düzeyi	Gruplararası	200,503	4	50,126	,668	,615	
	Grup içi	17040,118	227	75,067			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada gelir düzeyleri; 1500 TL ve altı, 1501–3000 TL, 3001–4500 TL, 4501–6000 TL ile 6001 TL ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 5'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üzerinden, aile gelir düzeyinin üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı düşünülebilir.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Akademik Ortalamalarına Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
Akademik Ortalama	Gruplararası	430,388	2	215,194	2,932	,055	
	Grup içi	16810,233	229	73,407			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada akademik ortalama; (0,1-1,0), (1,1-2,0), (2,1-3,0) ve (3,1-4,0) şeklinde gruplandırılmıştır).

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin akademik ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu bağlamında, akademik ortalamasının üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı dile getirilebilir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Ebeveynlerinden Gördükleri Baskın Çocuk Yetiştirme Tutumuna Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli fark
----------------	-----------------	-----------------	----	--------------------	---	---	--------------

Çocuk Yetiştirme Tutumu	Gruplararası	263,264	3	87,755	1,179	,319
	Grup içi	16977,356	228	74,462		
	Toplam	17240,621	231			

$p < 0,05$ (Çalışmada baskın çocuk yetiştirme tutumları; otoriter, tavizkar, tutarsız ve demokratik tutum olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 7'e bakıldığında üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ebeveynlerinden gördükleri baskın çocuk yetiştirme tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu üzerinden, ebeveynlerin baskın çocuk yetiştirme tutumlarının üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı öngörülebilir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Yaşa Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Öğrencilerin Yaşları	Gruplararası	547,195	4	136,799	1,860	,118	
	Grup içi	16693,426	227	73,539			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada öğrencilerin yaşları; 18 ve altı, 19, 20, 21, 22 ve üstü olarak gruplandırılmıştır).

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu üzerinden, yaşın üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Barınma Durumuna Göre Anova Testi Sonuçları

Şiddet Eğilimi	Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Barınma Durumu	Gruplararası	102,616	4	25,654	,340	,851	
	Grup içi	17138,005	227	75,498			
	Toplam	17240,621	231				

$p < 0,05$ (Çalışmada barınma durumu; devlet yurdunda, özel yurttta, kirada tek başına, kirada arkadaşlarıyla ve ailesinin yanında kalma biçiminde gruplandırılmıştır).

Tablo 9'a bakıldığında üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin barınma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu çerçevesinde, barınma durumlarının üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı öngörülebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına göre, demografik değişkenlerden sınıf düzeyinin üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir. Bu bulguda üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça şiddet eğilimlerinin anlamlı düzeyde azaldığı ortaya konmuştur. Bu anlamlı farklılığın oluşmasında risklere bütüncül bakan ve bu bağlamda alınan derslerin (Çocuk Hakları ve Hukuk, Davranış Problemleri ve Yönetim, Çocuk İhmal ve İstismarı, Çocuk ve Suç) ve derslerde edindikleri farkındalığın sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerde şiddete yönelik farkındalık ve bilgi düzeyinin artmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ortaya konan bu bulguyu destekleyen araştırma bulgusuna erişilmiştir. Gülirmak, Orak ve Durmaz (2018) Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 300 üniversite öğrencisiyle öğrencilerin internet ve sosyal ağlara yönelik siteleri kullanımlarının çatışma ve şiddete yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin şiddete ve çatışmaya yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Çalışmada öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının gerekçesi öğrencilerin gerek müfredatlarında gerekse uygulama yaptıkları alanlarda şiddeti tartışma, konuşma, bazen deneyimleme ve araştırma şeklinde tecrübe edinmeleri ile açıklanmıştır.

Bilindiği üzere üniversitelerde ilk sınıflarda daha genel ve ortak derslere yer verilirken, sınıf düzeyleri ilerledikçe alan derslerine ağırlık verilmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyleri arttıkça öğrencilerin alana yönelik bilgi ve deneyimleri de artmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin şiddet eğilimlerinin düşük olmasının tesadüfi bir sonuç olmadığı düşünülmektedir. Bireysel farkındalık ve akademik donanımdaki bilgi artışının şiddete olan eğilimin azalmasında etkili olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmada elde edilen bulgudan farklı bulgulara da erişilmiştir. Nitekim Göldağ (2015) meslek yüksekokulu öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin değer algıları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada; şiddet eğilimlerinin öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını, birinci ve ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin aynı düzeyde şiddet eğilimine sahip olduğu bilgisine ulaşmıştır. Benzer şekilde Yurtsever (2009) üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yollarını araştırdığı çalışmada; üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyinin stresle başa çıkmada etkili olmadığını belirtmiştir. Alanyazında konu ile ilgili farklı gelişimsel dönemlere ait çalışmalara da ulaşılmıştır. Özgür ve diğerleri (2011) tarafından lise öğrencilerinin şiddet algıları ve bunu etkileyen faktörlerin incelendiği çalışmada; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, sınıf düzeyi arttıkça şiddet eğiliminin de arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada onbirinci sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ortalamalarının onuncu ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu belirtilmiştir. Sağlam ve İkiz (2017) ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerini inceledikleri çalışmada; 8. sınıf öğrencilerinin şiddete olan eğilimlerinin 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda üniversite öğrencileri ile ortaöğretim öğrencileri arasında şiddet eğilimi ile sınıf düzeyi arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinde sınıf düzeyi ilerledikçe şiddetin artışının gerekçesi gelişimsel olarak ergenlik döneminin ve dönemin çalkantılı süreçlerine maruz kalmanın öğrenciler üzerindeki etkileri şeklinde düşünülebilir. Ancak üniversite öğrencilerinde artan sınıf düzeyiyle paralellik gösteren bilgi ve konuya yönelik bilinçli farkındalığın artmasının öğrencilerin şiddete olan eğilimleri üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu yadsınamaz.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu; üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığıdır. Bu bulgu üzerinden, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim yerinin üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini açıklamada anlamlı bir değişken olmadığı söylenebilir. Buna karşın, Kapıcıoğlu (2008)'nin üniversite öğrencilerinin şiddet algılarını araştırdığı nitel çalışmada; katılımcılar tarafından ifade edilen ve şiddete neden olan faktörler arasında işsizlik, ataerkil yapı, iş ve şehir

yaşamı da yer almaktadır. Eroğlu (2009)'nun lise ve üniversite öğrencilerinin saldırganlık davranışlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmada; üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim yerlerinin öğrencilerin saldırganlık düzeylerine olan etkilerine bakılmıştır. Bu bağlamda köy-mezradan gelen üniversite öğrencilerinin fiziksel saldırganlık düzeyleri yüksekken, ilden gelen üniversite öğrencilerinin sözel saldırganlık, öfke ve düşmanlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Köy-mezradan gelen öğrencilerde fiziksel saldırganlık düzeylerinin yüksek olmasının nedeninin öğrencilerin buldukları yerlerde yaşayan insanların eğitim düzeyinin ve şiddet içeren davranışlara yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Kırsal kesimde sahip olunan kültürel değerlerin ve yaşam tarzının etkisiyle şiddet içeren davranışlar nispeten olağan davranışlar olarak kabul edilip sıradanlaştırılmış olabilir. İlden gelen öğrencilerde görülen yüksek şiddet düzeylerine ise büyük şehirlerin neden olduğu stresli yaşamın bireylerin şiddete olan eğilimlerini artırdığı düşünülse de bu herkese genellenebilen bir sayıltı değildir. Dolayısıyla şiddetin oluşmasında yaşanan yerlerden çok bireysel etmenlerin ve kişilik özelliklerinin etkili olduğu söylenilebilir.

Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin aile yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur. Yurtsever (2009) tarafından yapılan araştırmada da üniversite öğrencilerinin gösterdikleri stres belirtilerinde ve stresle başa çıkma davranışlarında anne ve/ya babanın sağ olup olmamasının herhangi bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın aile bireylerinin tüm ihtiyaçlarının karşılanmasının tek bir ebeveynin sorumluluğunda olduğu boşanmış ya da tek ebeveynli aile ortamlarında stres daha fazla görülebilmektedir. Stresin hakim olduğu ailelerde bireylerin şiddete olan eğilimlerinin artabileceği düşünülebilir. Bazen tek olan ebeveyne destek olmak ya da ailenin sorumluluklarını yüklenmeye yardımcı olmak amacıyla yaşam kalitesinden ödün vermek zorunda kalan üniversite öğrencilerinde stresin tetiklemeyle şiddete yönelimin ortaya çıkabileceği öngörülebilir. Ancak buldukları ortama rağmen stresle baş edebilme olgunluğuna erişen bireylerde bu yönelim görülmeyebilir. Özetle bireylerin yaşamlarında büyük önem ve etkiye sahip olan aile ortamında; aile fertlerinin aralarındaki görev ve sorumlulukların eşit dağılımı, ilişki ve iletişim düzeyi gibi etmenlerin, aile fertlerinin birlikte, boşanmış olma ya da ayrı yaşamalarından daha önemli olduğu söylenebilir. Sağlıksız ilişkilerin ve şiddetin boy gösterdiği aile ortamlarında yetişen bireylerin şiddete olan eğilim düzeylerinin etkileenebileceği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kardeş sayısının öğrencilerin şiddete olan eğilimlerini etkilemediği görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik alanyazına bakıldığında araştırma bulgusuyla örtüşen ve farklılık gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Nitekim gelişimsel dönemi farklı olmakla birlikte Sağlam ve İkiz (2017) yaptıkları araştırmada araştırma sonucuyla örtüşen bulgular ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada; ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin sahip olunan kardeş sayısına göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Buna karşın Bulut (2015) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin aile içi şiddete yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada; öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısı ile şiddete yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çalışmaya göre; kardeş sayısı 4 ve fazla olan öğrencilerin şiddeti olağanlaştırmaları ve genelleştirmeleri 1, 2 ve 3 kardeşi olanlardan daha fazladır. Kardeşler, bireylerin yaşamlarındaki

en uzun süreli ilişkilerin sahibidirler. Bu uzun süreli ilişkide kardeşler arasında sıcak ve sağlıklı ilişkilerin yanı sıra çatışma ve anlaşmazlıkların da olduğu iniş çıkışlar yaşanmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında kardeşler arası ilişkilerin niteliğinin kardeş sayısından çok daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Kodan Çetinkaya (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerini incelemek amacıyla yapılan araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Kodan Çetinkaya (2013) çalışmasında; üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ailenin ortalama aylık geliri bakımından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Babacan Gümüş, Şıpkın, Tuna ve Keskin (2015) üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerine yönelik yaptıkları çalışmada; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda ise şiddet eğiliminin ailenin gelir düzeyi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Kul Uçtu ve Karahan (2016) tarafından sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; ailelerinin ortalama aylık gelir durumunu 'kötü' olarak belirten öğrencilerin şiddet eğilimi puanlarının, ailelerinin ortalama aylık gelir durumunu 'orta' ve 'iyi' şeklinde belirten öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirtilmiştir. Ailenin ortalama gelir düzeyinden dolayı ihtiyaçları yeterince karşılanmayan ya da ailenin geçimine yardımcı olmak ve bütçeye katkı sağlamak amacıyla yarı zamanlı işlerde çalışmak zorunda kalan öğrencilerin iş ve okul arasındaki dengeyi sağlayabilmek amacıyla daha fazla yoruldukları ve yıprandıkları söylenilebilir. Uyku, beslenme, dinlenme gibi fiziksel ihtiyaçları yeterince karşılanamayan üniversite öğrencilerinin şiddete olan eğilimlerine çalışmak zorunda kalmalarının neden olduğu düşünülebilir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ele alınan bir diğer etmen ise ekonomik bağımsızlığa sahip olmayan ebeveynlerin çoğunun şiddete boyun eğmek zorunda kaldığı gerçeğidir. Nitekim Sevim ve Ataş (2016) tarafından yapılan, üniversite gençlerinin şiddete eğilimleri ve öğrencilerin aile içi şiddete bakış açıları başlıklı çalışmada; çalışmaya katılan öğrencilerden her dört kişiden üçü, ekonomik bağımsızlığı olmayan kadınların şiddete uğrama olasılıklarının ekonomik bağımsızlığı olanlara göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ekonomik koşulları iyi olmayan ve aile içi şiddetin görüldüğü ortamlarda bulunan üniversite öğrencilerinin bu ortamdan olumsuz etkilenmesi olasıdır. Diğer taraftan ekonomik bağımsızlığın şiddeti pekiştirdiğini belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Kapıcıoğlu (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin şiddet algılarının araştırdığı nitel çalışmada katılımcılar fiziksel ve ekonomik güce sahip olanların şiddet uygulamaya daha yatkın olduklarını belirtmişlerdir. (Özgür ve diğerleri, 2011). Yapılan birçok çalışmada ailenin ortalama gelir düzeyi ile şiddet arasındaki ilişkiye bakılmış ve farklı bulgulara ulaşılmıştır. Ebeveynlerin çalışma durumunun öğrencilerin şiddete yönelik bilinç düzeyini olumlu etkilediğini gösteren çalışma bu farklı bulgulardan biridir. Sevcan, Özcebe, Voltan Acar, Bilge ve Akman (2013) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinde şiddet algısını etkileyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada; annesi çalışan ya da emekli olan öğrencilerin annesi hiç çalışmayanlara göre fiziksel ve ekonomik şiddete yönelik bilinçlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lise öğrencilerinin şiddet algılarının incelendiği bir diğer çalışmada da ailelerin gelir durumları iyileştikçe öğrencilerin

şiddet eğilim puanlarının arttığı gözlenmiştir (Özgür ve diğerleri, 2011). Buna karşın ergenlerde şiddet eğilimin görülme sıklığının bireysel ve ailesel değişkenlere göre ele alındığı çalışmada; annesi gelir getiren bir işte çalışan ergenlerde şiddet eğilimi anlamlı bir farklılık göstermezken, babası gelir getiren bir işte çalışan ergenler arasında şiddet eğiliminin daha sık görüldüğü belirtilmiştir (Haskan Avcı ve Yıldırım, 2015). Sağlam ve İkiz (2017) ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Farklı yaş grupları ve gelişim dönemlerine göre yapılan çalışmalardan elde edilen farklı bulgular doğrultusunda gelir düzeyinin şiddet değişkenini çok fazla yordamadığı söylenebilir. Bununla birlikte toplumda genel bağlamda ekonomik yönden gücü olmayanın ekonomik gücü olanlar tarafından ezildiği gerçeği de yadsınamayan bir gerçektir.

Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin öğrencilerin akademik ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma bulgusundan farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Radzilani-Makatu ve Mahlalela (2015) tarafından Güney Afrika Üniversitesi'ndeki lisans öğrencilerinin yükseköğrenim kurumlarındaki flört şiddeti algılarının araştırıldığı çalışmada; flört şiddetinin düşük akademik performans ve düşük özgüven gibi sonuçlarının olduğuna değinilmiştir. Sekiz lisans öğrencisinin katıldığı ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı bu çalışmada katılımcıların çoğu şiddet içeren ilişkilerindeki problemleri düşünmek ve çözmek için çok fazla zaman harcadıklarını, dolayısıyla ders çalışma zamanlarının sınırlanarak bu durumun akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediklerini ifade etmişlerdir. Her ne kadar her iki durum da şiddeti barındırsa da durumsal şiddet ile flört şiddetinin tetikleyicilerinin yoğunluğunun oldukça farklılaşabileceği, duruma özgü şiddetin karşı cinse yönelik karmaşık duyguları barındıran şiddetten farklı bir şekilde tezahür edebileceği varsayılabilir. Araştırma sonuçları arasındaki fark da bu varsayım ile açıklanabilir.

Araştırma verilerine göre üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ebeveynlerinden gördükleri baskın çocuk yetiştirme tutumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma bulgusuyla paralel olarak Babacan Gümüş, Şıpkın, Tuna ve Keskin (2015)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da aile ilişkilerin olumlu ve olumsuz olmasının şiddete olan eğilimi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusunda her ne kadar yetiştirme tutumları ile şiddet eğilimleri arasında ilişki olmadığı görülse de, yapılan araştırmalarda aile içi iletişimsizliğin şiddete neden olduğuna değinilmiştir. Nitekim Kapıcıoğlu (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin şiddet algılarının araştırıldığı nitel çalışmada; katılımcıların şiddete neden olan faktörlere verdikleri cevaplar arasında iletişim kopukluğu cevabına yer verilmiş ve empati becerisi düşük olan bireylerin şiddete daha eğilimli oldukları belirtilmiştir. Bireylerin yaşamlarında deneyim kazandıkları ilk sosyal çevre ailedir. Aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkileri, bireyin sosyal yaşamına ilişkin diğer ilişkilerini etkileyen ve onlara referans olan bir deneyim olarak kabul edilebilir. Çocukların yetiştirilmesi, ebeveynlerin istediği şekilde disipline etmesi, karşılaşılan problemlerin çözümü gibi süreçlerde şiddetin baskın bir yöntem olarak kullanılması gibi durumlarda çocukların şiddete olan eğilimlerinin, hiçbir şekilde şiddetin izini barındırmayan aile ortamlarında yetişen çocukların şiddete olan eğilimlerine nazaran daha yüksek olması beklenebilir. Dolayısıyla aile içi ilişkilerin zayıf olduğu ailelerde, yeterince anlaşılmayan ve kendini anlatamayan bireyin şiddete yönelebileceği düşünülebilir. Aile tutumları genel bağlamda değerlendirildiğinde bireyin çok

fazla söz hakkının olmadığı otoriter ailelerde sesini duyurabilmek, ebeveynlerin tutarsız tutuma sahip olduğu ailelerde istediğini yaptırabilmek ve aşırı serbest tutumun sergilendiği tavizkar ailelerde ise yaptırım gücüne sahip olabilmek amacıyla birey tarafından şiddete başvurulabileceği düşünülebilir. Baskın bir şekilde uygulanan çocuk yetiştirme tutumlarının geneli bireye zarar verebilmekle birlikte en ideal yetiştirme tarzı ailedeki tüm bireylerin söz hakkının olduğu, düşüncelerini rahatça dile getirebildiği, görüşlerine ve kişiliğine saygı duyulduğu demokratik yetiştirme tutumudur. Bu bağlamda konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında literatürde ailelerin çocuklarına destek olmalarının şiddet eğilimlerini azalttığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Kodan Çetinkaya (2013) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile aileden algılanan destek arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre aileden algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça şiddet eğilimleri azalmaktadır. Karabacak ve Çetinkaya (2015) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada da, ailesinden orta düzeyde sosyal destek algılayanların şiddeti kabul etme düzeylerinin, iyi düzeyde sosyal destek görenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bu yapılan çalışma sonuçlarından yola çıkılarak çocuk yetiştirme tutumlarının bireylerin davranışları ve kişiliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırma bulgusunun Yurtsever (2009) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yollarının araştırıldığı çalışma bulgusuyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Nitekim Yurtsever (2009) yaş değişkeninin üniversite öğrencilerinde görülen stres düzeyini anlamlı bir şekilde yordamadığını dolayısıyla her yaşta stres yaşanabileceği bulgusuna ulaşmıştır. Stresin şiddet eğilimini etkileyebilen bir değişken olduğu düşünüldüğünde Yurtsever (2009)'in bulgusunun çalışma bulgusunu desteklediği söylenebilir. Babacan Gümüş, Şıpkın, Tuna ve Keskin (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerine yönelik yapılan çalışmada ise; 18-28 yaş aralığında yer alan üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının (%43) şiddete yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Özgür ve diğerleri (2011)'nin lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşları ilerledikçe şiddet eğilimlerinin de arttığı görülmektedir. Lise öğrencilerinin ergenlik döneminde oldukları ve bu dönemde fiziksel gücün ve kabul görmenin ergenler tarafından önem kazandığı düşünüldüğünde şiddete olan eğilimlerinin bu dönemde daha fazla olması kendilerini ispat etmede ya da saygınlık kazanmada başvurdukları ergenlik dönemine özgü bir savunma mekanizması olarak düşünülebilir. Ancak yetişkinliğe geçişte ilk basamak olarak kabul edilen üniversite öğrencilerinde de şiddet eğilimlerinin yüksek olduğunu gösteren çalışmaların olması (Özgür ve diğerleri, 2011) şiddete eğilimin gelişimsel dönem özelliklerinden çok bireysel özelliklere bağlı olduğu düşüncesini akla getirebilir.

Öneriler

Şiddetin önlenmesi çok basamaklı uygulama süreçleri gerektirse de, öncelikli olarak bireylerin şiddete yönelik bakış açılarının değiştirilmesi gereklidir. Şiddetin önlenemeyeceğini, üstesinden gelinemeyeceğini ve 'şiddetin şiddetle önlenilebileceğini' belirten öğrenci görüşleri (Özgür ve diğerleri, 2011) ileride toplumun yetişkin kesimini oluşturacak olan öğrencilerin

şiddete yönelik eğilimlerinin belirlenmesinin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Şiddetin önlenmesi konusu tüm toplumu ilgilendiren ve cinsiyet, yaş, eğitim gözetmeksizin herkesin özen göstermesi gereken hassas bir konudur. Toplumda yaygın olan kanının aksine şiddetin uygulayıcısı sadece erkekler değildir. Dolayısıyla odağında şiddetin olduğu toplumun her kesimine ulaşılması oldukça elzemdir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da konunun önemine dikkat çeken çalışmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Straus (2008) tarafından yapılan çalışmada; 32 ülkeden 13.601 üniversite öğrencisinin katıldığı Uluslararası Flört Şiddet Araştırması'ndan (International Dating Violence Study) elde edilen verilere göre; kız ve erkek öğrencilerin neredeyse üçte birinin önceki 12 ay içerisinde flörtüne fiziksel olarak saldırdığını ortaya koymuştur. Çalışmaya göre karşılıklı yani her ikisinin de şiddetin faili olduğu tarzın en sık karşılaşılan tür olduğu belirtilmiştir. Kapıcıoğlu (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da şiddetin cinsiyetinin olmadığı, bayan ve erkekler arasındaki farkın daha çok şiddetin türü ile ilgili olduğuna değinilmiştir. Erkeklerde güç kullanımına yönelik fiziksel şiddete başvurma daha fazla görülürken, bayanlar daha çok sözel ve psikolojik şiddet uygulayıcısı konumundadır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere cinsiyete ve şiddetin türüne odaklanmaksızın bireylere konuya yönelik farkındalık kazandırmak oldukça gereklidir.

Bu bağlamda hazırlanacak ve farkındalık kazandırmaya yönelik geliştirilecek müdahale programlarına ne denli ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Literatürde birçok çalışmada uygulanan müdahale programları ile şiddet arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Regehr, Glancy ve Pitts (2013) üniversite öğrencilerinde stresi azaltmaya yönelik yaptıkları ve 1431 öğrenciyi kapsayan meta analizde; bilişsel, davranışsal ve farkındalık kazandırmaya yönelik yapılan müdahalelerin üniversite öğrencilerinde kaygı semptomlarını azalttığı ve stresi azaltmada etkili olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Üniversiteler bu tür programları öğrencilere yaygın olarak sunmaları için teşvik edilmelidirler (Regehr ve diğerleri, 2013). Benzer şekilde Coker ve diğerleri (2015) yaşları 18 ila 24 arasında değişen 4258 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; üniversite öğrencilerinde şiddeti önlemeye yönelik uygulanan müdahale programına katılan öğrencilerin şiddet puanlarının katılmayanlara oranla oldukça düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamların hazırlanması, öğrencilerin (problemlere ilişkin) korku ve endişelerinin üstesinden gelebilmelerine katkı sağlar (Yenice, 2012). Bu kapsamda, üniversite öğrencilerine kendilerini ifade edebilecekleri düşünsel platformların zenginleştirilmesi ve olgunlaştırılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. İfadesi yargılanmayan, görüşlerine saygı duyulan, farklı düşüncelerde olsa da diğerleri tarafından anlaşılmaya çalışılan üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin otomatik olarak azalacağı rahatlıkla öngörülebilir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin proaktif yaklaşımlarının güçlendirilebilmesi için gerek akademik, gerek sosyo-kültürel ortamların barış kültürünü destekleyici mahiyette desteklenmesi önerilmektedir.

Üniversite öğrencilerinin şiddete neden olan etmenler ve şiddetin önlenmesi konusunda bilgilendirilmeleri ve bu bağlamda verilen derslerin üniversitelerin sadece çocuk gelişimi ve/ya belli bölümlerinde değil, tüm bölümlerinde yer alarak risklere bütüncül bakan derslere yer verilmesi gerekmektedir. Üniversite öğrencilerine yönelik şiddet ve şiddetin neden olduğu

olumsuzluklar hakkında bilgilendirme amaçlı rehberlik ya da danışmanlık tarzı çalışmalar artırılabilir. Zaman zaman üniversitelerde öğrencilerin şiddet eğilimini belirlemeye yönelik anket vs. çalışmalar yapılabilir. Şiddet eğilimi yüksek olan öğrencilerin belirlenerek, şiddete neden olan durumlarla başa çıkmada gerekli yeterliklerin kazandırılması ve gerekli görüldüğü durumlarda destek alması noktasında gerekli yönlendirmelerin yapılması gerekebilir.

Sonuç olarak, üniversitelerde şiddete yönelik bir programın hazırlanarak yürütülmesi, şiddetin meydana gelmeden engellenmesi ve öğrencilerin şiddete olan eğilimlerinin farklılaşmasında etkili olabilir. Türkiye’de her konuda olduğu gibi bu konuda da eksik olan müdahale programlarının geliştirilerek, standardize bir şekilde uygulanması büyük önem arz etmektedir. Problem ortaya çıktıktan sonra sarf edilen iş gücünün ve harcanan maliyetin ortaya çıkmadan önce müdahale programlarına ve uygulamalarına yatırılması hem maddi hem de manevi anlamda toplum refahına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Babacan Gümüş, A., Şıpkın, S., Tuna, A. ve Keskin, G. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, şiddet eğilimi ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. *TAF Prev Med Bull*, 14(6), 460–467. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1433229022>
- Bulut, M. B. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Şiddete Yönelik Tutumları. *The Journal of Academic Social Science*, 3(17), 403–415. Retrieved from <http://www.asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=811&Detay=Ozet>
- Coker, A. L., Fisher, B. S., Bush, H. M., Swan, S. C., Williams, C. M., Clear, E. R., and De Gue, S. (2015). Evaluation of the Green Dot Bystander Intervention to Reduce Interpersonal Violence Among College Students Across Three Campuses. *Violence Against Women*, 21(12), 1507–1527. <https://doi.org/10.1177/1077801214545284>
- Eroğlu, S. E. (2009). *Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Göldağ, B. (2015). Öğrencilerin Şiddet Eğilimi Düzeyleri ve Değer Algıları. *TÜBAV Bilim*, 8(4), 1–15. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/335025>
- Gülirmak, K., Orak, O. S. ve Durmaz, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Ve Sosyal Ağ Sitelerini Kullanım Durumlarının Çatışma Ve Şiddete Yönelik Farkındalıklarına Etkisi. *Uluslararası Hakemli Psikiyatri Ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 11, 72–87. Retrieved from www.istanbulbilimveakademisyenlerderneği.org
- Haskan Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2015). Ergenlerde Şiddet Eğiliminin Görülme Sıklığı. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 106–124. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/akueg/issue/29356/314123>
- Kapıcıoğlu, İ. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.
- Karabacak, A. ve Çetinkaya, S. K. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 13–21. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ekuat/issue/25920/273147>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (28. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Ve Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(2), 21–43. <https://doi.org/10.7816/nesne-01-02-02>
- Kul Uçtu, A. ve Karahan, N. (2016). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerine, Toplumsal Cinsiyet Algısına ve Şiddet Eğilimlerine Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 2882–2905. Retrieved from <http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat>

- Lanier, C. A., Nicholson, T., and Duncan, D. (2001). Drug Use and Mental Well Being among a Sample of Undergraduate and Graduate College Students. *Journal of Drug Education*, 31(3), 239-248. <https://doi.org/10.2190/R7T3-T266-JN9E-UX3W>
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Arabaci, L. B. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2, 2(2), 53-60. Retrieved from http://www.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf
- Radzilani-Makatu, M. and Mahlalela, R. (2015). Perceptions of dating violence by undergraduate students at a South African university. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 25-31. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1007598>
- Regehr, C., Glancy, D. and Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2012.11.026>.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3), 1235-1246. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330253>
- Sevencan, F., Özcebe, H., Voltan Acar, N., Bilge, F. ve Akman, Y. (2013). The perception of violence: A study of factors affecting the perceptions of violence in university students. *Turkish Journal of Public Health*, 11(1), 33-44. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/152950>
- Sevim, Y. ve Ataş, S. (2016). Üniversite Gençlerinde Şiddet Eğilimliliği Ve Öğrencilerin Aile İçi Şiddete Bakış Açıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 285-302. <https://doi.org/10.18069/fusbed.62456>
- Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, 30(3), 252-275. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2007.10.004>
- TC. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı. (1998). *Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet*. Ankara: Başbakanlık Basımevi. Retrieved from <https://docplayer.biz.tr/7607513-T-c-basbakanlik-aile-arastirma-kurumu-baskanligi-aile-icinde-ve-toplumsal-alanda-siddet-ankara.html>
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6153/82657>
- Yurtsever, H. (2009). *Kişilik Özelliklerinin Stres Düzeyine Etkisi Ve Stresle Başa Çıkma Yolları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İzmir.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Pre-Service Primary School Teachers' Metaphors About Teaching Social Studies

Aylin YAZICIOĞLU
Vesile ALKAN
Selçuk ŞİMŞEK

Abstract

In this study, it was aimed to determine the metaphors developed by prospective teachers for teaching Social Studies lesson. In order to achieve this aim, the research was designed according to qualitative research method. The study group of the research consists of 96 primary school students studying at Pamukkale University Faculty of Education Classroom Teaching. Purposeful sampling was used in the sample selection of the study. Semi-structured form was used in order to reveal the metaphors developed by prospective teachers of Primary School Teaching Department about teaching Social Studies lesson. This form consists of two parts. In the first part of the form, there was an article to determine the gender of prospective classroom teacher candidates who participated in the research, and in the second part, there was a question to be answered by prospective teachers. Descriptive analysis technique was used for the analysis of the obtained data. In line with the themes, concrete and abstract concepts of metaphors were determined. The metaphors developed by prospective teachers were grouped under 5 themes. Suggestions for the research; research can be conducted with teachers. The metaphors developed by Social Studies teachers or classroom teachers about Social Studies course can be examined.

Keywords: DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.05

Teaching social studies, pre-service teachers, metaphor **Received** : 23/07/2019

Revised : 30/10/2019

Accepted : 21/11/2019

Published : 15/12/2019

Corresponding Author: Aylin Yazıcıoğlu, Assist. Prof., Karamanoğlu Mehmetbey University, Turkey, aylinyazicioglu20@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3527-6982

Vesile Alkan, Associate Professor, Pamukkale University, Turkey, vesile@pau.edu.tr, ORCID ID: 00000002-8630-3357

Selçuk Şimşek, Assist. Prof., Pamukkale University, Turkey, selcuks@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4546-7945

* A part of this study was presented as an oral paper at the 5th International Symposium on Social Studies Education held in Denizli on 28-30 April 2016.

Cite this article as: Yazıcıoğlu, A., Alkan, V. & Şimşek, S. (2019). Pre-service primary school teachers' metaphors about teaching social studies *TAY Journal*, 3(2), 85-104.

Extended Summary

Introduction

On the basis of education; to keep the society alive, to preserve the existing values, to train the manpower necessary for the society and to provide continuous development for the target model human being. The purpose and objective of education systems are community structures. The structure of the society determines and regulates the structure of the education system, so the purpose of the education system is to ensure that individuals are educated in many ways, to provide them with a qualified way to the society, and to continue the development and development of the society. Therefore, as the needs and needs of society change over time, education and training programs within the education system change, are renewed and enriched.

Throughout the education process, it is aimed to provide the students with the necessary knowledge and skills by recognizing the society they live in, ensuring their development and socialization in accordance with this structure. In addition, understanding the environment and the world in which they live, being sensitive and conscious, understanding events and situations, developing a critical point of view, transferring what they have learned, and gaining the basic qualities that include many disciplinary areas can be summarized as the most important objectives (MEB, 2009).

Social sciences discipline stands out as the most important among many disciplines in achieving these aims to improve the social structure. Social Studies Sönmez (1997) and Öztürk (2010); "The process of establishing evidence-based bonding with the social reality and using the information obtained from the social and human sciences in order to educate effective citizens who can make decision-based decisions based on information in changing country and world conditions dir.

Social Studies lesson, which plays an important role in providing individual and social development, is a discipline that gives students many qualities from recognizing the society they live in, socializing, being sensitive to the environment they live in, understanding events, developing critical perspectives and transferring what they have learned to their lives. The teaching of the Social Studies lesson and the teachers who play a role in the learning and teaching process of this course play an important role in the acquisition of these qualifications effectively. Pre-service teachers' perceptions of pre-service teaching of Social Studies lesson will be able to direct their applications during service. Therefore, in this research, it was aimed to determine the metaphors developed by prospective teachers for teaching Social Studies lesson.

Methods

The study was designed with qualitative design. This is a qualitative research aiming to determine the metaphors developed by pre-service teachers' about Social Studies Teaching. Qualitative research; observation, interview and document analysis, such as qualitative data collection methods are used, perceptions and events in a realistic and holistic way to reveal a qualitative process can be defined as the research followed (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39). The study group of the research consists of 96 primary school students studying at Pamukkale University Faculty of Education Classroom Teaching. Purposeful sampling was used in the

sample selection of the study. In the purposeful sampling technique, the selection of individuals or units is carefully done by the researcher himself, and attention is paid to identifying the characteristics of the individuals who will form the research universe and reaching those who meet these characteristics (Christensen, Johnson & Turner, 2014 & Gline, Morgan, & Leech, 2015). In determining the study group of the research, it has been taken into consideration that pre-service teachers have taken Life Science or Social Studies lessons.

As a data collection tool, semi-structured form was used in order to reveal the metaphors developed by pre-service teachers' of Social Studies lesson teaching. This form consists of two parts. In the first part of the form, there was an article to determine the gender of the prospective teachers of pre-service teachers' participating in the research. Descriptive analysis technique was used to determine the metaphors developed by prospective primary school teacher candidates regarding Social Studies lesson teaching. In the process of data analysis, descriptive analysis process was followed to reveal and explain the current situation. The data obtained according to the descriptive analysis approach are summarized and interpreted according to the predetermined themes. The data can be arranged according to the themes revealed by the research questions or by considering the questions or dimensions used in the interview and observation processes. The purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an edited and interpreted manner (Yıldırım & Şimşek, 2011: 224). In the study, expressions and words related to the metaphors specified by the candidates were organized and the relations between them were interpreted and themes were formed. In line with the themes, concrete and abstract concepts of metaphors were determined. Categorization in the form of a concrete and abstract concept stems from the fact that the pre-service teachers' attitudes towards guiding, processing and guiding the Social Studies lesson and the expressions in their answers are considered as "concrete" or "abstract" concepts.

Results

As a result of the findings, it was seen that 62 of the 96 pre-service teachers' who answered the forms were female and 34 of them were male. As a result of the analysis, it was found that 96 metaphors, 49 of them were concrete and 47 of them were abstract concepts. The metaphors developed by pre-service teachers' were grouped under 5 themes. These themes; 1. Being a guide, being a guide, being resourceful, 2. Being careful and being careful, 3. Being social, social structure, 4. Gaining experience and equipment, 5. Serving is in the form of duty.

It is seen that many metaphors have been developed and used in the teaching of social studies lessons of prospective pre-service teachers' In the metaphors they developed to guide the teaching process of social studies, it was seen that they were active, active in the learning and teaching process, and they used metaphors that directed and directed the lesson. Based on the metaphors stated by the teacher candidates, it can be said that they have adopted a more traditional teaching approach about guiding the lesson.

Recommendations

Suggestions that can be developed include; In parallel with this study, the metaphors developed by Social Studies teachers or classroom teachers about Social Studies lessons can be examined. At the same time, these studies can be evaluated comparatively as metaphors developed by teachers and prospective teachers. By working in parallel with the same prospective teachers, prospective teachers can be compared as metaphors that they developed while they were students.



Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

<http://www.tayjournal.com>

ISSN: 2618-589X

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Aylin YAZICIOĞLU
Vesile ALKAN
Selçuk ŞİMŞEK

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine yönelik geliştirdikleri metaforların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 96 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalı öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforları ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Bu form iki bölümden oluşmuştur. Formun ilk kısmında araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğretmen adaylarının cinsiyetlerini belirlemeye yönelik madde yer almıştır, ikinci kısmında ise öğretmen adaylarınca cevaplanması istenilen soru yer almıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Oluşturulan temalar doğrultusunda metaforlara ait somut ve soyut kavramlar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar 5 tema altında toplanmıştır. Yapılan çalışmaya yönelik olarak getirilecek önerilerle ilgili; araştırmalar öğretmenlerle birlikte yapılabilir. Sosyal Bilgiler öğretmeni ya da sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretimi ile ilgili geliştirdikleri metaforlar incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: DOI : 10.29329/tayjournal.2019.486.05

Sosyal bilgiler öğretimi, **Yükleme** : 23/07/2019

öğretmen adayları, metafor **Düzeltilme** : 30/10/2019

Kabul : 21/11/2019

Yayınlama : 15/12/2019

Sorumlu Yazar: Aylin Yazıcıoğlu, Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye, aylinyazicioglu20@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3527-6982

Vesile Alkan, Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, vesile@pau.edu.tr, ORCID ID: 00000002-8630-3357

Selçuk Şimşek, Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, selcuks@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4546-7945

*Bu çalışmanın bir kısmı 28-30 Nisan 2016 tarihinde Denizli'de düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Yazıcıoğlu, A., Alkan, V. & Şimşek, S. (2019). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *TAY Journal*, 3(2), 85-104.

Giriş

Eğitimin temelinde; toplumu ayakta tutmak, var olan değerleri korumak, toplum için gerekli olan insan gücünü yetiştirmek ve hedef alınan model insan için sürekli gelişim sağlamak vardır. Eğitim sistemlerinin amacını ve hedefini toplum yapıları oluşturmaktadır. Toplumun yapısı eğitim sisteminin yapısını belirler ve düzenler, bu nedenle eğitim sisteminin amacı bireylerin birçok yönden donanımlı bir şekilde yetişmesini sağlamak, onları topluma nitelikli bir şekilde kazandırmak, toplumun kalkınma ve gelişmesini sürdürmektir. Dolayısıyla toplumun zaman içinde gereksinim ve ihtiyaçları değiştiğçe eğitim sistemi içinde yer alan eğitim- öğretim programları değişmekte, yenilenmekte ve zenginleşmektedir.

Eğitim süreci içinde öğrencilere yaşadıkları toplumu tanıma, bu yapıya uygun olarak gelişmelerini ve sosyalleşmelerini sağlamak ile gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bunun yanında yaşadıkları çevreyi ve dünyayı anlama, duyarlı ve bilinçli olma, olayları ve durumları kavrama- eleştirel bakış açısı geliştirme, öğrendiklerini hayata aktarma ve geçmişle bağ kurmalarında, birçok disiplin alanlarını içeren temel nitelikleri kazandırma en önemli amaçlar olarak özetlenebilir (MEB, 2009). Toplumsal yapıyı geliştirmeye yönelik bu amaçların kazandırılmasında birçok disiplin arasında en önemlisi olarak Sosyal Bilgiler disiplini göze çarpmaktadır. Sosyal Bilgiler, Sönmez (1997) ve Öztürk (2010) tarafından “değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp çözebilen, etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan, toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler” şeklinde ele alınmıştır.

Sosyal Bilgiler disiplini, toplumsal yapının belirlenen amaçlar doğrultusunda oluşturulmasında ve düzenlenmesinde eğitim öğretim süreçleri içerisinde yerini almıştır. Sosyal Bilgiler bireylerin hem bireysel hem de toplumsal gelişmelerinin oluşturulmasında geçmişten günümüze temel rol üstlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, Erden (Tarihsiz, s.8) tarafından “ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı” olarak tanımlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve amacına yönelik olarak; Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) ifade ettiği ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB, 2009), 2004 yılı Sosyal Bilgiler Programı’nda belirttiği gibi “Sosyal Bilgiler, bireyin hem kendisini hem de yaşadığı toplumda yeterliliklerini geliştirmesini amaç edinen bir çalışma alanıdır. Bu çalışma alanı matematikten- antropolojiye, hukuktan siyasete değin birçok doğa ve beşeri bilimlerden beslenerek, insanlara demokratik bir yaşamda bilgiyle birlikte geçmiş-bugün ve yarın arasında bağ kurabilen, nitelikli bireylerin yetiştirmesini sağlar” şeklinde açıklanmıştır (<http://www.learner.org>).

Sosyal Bilgiler dersi ve öğretimi ele alındığında, Sosyal Bilgiler dersi yaş itibariyle 9-13 yaş grubu çocuklara hitap etmektedir. Bu yaş grubundaki çocuklar, gelişim dönemlerine bakıldığında işlem dönemleri bakımından somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş döneminde ve ergenliğe giriş evresinde yer almaktadırlar. Bunun yanında Sosyal Bilgiler’in öğretimi,

disiplini içinde barındırdığı birçok alan ve konular itibariyle de önemlilik göstermektedir (Akdağ, 2009: 11).

Ülkemizde ilköğretim çağındaki çocuklara vatandaşlık bilgisi ve yaşam için gerekli değer, tutum ve davranışlar Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmektedir. Bu gelişim dönemindeki çocukların tarih, coğrafya, psikoloji, vs. sosyal bilim disiplinlerine ait bilgileri ayrı dersler halinde bağımsız bir şekilde öğretim programına almak oldukça zordur. İlköğretim döneminde kazanılan bilgilerin, becerilerin ve davranışların sonraki yıllarda da etkisini devam ettireceği göz önünde bulundurulursa, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin stratejik bir öneme sahip olduğu daha iyi anlaşılmaktadır (Safran, 2008: 15). Sosyal Bilgiler dersinin kazandıracığı amaçların gerçekleşmesinde, Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin ve bu öğretime rehberlik edecek olan öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Çünkü ilerlemenin ve değişimin sürekli olduğu toplumlarda, öğretmenler toplumun geliştirilmesinde, gelişmeleri ve ilerlemeleri takip ederek öğrencilerini topluma ve çağa hazırlayan sorumlulukları yüklemeye önemli misyona sahiptir (İskender, 2007: 22). Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde ve bu derse rehberlik edecek öğretmenlere kazandırılacak misyonda, geçmişten günümüze farklılaşmanın olduğu ve yeni yapılanmaların meydana geldiği görülmektedir. 1968 yılından 2004 yılına kadar görülen birçok değişim süreci içinde Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin etkinliği, önemi artmış, birçok araştırmayı da beraberinde getirmiştir.

Alan yazına bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili yapılmış çalışmalara örnekler verecek olursak; Akpınar ve Kaymakçı (2012) çalışmasında “Ülkemizde Sosyal Bilgiler Öğretiminin Genel Amaçlarına Karşılaştırmalı Bir Bakış”ı incelemiştir. Çalışmada doküman analizi yapılmış 1968, 1998 ve 2005 yılları Sosyal Bilgiler öğretim programı kitapçıkları kullanılmıştır. Bu programların genel amaçlarında en çok vatandaşlığın vurgulandığı, 1968 ve 1998 programlarının genel amaçlarının birbiriyle benzer şekilde değiştiği tespit edilmiş, 2005 öğretim programı genel amaçlarında diğerlerine göre yeni ve değişik yaklaşımlara yer verildiği görülmüştür.

Şeker ve Yılmaz (2011) çalışmasında “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerinin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”ni ele almıştır. Çalışmada, ilköğretim öğrencileri üzerinde oluşturulan deney ve kontrol gruplarına öğrenme stilleri ölçeği ve başarı testi uygulanmış, deney grubu lehine sonuçlar bulunmuştur. Tarhan (2011) çalışmasında “Sosyal Bilgiler Eğitim Alanındaki Türkçe Çalışmalar 2005-2010 Literatürü” incelemiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretimi alanında 2005-2010 yılları arasındaki Türkçe olan kitap, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Keçe ve Mery (2011) çalışmasında “İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine ve Disiplinlerarası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi”ni incelemiştir. Doküman analizi yapılan çalışmada, sosyal bilimler disiplinlerine ait bulguların kazanımlara yansıtılması noktasında başarılı olunduğu, kazanımların disiplinler arası anlayışla yapılandırılması konusunda ise eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Kuş ve Çelikkaya (2010) çalışmasında “Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri”ni ele almıştır. 33 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yürütülen çalışmada öğretmenler; öğrencilerden, düzenli çalışmalarını; velilerden, öğrencileri ile ilgilenmelerini; yöneticilerden ise, uygun fiziki ortamı sağlamalarını ve kendilerine destek olmalarını, hizmet içi eğitim konusunda özellikle materyal hazırlama ve

kullanımı konusunda, programın gerektirdiği farklı yöntemler konusunda hizmet içi eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Aykaç (2011) çalışmasında “Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi”ni ele almıştır. Çalışmada doküman analizi yapılarak 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005 Sosyal Bilgiler Programları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından incelemiştir. Gömleksiz, Öner ve Özpolat (2011) araştırmasında “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Derslerini Yürütmelerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”ni incelemiştir. 4 ve 5. Sınıf olan 249 öğretmenle yapılan çalışmada öğretmenlerin kendilerini Sosyal Bilgiler dersini yürütmekte yeterli bulduklarını bununla beraber bu alanda bazı sorunların yaşandığını, ayrıca ilköğretimde bazı derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada daha önce yapılmış çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine yönelik geliştirdikleri metaforların belirlenmesine çalışılmıştır. Oluşturulan metaforlar ile Sosyal Bilgiler öğretimindeki alan yazınına farklı bir bakış açısı ile katkı sağlanması amaçlanmıştır. Demirel (2005) metaforu “bir şeyi anlamak için ona benzetilen başka bir şeyin adını eğreti olarak kullanma, ödünçleme” şeklinde tanımlarken; Woollard (2005) “anlamamızın, bilişimizin ve düşüncemizin bir parçası olan, kaygı veya güçlük olmaksızın farkında olmadan yorumları bir araya toplayan doğal bir mecaz” olarak ele almıştır. Lakoff ve Johnson (1980) ise metaforu “bir şeyin başka bir şey vasıtasıyla anlaşılması, tecrübe edilmesi” olarak tanımlamış, bir kavramın anlaşılmasında metaforları bir araç ve köprü olarak vurgulamıştır. Bu bağlamda çalışma, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde öğrencilere rehberlik edecek olan öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların belirlenmesi ve Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine yönelik geliştirdikleri tutumlarının metaforlar yoluyla açıklanması bakımından önemlilik arz etmektedir.

Amaç

Çalışmanın amacı, “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar”ı tespit etmektir. Aynı zamanda oluşturulan metaforlar sayesinde öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine hizmet etmeye yönelik oluşturdukları çağrışımlardan hareketle, onların bakış açılarını ve görüşlerini ortaya çıkarmak amaç edinilmiştir. Bu çerçevede, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforların cinsiyet değişkeni yönünden farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel desende oluşturulmuştur. “Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar”ı belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır

(Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel çalışmalarda araştırmacı, bireylerin deneyimlerinden hareketle onlardan duyduklarını ve gördüklerini tanımlar ve bu tanımlamaları anlamlandırır (Stake, 2010). Bu çerçevede çalışmada öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersine yönelik yükledikleri anlamları derinlemesine incelemek için nitel desen kullanılmıştır. Adayların Sosyal Bilgiler dersi öğretimine yönelik geliştirdikleri anlam durumunu ortaya çıkarmak için ise nitel desen türlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Creswell (2007) durum çalışmasını, araştırılan ortamdaki bir olgunun tüm hatlarıyla derinlemesine anlaşılmasını sağlaması olarak tanımlamıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği'nde öğrenim gören 96 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniğinde, birey ya da birimlerin seçimi bizzat araştırmacı tarafından özenle yapılmaktadır ve araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerinin tespit edilmesine ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşılmasına dikkat edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014 ve Gline, Morgan, ve Leech, 2015). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi ya da Sosyal Bilgiler dersi öğretimi derslerini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaca dikkat edilmesinin sebebi; öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim süreçlerine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin bulunmasıyla ilgilidir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında Sosyal Bilgiler programı ve dersi ile metaforla ilgili olan alanda yapılan eserlerin incelenmesine dayalı genel bir literatür taraması yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlara ilişkin düşünceleri hakkında detaylı bilgi elde etmek amacıyla bir form geliştirilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk kısmında araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyet faktörü ele alınmış, ikinci kısmında ise çalışma grubunun Sosyal Bilgiler dersi öğretim hizmetine rehberlik etmelerine yönelik metaforların belirlenmeye çalışıldığı "Sosyal Bilgiler dersinde öğretim hizmetine rehberlik etmek bence.....benzer, çünkü....." olan açık uçlu soru sorulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforları belirlemek için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümleme sürecinde, var olan durumu ortaya koymak ve açıklamak için betimsel analiz süreci izlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Çalışmada adayların belirttiği metaforlarla ilgili ifadeler, sözcükler organize edilmiş, bunlar arasındaki ilişkiler ise yorumlanarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar doğrultusunda

metaforlara ait somut ve soyut kavramlar belirlenmiştir. Somut ve soyut kavram şeklinde yapılan kategorileştirme, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersine rehberlik etmeye, bu dersin işlenmesine ve rehberlik edilmesine yönelik geliştirdikleri tutumun, verdikleri cevaplarda ki ifadelerin daha çok “somut” veya “soyut” kavramlar şeklinde ele alınmasından ileri gelmektedir.

Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, önce öğretmen adaylarına pilot bir uygulama yapılmış ardından uzman görüşüyle birlikte tekrardan değerlendirildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda; incelenen metafor verilerinden 15 adet veri, açık uçlu sorunun eksik cevaplanması ya da verilen cevaplar içinde benzetilen- benzetme yönü arasında bağlantının olmaması sebebiyle elemeye tabi tutulmuştur.

Bulgular

Araştırma sorusu doğrultusunda verilerin analizinden 5 tema oluşmuştur. Bunlar; 1.Rehber Olma, Kılavuz, Kaynaklık Etme, 2. Dikkatli ve Özenli Davranma, 3. Toplumsal Olma, Sosyal Yapı, 4. Tecrübe ve Donanım Kazanma, 5. Hizmet Etme, Görev Anlayışı'dır. Temaların sunumu cinsiyet değişkeni ile birlikte ele alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 1: Temalara ait cinsiyet değişkeni ve somut- soyut kavramların frekans ve yüzdeler değeri

Temalar	Cinsiyet				Somut		Soyut	
	K		E		f	%	f	%
	f	%	f	%				
1. Rehber, Kılavuz, Kaynak	47	49	22	23	40	81.6	29	61.7
2. Dikkatli ve Özenli Davranma	2	2.1	3	3.1	4	8.2	1	2.1
3. Toplumsal Olma, Sosyal Yapı	3	3.1	3	3.1	1	2	5	10.6
4. Tecrübe ve Donanım Kazanma	9	9.4	4	4.1	4	8.2	9	19.2
5. Hizmet Etme, Görev Anlayışı	1	1	2	2.1	0	0	3	6.4
TOPLAM	62	64.6	34	35.4	49	100	47	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlar beş tema altında toplanmaktadır. 96 (%100) öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşen çalışmada, cinsiyet faktörü yönünden çalışma grubunun % 64,6’sını kadın, % 35,4’ünü ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Analiz sonucunda toplam 96 tema saptanmıştır. Analiz sonucunda 96 metaforun, 49’unu somut kavram, 47’sini ise soyut kavram içermektedir.

Tablo 2: Rehber, kılavuz, kaynak temasına ilişkin cinsiyet değişkeni, somut ve soyut metaforların frekans ve yüzdelik değerleri

Metafor No	Metafor Adı	Cinsiyet				Somut		Soyut	
		K		E		f	%	F	%
		f	%	f	%				
8-10-12-53-66-88	Işık (6)	5	7.2	1	1.5	6	8.2	-	-
7-15-40-59-76	Harita (5)	4	5.9	1	1.5	5	7.2	-	-
17-35-68-73-87	Pusula (5)	4	5.9	1	1.5	5	7.2	-	-
16-47-74	Turiste Rehberlik Etme (3)	1	1.5	2	2.8	3	4.5	-	-
31-49-52	Çobanlık (3)	-	-	3	4.5	3	4.5	-	-
26-36-46	Yardım etme (3)	2	2.8	1	1.5	3	4.5	-	-
3-24-25	Teknik direktör (3)	1	1.5	2	2.8	3	4.5	-	-
37-79	Anne (2)	2	2.8	-	-	2	2.8	-	-
43-78	Öğretmen (2)	1	1.5	1	1.5	2	2.8	-	-
4-28	Fidan yetiştirme (2)	2	2.8	-	-	2	2.8	-	-
32	Kaptanlık etme	1	1.5	-	-	1	1.5	-	-
75	Savaşta çatışma	-	-	1	1.5	1	1.5	-	-
20	Oyun kuran çocuk	1	1.5	-	-	1	1.5	-	-
41	Ülke lideri	1	1.5	-	-	1	1.5	-	-
92	Kamyon sürücülüğü	1	1.5	-	-	1	1.5	-	-
93	Kepçe Operatörlüğü	-	-	1	1.5	1	1.5	-	-
14-44-45-48-69-77-82	Yol gösterme (7)	4	5.9	3	4.5	-	-	7	10.1
5-6-65-58	Hayata hazırlama (4)	4	5.9	-	-	-	-	4	5.9
21-54-60	İyi vatandaş yetiştirme(3)	2	2.8	1	1.5	-	-	3	4.5
72-80	Kaynak (2)	2	2.8	-	-	-	-	2	2.8
11-22-50	Bilgi verme (3)	2	2.8	1	1.5	-	-	3	4.5
9-84	Yardım etme (2)	2	2.8	-	-	-	-	2	2.8
56-57	Kılavuz (2)	-	-	2	2.8	-	-	2	2.8
42-62	Önder olma (2)	2	2.8	-	-	-	-	2	2.8
19-61	Yapılandırmacı öğretim (2)	2	2.8	-	-	-	-	2	2.8
39	Çabalama	1	1.5	-	-	-	-	1	1.5
1	Derse hakkını verme	-	-	1	1.5	-	-	1	1.5
TOPLAM	69 Metafor	47	68	22	32	40	58	29	42

Tablo 2' de ki verileri şu şekilde özetlemek mümkündür: Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforlardan oluşan "rehber, kılavuz-kaynak" teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; 47 (% 68)'sini kadın öğretmen adayı, 22 (%32)' sini ise erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda toplam 69 adet metafor kullanılmıştır. Belirtilen metaforlar "somut" ve "soyut" kavramlar olarak gruplanmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda toplam 40 somut metafor, 29 soyut metafor ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları somut metaforlar; "Işık (6)", "Harita (5)", "Pusula (5)", "Turist Rehberliği (3)",

“Çobanlık (3)”, “Yardım etme (3)”, “Teknik direktör (3)”, “Anne (2)”, “Öğretmen (2)”, “Fidan yetiştirme (2)”, “Kaptanlık etme”, “Savaşta çatışma”, “Oyun kuran çocuk”, “Ülke lideri”, “Kamyon sürücülüğü”, “Kepçe Operatörlüğü” şeklindedir. Bu metaforlardan “Işık” metaforu; Cerit (2008), Taşdemir ve Taşdemir (2011), Aydın ve Pehlivan (2010) ve Pektaş ve Kıldan’ın (2009) çalışmasıyla; “Harita” metaforu; Aydın ve Pehlivan (2010), Özbaş’ın (2012) çalışmasıyla; “Pusulula” metaforu Saban (2004), Aydın ve Pehlivan (2010), Pektaş ve Kıldan’ın (2009) çalışmasıyla; “Turist Rehberliği” metaforu Cerit (2008), Saban’ın (2004) çalışmasıyla; “Teknik Direktör” metaforu; Cerit (2008), Saban (2004), Aydın ve Pehlivan’ın (2010) çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. “Anne” metaforu; Cerit (2008), Taşdemir ve Taşdemir (2011), Çelikten (2006), Aydın ve Pehlivan (2010), Pektaş ve Kıldan (2009), Özbaş’ın (2012) araştırmasıyla; “Öğretmen” metaforu Cerit’in (2008) çalışmasıyla; “Fidan yetiştirme” metaforu, Çelikten (2006), Aydın ve Pehlivan (2010) ve Pektaş ve Kıldan’ın (2009)’ çalışmasında geçen bahçıvan metaforu ile örtüşmekte; “Kaptanlık” metaforu; Aydın ve Pehlivan (2010), Pektaş ve Kıldan (2009), Özbaş’ın (2012) çalışmasıyla; “Lider” metaforu ise Özbaş’ın (2012) çalışmasında vurgulanmıştır.

Kullanılan somut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:8** “Sosyal Bilgiler dersinde öğretim hizmetine rehberlik etmek ışığa benzer. Çünkü Sosyal Bilgiler çocuğa hayatında ışık tutar”, **metafor no:3** “Bir futbol takımına teknik direktör olmaya benzer. Çünkü rehber olarak hizmet sürecini biz yönetiriz”, **metafor no:59** “Yol haritasına benzer. Çünkü neyi, nasıl yapacağımızı bu şekilde öğreniriz”, **metafor no:75** “Savaşta çatışmaya benzer. Çünkü böyle bir derse rehberlik etmek savaşmak kadar zordur”, **metafor no:92** “Kamyon sürücülüğüne benzer. Çünkü sosyal duyarlılıkları kamyon kamyon öğrencilere aktarır”, **metafor no:93** “Kepçe operatörlüğüne benzer. Çünkü çocuğun düş dünyasını biçimlendirmek ve derinlere inmek gerek” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kullandığı 29 soyut metafor ise; “Yol gösterme (7)”, “Hayata hazırlama (4)”, “İyi vatandaş yetiştirme (3)”, “Kaynak (2)”, “Bilgi verme (3)”, “Yardım etme (2)”, “Kılavuz (2)”, “Önder olma (2)”, “Yapılandırmacı öğretim (2)”, “Çabalama”, “Derse hakkını verme” şeklindedir. Bu metaforlardan; “Kaynak” metaforu Cerit’in (2008) çalışmasıyla, “Yol Gösterme” metaforu ise Aydın ve Pehlivan’ın (2010) çalışmasında geçen “rehberlik” metaforu ve Özbaş’ın (2012) çalışmasında geçen “yol gösterici” metaforu ile örtüşmektedir.

Kullanılan soyut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:45** “Yol göstermeye benzer. Çünkü hedefe ulaşmak için birilerinin bize yol göstermesi ve rehberlik etmesi gerekir”, **metafor no:5** “Öğrencileri hayata hazırlamaya benzer. Çünkü hayatın ta kendisi işlenmekte derste”, **metafor no:80** “Kaynağa benzer. Çünkü bu kaynak sayesinde etraftakileri bilinçlendiririz”, **metafor no:57** “Bilinmeyen doğrulara gitmek için bir kılavuza benzer. Çünkü öğrenilecek önemli noktalar ancak bir rehber aracılığı ile ortaya çıkar”, **metafor no: 39** “Çabalamaya benzer. Çünkü rehberlik etmek için, çabalamak ve tanımak gerekir”, **metafor no:61** “Yapılandırmacı öğretime benzer. Çünkü eğitime rehberlik eder” şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3: Dikkatli ve özenli davranmaya temasına ilişkin cinsiyet değişkeni, somut ve soyut mecazların frekans ve yüzdelik değerleri

Metafor No	Metafor Adı	Cinsiyet				Somut		Soyut	
		K		E		f	%	F	%
		f	%	f	%				
2	Çocuk büyütme	1	20	-	-	1	20	-	-
23-64	Arabayla trafiğe çıkma (2)	-	-	2	40	2	40	-	-
90	Yemek yemeyi öğretme	-	-	1	20	1	20	-	-
89	Düzenli beslenme	1	20	-	-	-	-	1	20
TOPLAM	5 Metafor	2	40	3	60	4	80	1	20

Tablo 3' de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının "Dikkatli ve Özenli Davranma" teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; 2'sini (% 40) kadın öğretmen adayı, 3'ünü (%60) ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda toplam 5 adet metafor kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda toplam 4 (%80) somut metafor, 1 (%20) soyut metafor ele alınmıştır. Kullanılan somut metaforlar; "Çocuk büyütme", "Arabayla trafiğe çıkma (2)", "Yemek yemeyi öğretme" şeklindedir. "Çocuk Büyütme" metaforu Cerit'in (2008) çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır.

Kullanılan somut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:2** "Çocuk büyütme benzer. Çünkü en ufak ayrıntıları bile dikkate alıp özenmek gerekir", **metafor no:64** "Arabayla trafiğe çıkmaya benzer. Çünkü trafikte tüm kuralları bilmelisiniz", **metafor no:90** "Çocuğa yemek yemeyi öğrenmeye yardımcı olmasına benzer. Çünkü o kadar ince bir iştir ki toplum içine çıkınca herkes parmakla göstermelidir" şeklinde görüşlerini sunmuştur. Kullanılan soyut metafor olan "Düzenli beslenme" ile ilgili öğretmen adayı **metafor no:89** "Sağlıklı yaşam için düzenli beslenmeye benzer. Çünkü düzenli beslenme sağlıklı yaşamın ön koşuludur" olarak düşüncesini açıklamıştır.

Tablo 4: Toplumsal olma- sosyal yapı temasına ilişkin cinsiyet değişkeni, somut ve soyut metaforların frekans ve yüzdelik değerleri

Metafor No	Metafor Adı	Cinsiyet				Somut		Soyut	
		K		E		f	%	f	%
		f	%	f	%				
96	Türkçe dersi	-	-	1	16.7	1	16.7	-	-
13	Toplumu oluşturan sosyal yapı	-	-	1	16.7	-	-	1	16.7
27-55	Sosyal hayat (2)	1	16.7	1	16.7	-	-	2	33.2
38	İçinde birçok kültür olan toplumlar	1	16.7	-	-	-	-	1	16.7
83	Toplum düzeni	1	16.7	-	-	-	-	1	16.7
TOPLAM	6 Metafor	3	50	3	50	1	16.7	5	83.3

Tablo 4'de belirtildiği gibi; öğretmen adaylarının "Toplumsal Olma- Sosyal Yapı" teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde eşit dağılım göstermekte olup 3'ünü (% 50) kadın öğretmen adayı, 3'ünü (%50) ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının

verdikleri cevaplarda toplam 6 adet metafor kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda toplam 1 (%16.7) somut metafor, 5 (%83.3) soyut metafor ele alınmıştır.

Kullanılan somut metafor “*Türkçe Dersi*” olan öğretmen adayı metafor no:96 “*Türkçe Dersi’ne benzer. Çünkü toplumda olan olaylar ve değerler o derste de işlenir*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Kullanılan soyut metaforlar ise; “*Toplumu oluşturan sosyal yapı*”, “*Sosyal hayat (2)*”, “*İçinde birçok kültür olan toplumlar*”, “*Toplum düzeni*” şeklindedir. Kullanılan soyut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:13** “*Toplumsal bir göreve benzer. Çünkü toplumu oluşturan sosyal bir yapıdır*”, **metafor no:27** “*Sosyal hayata benzer. Çünkü nasıl sosyal olunur öğretir*”, **metafor no:38** “*Toplumlara benzer. Çünkü toplumlar içinde bir sürü karakter, kültür, dil, ırk, vb. barındırır ve sosyal bilgilerde bu farklılığın tamamıdır*”, **metafor no:83** “*Toplum düzeninin sağlanmasına yardımcı olmaya benzer. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinin içeriği toplumsal gereksinimleri içeriyor*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 5: Tecrübe ve donanım kazanma temasına ilişkin cinsiyet değişkeni, somut ve soyut metaforların frekans ve yüzdelik değerleri

Metafor No	Metafor Adı	Cinsiyet				Somut		Soyut	
		K		E		f	%	f	%
		f	%	f	%				
30	Ağaç	-	-	1	7.7	1	7.7	-	-
33	Bilgisayar	1	7.7	-	-	1	7.7	-	-
51	Yemek yeme	-	-	1	7.7	1	7.7	-	-
94	Müzik dinleme	-	-	1	7.7	1	7.7	-	-
34	Susuz bir ağaca su verme	-	-	1	7.7	1	7.7	-	-
18	Tecrübe	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
29	Nefes	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
63-85	Öğrenciyi hayata hazırlama (2)	2	15.3	-	-	-	-	2	15.3
67	Öğrenciye değer kazandırma	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
70	İyi vatandaş yetiştirme	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
71	Topluma hizmet	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
86	Hayat	1	7.7	-	-	-	-	1	7.7
TOPLAM	13 Metafor	9	69.2	4	30.8	5	38.5	8	61.5

Tablo 5’de belirtildiği gibi; öğretmen adaylarının “*Tecrübe ve Donanım Kazanma*” teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; 9’unu (% 69.2) kadın, 4’ünü (%30.8) ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda toplam 13 adet metafor kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarda toplam 5 (%38.5) somut metafor, 8 (%61.5) soyut metafor ele alınmıştır.

Kullanılan somut metaforlar; “*Ağaç*”, “*Bilgisayar*”, “*Yemek yeme ve alınan tat*”, “*Müzik dinleme*”, “*Susuz bir ağaca su verme*”, şeklindedir. Bu metaforlardan, “*Ağaç*” metaforu; Saban (2004), Özbaş (2012) ve Pektaş ve Kıldan’ın (2009) çalışmasıyla; “*Bilgisayar*” metaforu Saban’ın (2004) çalışmasıyla örtüşmektedir. Kullanılan somut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:30** “*Büyük bir ağaca benzer. Çünkü geniş kapsamlıdır. Her türlü dersle ilişkisi vardır*”,

metafor no:51 “Yemek yeme ve yemekten alınan tada benzer. Çünkü sosyal bilgilerde yemek gibi birçok disiplin olması ve bu disiplinlerden öğrenciye birçok bilgi ve beceri kazandırır”, **metafor no:34** “Susuz bir ağaca su vermeye benzer. Çünkü hayata dair tecrübeler bu derste verilir” şeklinde ifadelerini sunmuşlardır.

Kullanılan soyut metaforlar; “Tecrübe”, “Nefes”, “Öğrenciyi hayata hazırlama (2)”, “Öğrenciye değer kazandırma”, “İyi vatandaş yetiştirme”, “Topluma hizmet” ve “Hayat”tır. Bu metaforlardan, “Hayat” metaforu Pektaş ve Kıldan’ın (2009) çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. Soyut metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:18** “Gerçek yaşamda kullandığımız tecrübelerimize benzer. Çünkü her yaş aralığında birçok tecrübe kazanılır”, **metafor no:85** “Her konuda öğrencileri hayata hazırlamaya benzer. Çünkü dersin içeriği sadece ders konuları değil milli değerlerimizden soysal hayatta nasıl yaşayacağımız ve üst düzey yaşama becerileri gelişmiş etkili bireyler yetiştiririz”, **metafor no:71** “Topluma hizmet etmeye benzer. Çünkü bireylerin yetişmesi ve kişilik değer gibi kavramların oluşmasını sağlar” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6: Hizmet etme, görev anlayışı temasına ilişkin cinsiyet değişkeni, somut ve soyut metaforların frekans ve yüzdelik değerleri

Metafor No	Metafor Adı	Cinsiyet				Somut		Soyut	
		K		E		f	%	f	%
		f	%	f	%				
81	Asker Nöbeti	1	33.3	-	-	1	33.3	-	-
91	Zor bir iş	-	-	1	33.3	-	-	1	33.3
95	Çiçeğin arıya verdiği hizmet	-	-	1	33.3	-	-	1	33.3
TOPLAM	3 Metafor	1	33.3	2	66.6	1	33.3	2	66.6

Tablo 6’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının “Hizmet Etme, Görev Anlayışı” teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; 1’ini (% 33.3) kadın öğretmen adayı, 2’sini (%66.6) ise erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda toplam 3 adet metafor kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kullandıkları mecazlarda toplam 1 (%33.3) somut metafor, 2 (%66.6) soyut metafor ele alınmıştır.

Kullanılan somut metafor; “Asker Nöbeti”dir ve bu metafor, Aydın ve Pehlivan’ın (2010) çalışmasıyla benzerlik oluşturmaktadır. Metaforla ilgili olarak öğretmen adayı **metafor no:81**’de “Bir askerin tuttuğu nöbete benzer. Çünkü askerde vatanına hizmet eder, öğretilen öğrencilerine vatanını, milletini, ülkesini, bayrağını kısaca milli değerlerini öğretirken hizmet eder” şeklinde ifade etmiştir. Kullanılan soyut metaforlar ise; “Çiçeğin arıya verdiği hizmet” ve “Zor bir iş” şeklindedir. Bu metaforlardan; “arı” metaforu Saban’ın (2004) çalışmasıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarından **metafor no:91** “Çok zor bir işe benzer. Çünkü Sosyal Bilgiler öğretim hizmeti kolay değildir” ifadesini kullanırken **metafor no:95** ise “Çiçeğin arıya verdiği hizmete benzer. Çünkü çiçek arıya malzemesinden vermezse, arı faydalanamaz” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin geliştirdikleri metaforların belirlenmeye çalışıldığı, araştırmada 96 sınıf öğretmenliği öğretmen adayı yer almıştır. Çalışma grubunun % 64,6'sını kadın, % 35,4'ünü ise erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Analiz sonucunda toplam 96 metaforun, 49'unu somut, 47'sini ise soyut kavram içermektedir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; 1. Rehber olma, kılavuz, kaynaklık etme, 2. Dikkatli ve özenli davranma, 3. Toplumsal olma, sosyal yapı, 4. Tecrübe ve donanım kazanma, 5. Hizmet etme, görev anlayışı şeklindedir.

“Rehber, Kılavuz, Kaynak” temasına ilişkin, öğretmen adaylarının % 68'ini kadın, %32'sini ise erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Toplamda kullanılan 69 metaforun, 40'ı somut, 29'u ise soyut kavram şeklinde ele alınmıştır. Somut metaforlar; “Işık (6)”, “Harita (5)”, “Pusulula (5)”, “Rehberlik (3)”, “Çobanlık (3)”, “Yardım etme (3)”, “Teknik direktör (3)”, “Anne (2)”, “Öğretmen (2)”, “Fidan yetiştirme (2)”, “Kaptanlık etme”, “Savaşta çatışma”, “Oyun kuran çocuk”, “Ülke lideri”, “Kamyon sürücülüğü”, “Kepçe Operatörlüğü” şeklindedir. Bu metaforlardan “anne”, “rehber”, “ışık”, “koç” ve “öğretmen” olan metaforlar Cerit'in (2008) çalışmasıyla; “anne baba” ve “ışık” metaforları Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) çalışmasıyla örtüşmektedir. “Anne” metaforu Çelikten'in (2006) çalışmasında geçen “bahçıvan” metaforu ile “fidan yetiştirme” metaforu benzerlik taşımaktadır. Yine “pusula”, “teknik direktör” ve “turist rehberi” metaforu Saban'ın (2004) çalışmasıyla; “pusula”, “ışık”, “harita”, “kaptan”, “ebeveyn”, “teknik direktör”, “bahçıvan” metaforları, Aydın ve Pehlivan'ın (2010) çalışmasıyla; “kaptan”, “ışık”, “pusula”, “ebeveyn” ve “bahçıvan” metaforları Pektaş ve Kıldan'ın (2009) çalışmasıyla; “kaptan”, “lider”, “harita”, “anne baba” metaforları Özbaş'ın (2012) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının kullandıkları bu metaforlardan yola çıkarak; öğretme- öğrenme süreci içinde kendilerini daha aktif ve etkin gördükleri söylenebilir. Belirtilen metaforların öğretmen adayları için ifade ettiği anlamlar şu şekilde yorumlanabilir: öğrenciye bir ışık gibi bilmediklerini öğretmek onu bilgilendirerek aydınlatma; bir rehber gibi öğrenciye yol göstererek dersle ilgili öğrencinin kazanması gereken şeyleri verme; bir lider gibi dersin işlenişine yönelik aktif ve etkili kararlar alıp bunları uygulama; bir kaptan gibi dersle ilgili gidilecek varılacak noktaların belirlenmesini sağlama; bir anne gibi sevgi ve şefkatle öğrenciyi hayata hazırlama; bir bahçıvan gibi öğrenciyi hayata yönelik yetiştirme; pusula- harita gibi öğrenciye yönünü kaybetmeden doğru ve iyi kararlar almasını sağlama; kepçe operatörlüğü gibi öğrencinin bilinç ve hayal dünyasına biçim şekil kazandırma şeklinde ifade edilebilir.

Kullanılan soyut metaforlar ise; “Yol gösterme (7)”, “Hayata hazırlama (4)”, “İyi vatandaş yetiştirme (3)”, “Kaynak (2)”, “Bilgi verme (3)”, “Yardım etme (2)”, “Kılavuz (2)”, “Önder olma (2)”, “Yapılandırmacı öğretim (2)”, “Çabalama”, “Derse hakkını verme” şeklindedir. “Kaynak” metaforu Cerit'in (2008) araştırmasıyla, “yol gösterme” metaforu ise “rehberlik” metaforu olarak Aydın ve Pehlivan'ın (2010) çalışmasıyla, “yol gösterici” metaforu Özbaş'ın (2012) araştırmasıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının kullandığı metaforların ifade ettiği anlamlar; bir kaynak gibi öğrencileri bilinçlendirme, öğrencilere gerekli bilgileri aktarma, yol gösterici- kılavuz gibi öğrencilere ders ve ulaşılması amaçlanan hedeflere götürme, doğru noktalara ulaştırma,

çalabilmek gibi derse rehberlik etmek için öğrenciyi tanıma ve anlama, yapılandırmacı öğretim gibi derse ve eğitime rehberlik etme şeklinde yorumlanabilir.

“Dikkatli Ve Özenli Davranma” teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; % 40’ını kadın, %60’ını ise erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Temada kullanılan somut metaforlar; “Çocuk büyütme”, “Arabayla trafiğe çıkma (2)”, “Yemek yemeyi öğretme”, soyut metafor ise; “Düzenli beslenme” şeklinde belirtilmiştir. “Çocuk büyütme” metaforu Cerit’in (2008) çalışmasında da vurgulanmıştır. Belirtilen metaforlarla ilgili olarak; derse rehberlik etmenin çocuk büyütme gibi çok zor özen gerektiren bir yapıda olması, arabayla trafiğe çıkma gibi dersin çok dikkatli, kurallarını bilerek devam edilmesi gerektiği, yemek yemeyi öğretme gibi dersin işlenişinin incelik gerektirmesi ve zor olması, düzenli beslenme gibi derse rehberlik etmenin bazı ön koşulları gerektirmesi şeklinde yorumlanabilir.

“Toplumsal Olma- Sosyal Yapı” temasının % 50’sini kadın, %50’sini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kullandığı somut metafor “Türkçe dersi” iken, soyut metaforlar ise; “Toplumu oluşturan sosyal yapı”, “Sosyal hayat (2)”, “İçinde birçok kültür olan toplumlar”, “Toplum düzeni” olarak ifade edilmiştir. Geliştirilen bu metaforlarla ilgili olarak öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinde öğretim hizmetine rehberlik etmeyi; Türkçe Dersi gibi toplumda yaşanan olaylar ve insanlarla ilgili olduğu için hayata hazırladığı, toplumsal bir görev gibi toplumu oluşturan sosyal yapı niteliğinde dersin sosyal ve toplumsal değerleri içerdiği, sosyal hayat gibi dersin dinamik ve günlük yaşamla iç içe olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Tecrübe ve Donanım Kazanma” temasına ait olarak, öğretmen adaylarının %69,2’sini kadın, %30,8’ ini erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Temanın somut metaforları; “Ağaç”, “Bilgisayar”, “Yemek yeme ve alınan tat”, “Müzik dinleme”, “Susuz bir ağaca su verme” şeklindeyken, soyut metaforları ise; “Tecrübe”, “Nefes”, “Öğrenciyi hayata hazırlama (2)”, “Öğrenciyi değer kazandırma”, “İyi vatandaş yetiştirme”, “Topluma hizmet” ve “Hayat”tır. “Ağaç” ve “bilgisayar” metaforu Saban’ın (2004) çalışmasıyla; “ağaç” metaforu Aydın ve Pehlivan’ın (2010) ve Özbaş’ın (2012) çalışmasıyla; “ağaç” ve “hayat” metaforları Pektaş ve Kıldan’ın (2009) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Belirtilen metaforlara yönelik öğretmen adayları Sosyal Bilgiler dersine rehberlik etmeyi; bir ağaç, yemek ve susuz bir ağaca su vermek gibi kazanılan tecrübelerin öğrencilere aktarılması, Sosyal Bilgiler disiplinin geniş ve kapsamlı olması birçok doğa ve beşeri bilimlerden beslenmesi, NCSS ve MEB’in (2009) Sosyal Bilgiler tanımında da belirtilmektedir. Bunun yanında kullanılan diğer metaforlarla ilgili; Sosyal Bilgiler dersinin ve bu derse rehberlik etmenin bir nefes gibi hayati ve önemli olduğu, tecrübe-hayat gibi dersin amaç ve uygulanışında yaşamla iç içe olduğu, topluma hizmet ve değer kazandırma gibi dersin sosyal, toplumsal ve milli değerleri içerdiği şeklinde yorumlar getirilebilir.

“Hizmet Etme, Görev Anlayışı” teması cinsiyet faktörü yönünden incelendiğinde; % 33,3’ünü kadın, %66,6’sını ise erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Kullanılan somut metafor; “Asker nöbeti” olarak nitelendirilirken soyut metaforlar ise; “Çiçeğin arıya verdiği hizmet” ve “Zor bir iş” şeklinde olmuştur. “Arı” metaforu Saban’ın (2004) çalışmasıyla; “asker” metaforu Aydın ve Pehlivan’ın (2010) çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. Öğretmen adaylarının kullandıkları bu

metaforların; asker nöbeti gibi vatana, millete hizmet etme, milli değerleri kazandırma, zor bir iş ve arı gibi öğretimin öğrenciyi bilgiyle beslemesi ve öğretim sürecinin zor olması şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin birçok metaforlar geliştirdiği ve kullandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler dersi öğretim sürecine rehberlik etmede ki geliştirdikleri metaforlarda, kendilerini öğrenim ve öğretim sürecinde aktif, etkin, dersi yönlendiren ve yöneten metaforlar yönünde belirttikleri göze çarpmaktadır. Öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforlardan yola çıkarak derse rehberlik etmeyle ilgili daha geleneksel öğretim yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir.

Çalışmada somut ve soyut kavram şeklinde yapılan kategorileştirmenin sebebi ise, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersine rehberlik etmeye yönelik olarak, bu dersin işlenmesine ve rehberlik edilmesine yönelik geliştirdikleri tutumun, verdikleri cevaplarda ki ifadelerin daha çok “somut” veya “soyut” kavram şeklinde ele alınmasından ileri gelmektedir. Bu çerçevede: *Somut kavramlara yönelik yapılan metaforlar açısından*; öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi öğretimine ilişkin rehberlik edeceği öğrencilerin ilköğretim düzeyinde olması, dolayısıyla bu dönemde ki öğretmen adaylarının rehberlik edeceği öğrencilerin, somut işlemler döneminde bulunması sebebiyle geliştirilen metaforların somut düşünmeye ve benzetmeye yönelik kavramların geliştirilmesini sağlamıştır. Özellikle öğretimde bir kavramın ya da konunun somutlaştırılmasının öğrenmede önemli bir etken olduğu da asla gözden kaçırılmamalıdır. Bu yönden öğretmen adaylarının somut kavramları tercih etmeleri de kazandıkları öğretmenlik formasyonu açısından önemli bir değer olarak kabul edilebilir. *Soyut kavramlara yönelik yapılan metaforlar açısından*; Sosyal Bilgiler dersinin birçok disiplin alanını içermesi, dolayısıyla ele aldığı konuların, olayların ve kazanımların daha çok soyut düşünmeye ve benzetmeye yönelik olması sebebiyle öğretmen adaylarının soyut metaforları kullanmasını getirmiştir. Öğretmen adaylarının toplamda kullandıkları somut ve soyut metaforların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunda özellikle öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi içinde hem soyut hem de somut ifadeleri içeren kavram ya da konuları barındırmasının önemli bir etkisinin olduğu da düşünülebilir.

Yapılan araştırmaya yönelik olarak getirilecek öneriler arasında; çalışmalar öğretmenlerle birlikte de ele alınarak, Sosyal Bilgiler öğretmeni ya da sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretimi ile ilgili geliştirdikleri metaforlar incelenebilir. Aynı zamanda bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar şeklinde de karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Aynı öğretmen adaylarıyla uzunlamasına birlikte çalışılarak öğretmen adaylarının, öğrenciyken daha sonra da öğretmenken geliştirdikleri metaforlar şeklinde de karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Akdağ, H. (2009). *Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye'deki yeri*. Turan, R. , Sünbül, A. M. ve Akdağ, H. (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar 1 (s. 1-24)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akpınar, M. ve Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 605-626.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Eğitim sisteminde kullanılan kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 269-283.
- Çoklar, A.,N. ve Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University*, 28, 172-184.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Kitap Yayıncılık,
- Gezer, A. (2006). *Soyut kavramların öğretiminde hayvan masallarının yeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gömleksiz, M. , N. , Öner, Ü. ve Bozpolat, E. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerini yürütmelerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 872-893.
- İskender, P. (2007). İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretiminin öncelikleri ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmeye yönelik çıkarımlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 21-29.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (1), 110-139.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 69-71.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). *Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı*. www.ttkb.gov.tr/program2.aspx
- Ocak, G. ve Gündüz, M., (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-309.
- Özbaş, B. Ç. (2012). “Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim?” sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(2), 821-838.
- Öztürk, C. (2010). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilimler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (s. 1-31)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 271-287.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.

- Safran, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*. Tay, B. Ve Öcal, A. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, M. ve Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 251-266.
- Tarhan, Ö. (2011). Sosyal bilgiler eğitim alanındaki türkçe çalışmalar 2005-2010 literatürü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1 (29), 179-186.
- Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011). Öğretmenlik ve öğretim süreci üzerine öğretmen metaforları. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (Tam Metin bildiri), 785-794.
- What is Social Studies? (2019) 03.09.2019 tarihinde <http://www.learner.org> adresinden erişilmiştir.
- Woollard, J.(2005). The implications of the pedagogic metaphor for teacher education in computing. *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2), 189-204.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.