



INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF EDUCATION AND VALUES (ISOEVA)

ULUŞLARARASI EĞİTİM VE DEĞERLER SEMPOZYUMU

05-08 Ekim / October 2017 / Bodrum - MUĞLA

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



ISOEVA 2017

INTERNATIONAL SYMPOSIUM OF EDUCATION AND VALUES

(Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu)

5-8 October/Ekim 2017

Bodrum/MUĞLA

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

ONUR KURULU / HONOR COMMITTEE

Prof. Dr. Refik TURAN (Türk Tarih Kurumu Başkanı)
Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI (Mersin Üniversitesi Rektörü)
Celalettin EKİNCİ (Muğla İl Milli Eğitim Müdürü)

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIRMAN Of The ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi)

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Necdet HAYTA (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur DEMİRAY (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Mutlu Nisa ÜNALDI CORAL (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali MEYDAN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

BİLİM KURULU / SCIENCE COUNCIL

Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University/ GEORGIA)
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University/ LITHUANIA)
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University/MALAYSIA)
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University/ GREECE)
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University/ AUSTRALIA)
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada / CANADA)
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities /Kazan, RUSSIA)
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China/ CHINA)
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Serap ERGENE (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ALTINDAĞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Davut Kılıç (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Bahri ATA (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Akif AKKUŞ (Hasan Kalyoncu Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN (Fırat Üniversitesi)
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. Sibel KILIÇ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Hikmet SÜRMELİ (Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe Ülkü OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Zafer KUŞ (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevgi KESKİN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ (Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Birol ALVER (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Rafet METİN (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Elif ALADAĞ (Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ubeydullah SEZİKLİ (İstanbul Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Tuğba SELANİK AY (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Neval AKÇA BERK (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Vedat AKTEPE (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR (Dicle Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ebru AY(Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHIROĞLU (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN (Anadolu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Hayri AYDOĞAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP (Kafkas Üniversitesi)

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE BİLİNCİ VE ÇEVRESEL DUYARLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ*

Bahar UZUN
Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kubilay YAZICI
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma verileri 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 262 sosyal bilgiler öğretmen adayından elde edilmiştir. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak, Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013), tarafından geliştirilen “Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bulguları incelediğimizde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri ile cinsiyet, lisans eğitimi süresince ikamet edilen yer ve baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri ile sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama durumu, anne eğitim durumu ve doğup büyüdüğü çevre değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, çevre bilinci, çevresel duyarlılık, çevre eğitimi.

* Bu bildiri; Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Doç. Dr. Kubilay Yazıcı'nın danışmanlığında Bahar Uzun tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

THE INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES PRE-SERVICE TEACHERS' LEVELS OF ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND ENVIRONMENTAL AWARENESS*

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the environmental consciousness and environmental awareness of social studies pre-service teachers in terms of different variables. The data of the study was obtained from 262 social studies pre-service teachers who studied in the Social Studies Teaching Department in the Faculty of Education in 2016-2017 scholar year. A "Personal Information Form" by the researchers and "Environmental Consciousness and Environmental Awareness Scale" developed by Yeşilyurt, Gül and Demir (2013) were used as the data collection tools in the study, which was designed in descriptive survey method. The data was analyzed with IBM SPSS 21.0 program through one-way variance analysis (ANOVA) and t-test for the independent variables. The results of the study showed that the environmental consciousness and environmental awareness of the social studies pre-service teachers were high. A significant difference was observed between the environmental consciousness and environmental awareness of the social studies pre-service teachers and the variables of gender, residence during undergraduate education and educational attainment of father. No significant difference was observed between the environmental consciousness and awareness levels of social studies pre-service teachers and the other variables; whether they are members of a non-governmental organization, educational attainment of their mothers and their genders.

Keywords: Social studies, environmental consciousness, environmental awareness, environmental education.

* This paper is derived from the master's thesis titled "The Investigation of the Environmental Consciousness and Environmental Awareness of Social Studies Pre-Service Teachers in terms of Different Variables", which was prepared by Bahar UZUN in Doç. Dr. Kubilay YAZICI's counseling in Social Studies Education Department, Department of Turkish and Social Studies, Institute of Education Sciences, Ömer Halisdemir University.

GİRİŞ

İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren çevre ile etkileşim haline girmektedirler. Bu etkileşim hem insanın çevreye hem de çevrenin insana olan etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevrenin insana olan etkisi daha olumluyken insanın çevreye olan etkisinin olumsuz olduğunu görmekteyiz. Başlarda avcılık ve toplayıcılıkla geçinen insanların çevreye olan etkisi daha az olurken, yerleşik hayata geçilmesiyle birlikte bu durum değişmiş ve çevre üzerindeki baskılar artmıştır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000: 11). Yeni tarım alanları açmak isteği doğaya zarar verilmesine neden olmuştur (Özey, 2001: 25). Fakat bu durum sanayi devriminin sebep olduğu zarardan daha az etki yaratmıştır. Sanayi devrimi ile kentleşme ve sanayileşme artarak yerüstü ve yeraltı kaynaklarının aşırı tüketilmesine zemin hazırlamış ve doğal kaynaklar hızla yok olmaya başlamıştır (Güven ve Aka, 2009: 51). Doğal kaynakların yok olmasına bağlı olarak doğal denge bozulmuş ve çevre sorunları meydana gelmeye başlamıştır (Gürpınar, 1998; Ek, Kılıç, Ögdüm, Düzgün ve Şeker, 2009; Anand, 2013).

Çevrede meydana gelen bozulmalar, küresel ısınma ve iklim değişikliği, çevre kirlenmeleri, doğal kaynakların ve canlı türlerin yok oluşu, katı atıkların doğaya bırakılması ve asit yağmurları gibi pek çok olumsuz durum ile birlikte meydana gelmektedir (Stern, 1992; Watson ve Halse, 2005; Büyüküngör, 2006; Hakami, 2013; Sadık, 2013; Kışoğlu ve Yıldırım, 2015). Büyük oranda insan kaynaklı olarak gerçekleşen bu çevre sorunları, dünyamız için büyük bir tehdit oluşturmaktadır (Öztürk, 2002; Göksu ve Doğru, 2009). Bu durumun bilincine varmaya başlayan ülkeler önlem alma yoluna gitmişler (Yavuz ve Keleş, 1983: 12-14), ve ilk kez 1972’de Birleşmiş Milletler tarafından toplanan Stockholm 1. Çevre Konferansı ile çevre sorunları küresel boyutta tartışılmıştır (Çokadar, Türkoğlu ve Gezer, 2006: 86). Çevre sorunlarının ve alınması gereken önlemlerin dünya kamuoyuna taşınması ise 1977 Tiflis Bildirgesi ile gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 1978). Tiflis Bildirgesi ile çevre sorunlarının önlenmesi için çevre eğitime dikkat çekilerek, çevre eğitiminin genel amaçları, niteliği ve pedagojik esasları belirlenmiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999: 143).

Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Erten, 2004). Değer yargılarının küçük yaşlarda oluşmaya başladığı herkes tarafından bilinen bir gerçektir (Karatekin, 2014: 1798). Bu sebeple çevre eğitiminin ilkokuldan itibaren verilmesi geleceğimiz için büyük önem arz etmektedir (Demirkaya, 2006: 208).

Fen ve sosyal bilimlerin bir sentezi olan çevre eğitimi ile (Uzunoğlu, 1996; Sadık, 2013), çevreye karşı duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmeye önem gösterilmektedir (Wong, 2003: 520). Çevreye karşı empatik bir bakış açısı olarak tanımlanan çevresel duyarlılık (Hungerford ve Volk, 1990: 11), bireylerin çevreyi koruma ve kendini çevreye ait hissederek onun bir parçası olmasının farkına varmasını amaçlamaktadır (Karakoç, 2004: 69). Çevreye karşı ilgi duyan ve onu tanıma gereksinimi duyan bireylerde duyarlılık arttığından dolayı bilinç de artmaktadır. Çevre bilinci artan birey, çevreye yönelik sorumluluk duygusu geliştirmekte ve çevreye karşı olumlu bir tutuma sahip olarak onu korumayı davranış haline getirmektedir (Karakoç, 2004: 69). Bu bağlamda öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Çünkü çevre konusunda yeterli eğitim almış, çevreye ilgi duyan ve

onu korumak için çaba gösteren iyi yetişmiş öğretmenler gelecek nesilleri bu konuda özenle yetiştirecek ve çevre için faydalı olmalarını sağlayacaktır (Doğan, 2014: 44).

Çevre, vatandaşlık bazında ele alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli bir görev düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan sevgi, duyarlılık, saygı, sorumluluk, gibi değerler, bireylerin yaşadıkları çevreye uyum sağlayarak onu korumaları gibi konularla ilişkilendirilmektedir (Karatekin ve Sönmez, 2016).

Bu çalışmada geleceğin sosyal bilgiler öğretmenleri olacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (SBÖA) çevre bilinci ve çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Problem cümlesi, “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiş ve bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. SBÖA’nın bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
2. SBÖA’nın çevresel duyarlılık düzeyleri doğal çevrenin korunmasına yönelik faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olup olmadığına göre farklılık göstermekte midir?
3. SBÖA’nın çevresel duyarlılık düzeyleri lisans eğitimi boyunca ikamet edilen yere göre farklılık göstermekte midir?
4. SBÖA’nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. SBÖA’nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
6. SBÖA’nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri doğup büyüdüğü çevreye göre farklılık göstermekte midir?

2.YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, kişi ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2014: 77).

2. 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda farklı sınıflarında öğrenim görmekte olan 262 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 145’i kadın 117’ si erkektir.

2. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, SBÖA'nın sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile Yeşilyurt, Gül ve Demir (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır.

"Kişisel Bilgi Formu" öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan; cinsiyet, bir sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama durumu, lisans eğitimi boyunca ikamet edilen yer, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve doğup büyüdüğü çevre sorularından oluşmaktadır.

"Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği" iki faktörlü olarak geliştirilmiştir ve 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 15 sorusu "Çevre Bilinci", sonraki 22 soru "Çevresel Duyarlılık" faktörünü oluşturmaktadır. Soruların değerlendirilmesinde, "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerinden oluşan beşli Likert tipi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini ortaya koymak amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin genelinden elde edilen Cronbach Alpha katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada çevre bilinci ve çevresel duyarlılık ölçeğinin toplamına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Çevre bilinci alt faktörüne ilişkin Cronbach Alpha değeri .73 iken çevresel duyarlılık alt faktörüne ilişkin Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t-Testi (Independent Samples t-Test) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) analizinden yararlanılmıştır. Farkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler IBM SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Tablo 1. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Düzeyleri Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Madde	n	$\bar{x}$	Düzyey
1. Ozon tabakasına zararlı maddeleri içeren tüketim mallarını (deodorant ve diğer spreyleri vb.) kullanmamaya dikkat ederim.	262	3.05	Kararsızım
2. Kendi aracım olsa bile, hava kirliliğini en aza indirmek için genellikle toplu taşıma araçlarını kullanırım.	262	2.85	Kararsızım
3. Havayı daha az kirlettiği için CO2 emisyon değeri düşük araçları tercih ederim.	262	3.29	Kararsızım
4. Arabamda/aileme ait arabada çevreci yakıtlar kullanmaya özen gösteriyorum/gösterilir.	262	3.48	Katılıyorum

5. Aracımızda iki dakikadan fazla bekleme yapılacağı zaman çevre kirliliğini önlemek için kontağı kapatırım/kapatırız.	262	3.50	Katılıyorum
6. Yakın bir mesafeye gideceksem yürümeyi veya bisiklete binmeyi tercih ederim.	262	4.15	Katılıyorum
7. Fazla deterjan kullanmak eşyaların daha temiz olmasını sağlar.	262	2.47	Katılmıyorum
8. Yaşadığımız bölgede bahçe, tarla vb. arazilerde damlama yöntemiyle sulama yapılır.	262	3.64	Katılıyorum
9. Motor yağı, boya gibi zararlı kimyasal maddelerin kanalizasyona karışmamasına özen gösteririm.	262	3.79	Katılıyorum
10. Dünyada, insanların hiçbir zaman kirlitemeyeceği kadar çok su vardır.	262	1.97	Katılmıyorum
11. Yazı yazdığım kağıtların her iki yüzünü de kullanmaya özen gösteririm.	262	4.09	Katılıyorum
12. Evimizdeki atıkların çok azı dahi olsa sokağa atılmadan çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	262	4.37	Kesinlikle Katılıyorum
13. Sokak/cadde vb. yerlerde elimdeki en ufak bir çöpün (peçete/ çekirdek kabuğu vs.) çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	262	4.29	Kesinlikle Katılıyorum
14. Okul/hastane/alışveriş merkezi gibi ev dışındaki kapalı mekânlarda elimdeki çöplerin çöp kutusuna ulaşmasına dikkat ederim.	262	4.47	Kesinlikle Katılıyorum
15. Bir ürün alırken atığının geri dönüşümlü olmasına dikkat ederim	262	3.31	Kararsızım
16. TV ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programlar ilgimi çeker.	262	3.56	Katılıyorum
17. Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ederim.	262	2.81	Kararsızım
18. Çevreyle ilgili konuları işleyen belgeseller izliyorum.	262	3.38	Kararsızım
19. Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim.	262	3.51	Katılıyorum
20. Çevre konusunda yapılan seminer, panel, konferans gibi bilimsel çalışmalara katılıyorum.	262	2.87	Kararsızım
21. Herhangi bir çevreci grubun çalışmalarına katılmak isterim.	262	3.42	Katılıyorum
22. Çevre konusundaki bilgilerimi yeri geldiğinde arkadaşlarımla paylaşıyorum.	262	3.85	Katılıyorum
23. Çevreye duyarlı bir insan olduğumu düşünüyorum.	262	4.03	Katılıyorum
24. Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir.	262	3.72	Katılıyorum
25. Canlıların doğal yaşam alanlarının yerleşime açıldığını görmek doğal çevrenin bozulmasına neden olduğundan beni üzer	262	4.34	Kesinlikle Katılıyorum
26. İnsanların çevreyle ilgili dikkatsizliklerini düşünmek gelecek konusunda beni endişelendirir.	262	4.23	Kesinlikle Katılıyorum
27. Çevreyi kirlüten insanlara tepkimi anında gösteririm.	262	3.78	Katılıyorum
28. İnsanların çevreyi koruma çabalarını görmek beni mutlu eder.	262	4.33	Kesinlikle Katılıyorum
29. Çevremdeki insanları, çevre kirliliği konusunda bilinçlendirmeye çalışırım.	262	3.80	Katılıyorum
30. Bazı insanların kullanılmış şişe, teneke kutu ve kâğıtları geri dönüştürme çabaları beni mutlu eder.	262	4.35	Kesinlikle Katılıyorum
31. Bazı insanların geri dönüşümü olan nesneleri ayırt etmeden doğrudan çöpe atmaları beni rahatsız eder.	262	3.81	Katılıyorum
32. İnsanları geri dönüşümün konusunda bilinçlendirmek için düzenlenecek organizasyonlarla kapı kapı dolaşabilirim.	262	3.08	Kararsızım
33. Kirliliği azaltmak için ne yapabileceği konusunda bilgili insanlarla gerektiğinde fikir alış-verişinde bulunurum.	262	3.74	Katılıyorum
34. Daha pahalı da olsa çevreye daha az zarar veren ürünleri tercih ederim.	262	3.50	Katılıyorum
35. Asla yerlere çöp atmam ve yeşil alanlara çöp bırakmam.	262	4.09	Katılıyorum
36. Öğretim esnasında çevresel konulara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	262	4.07	Katılıyorum
37. Çevre eğitimi esnasında edindiğim bilgileri güncel hayatta pratiğe dökmeye çalışıyorum.	262	4.08	Katılıyorum
Genel Ortalama	262	3.65	Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği' ne verilen cevaplara ilişkin genel aritmetik ortalama puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının "Katılıyorum" (Yüksek) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

3. 2. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Çevre bilinci	Kadın	145	54.52	6.05	202.975	4.369	.000
	Erkek	117	50.50	8.37			
Çevresel Duyarlılık	Kadın	145	85.58	11.81	205.030	4.159	.000
	Erkek	117	78.35	15.52			
Toplam	Kadın	145	140.10	16.17	212.296	4.516	.000
	Erkek	117	128.85	22.71			

*p≤.05

Tablo 2 incelendiğinde, SBÖA'nın cinsiyetleri ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($t_{(260)} = 4.369$; $p \leq .05$) ile Çevresel Duyarlılık ($t_{(260)} = 4.159$; $p \leq .05$) faktörlerinde ve ölçeğin genelinde, toplam puan açısından ($t_{(260)} = 4.516$; $p \leq .05$) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür

3. 3. Araştırmanın İkinci alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık düzeyleri sivil toplum kuruluşlarına üyeliği olup olmadığına göre farklılık göstermekte midir? sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olup Olmama Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Faktörler	Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Çevre bilinci	Evet	20	54.05	10.46	260	.829	.408
	Hayır	242	52.62	7.15			
Çevresel Duyarlılık	Evet	20	87.15	17.42	260	1.596	.112
	Hayır	242	81.95	13.69			
Toplam	Evet	20	141.20	27.26	260	1.419	.157
	Hayır	242	134.57	19.41			

*p≤ .05

Tablo 3 incelendiğinde, SBÖA'nın bir sivil üye toplum kuruluşuna olup olmama durumu ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($t_{(260)} = .829$; $p > .05$) ile Çevresel Duyarlılık ($t_{(260)} = 1.596$; $p > .05$)

faktörlerinde ve ölçeğin genelinde toplam puan ($t_{(260)}=1.419$; $p>.05$) açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

3. 4. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık düzeyleri lisans eğitimi boyunca ikamet edilen yere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. SBÖA’nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği’nden Ölçeğinden Aldıkları Puanların İkamet Yeri Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevre Bilinci	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Devlet Yurdu	156	53.57	6.66	Gruplar arası	513.311	5	102.662	1.888	.097
Özel Yurt	14	52.14	9.65	Gruplar içi	13916.903	256	54.363		
Ev-ailemle beraber	42	52.48	6.31	Toplam	14430.214	261			
Ev-arkadaşlarımla beraber	41	49.71	9.79						
Ev-tek başıma	4	55.00	5.23						
Ev-akrabalarımla beraber	5	53.00	8.57						
Toplam	262	52.73	7.44						
Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevresel Duyarlılık	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Devlet Yurdu	456	84.57	12.28	Gruplar arası	2151.123	5	430.225	2.236	.051
Özel Yurt	14	80.79	16.88	Gruplar içi	49266.572	256	192.448		
Ev-ailemle beraber	42	79.86	12.55	Toplam	51417.695	261			
Ev-arkadaşlarımla beraber	41	77.56	19.65						
Ev-tek başıma	4	83.25	4.92						
Ev-akrabalarımla beraber	5	77.00	7.35						
Toplam	262	82.35	14.04						
Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Toplam	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Devlet Yurdu	156	138.14	17.40	Gruplar arası	4514.515	5	902.903	2.284	.047
Özel Yurt	14	132.93	25.28	Gruplar içi	101205.958	256	395.336		
Ev-ailemle beraber	42	132.33	17.34	Toplam	105720.473	261			
Ev-arkadaşlarımla	41	127.27	28.50						

beraber			
Ev-tek başıma	4	138.25	6.99
Ev-akrabalarımla beraber	5	130.00	15.86
Toplam	262	135.08	20.13

Tablo 4 incelendiğinde, SBÖA'nın ikamet edilen yer ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($F_{(5-256)}=1.888$, $p>.05$), Çevresel Duyarlılık ($F_{(5-256)}=2.236$, $p>.05$) faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ölçeğin genelinde ($F_{(5-256)}=2.284$ $p\leq.05$) ise SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri ile ikamet edilen yer değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması üzerine, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Ölçeğinin genelinde devlet yurdunda kalan SBÖA'nın evde arkadaşları ile beraber kalan SBÖA'na göre çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. 5. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği'nden Ölçeğinden Aldıkları Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevre Bilinci	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	40	52.28	8.25	Gruplar arası	80.725	3	26.908	.484	.694
İlköğretim”ilkokul-ortaokul”	181	52.93	6.98	Gruplar içi	14349.489	258	55.618		
Ortaöğretim”lise”	31	52.90	8.78	Toplam	14430.214	261			
Üniversite	10	50.20	8.20						
Toplam	262	52.73	7.44						
Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevresel Duyarlılık	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	40	81.85	15.65	Gruplar arası	89.655	3	29.885	.150	.929
İlköğretim”ilkokul-ortaokul”	181	82.65	13.34	Gruplar içi	51328.040	258	198.946		
Ortaöğretim”lise”	31	82.03	15.67	Toplam	51417.695	261			
Üniversite	10	79.90	16.26						
Toplam	262	82.35	14.04						

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Toplam	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	40	134.13	22.98	Gruplar arası	331.405	3	110.468	.270	.847
İlköğretim"ilkokul-ortaokul"	181	135.59	18.92	Gruplar içi	105389.069	258	408.485		
Ortaöğretim"lise"	31	134.94	22.73	Toplam	105720.473	261			
Üniversite	10	130.10	23.20						
Toplam	262	135.08	20.13						

Tablo 5 incelendiğinde, SBÖA'nın anne eğitim düzeyleri ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($F_{(3-258)}=.484, p>.05$) ile Çevresel Duyarlılık ($F_{(3-258)}=150, p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğinin genelinde ($F_{(3-258)}=.270, p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

3. 6. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği'nden Ölçeğinden Aldıkları Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevre Bilinci	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	9	51.00	6.16	Gruplar arası	466.624	3	155.541	2.874	.037
İlköğretim"ilkokul-ortaokul"	164	53.12	7.43	Gruplar içi	13963.590	258	54.122		
Ortaöğretim"lise"	58	53.71	6.77	Toplam	14430.214	261			
Üniversite	31	49.32	8.26						
Toplam	262	52.73	7.44						

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevresel Duyarlılık	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	9	79.67	11.30	Gruplar arası	760.259	3	253.420	1.291	.278
İlköğretim"ilkokul-ortaokul"	164	82.31	13.75	Gruplar içi	50657.436	258	196.347		
Ortaöğretim"lise"	58	84.72	13.16	Toplam	51417.695	261			
Üniversite	31	78.90	17.27						
Toplam	262	82.35	14.04						

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Toplam	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Okuma-yazma bilmiyor	9	130.67	17.01	Gruplar arası	2302.708	3	767.569	1.915	.128

İlköğretim"ilkokul-ortaokul"	164	135.43	19.91	Gruplar içi	103417.765	258	400.844
Ortaöğretim"lise"	58	138.43	18.14	Toplam	105720.473	261	
Üniversite	31	128.23	24.29				
Toplam	262	135.08	20.13				

Tablo 6 incelendiğinde, SBÖA'nın baba eğitim durumu ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($F_{(3-258)}=2.874$, $p<.05$) faktöründe, SBÖA'nın baba eğitim durumu ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevresel Duyarlılık ($F_{(3-258)}=1.291$, $p>.05$) faktöründe ve ölçeğin genelinde ($F_{(3-258)}=1.915$, $p>.05$) ise SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkması üzerine, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. Varyansların homojen olması nedeniyle çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre: Çevre Bilinci faktöründe babası lise mezunu olan SBÖA'nın, babası üniversite mezunu olan SBÖA'na göre çevresel duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. 7. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri doğup büyüdüğü çevreye göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. SBÖA'nın Çevre Bilinci ve Çevresel Duyarlılık Ölçeği'nden Ölçeğinden Aldıkları Puanların Doğup Büyüdüğü Çevre Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevre Bilinci	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Köy	57	53.60	7.63	Gruplar arası	165.566	4	41.392	.746	.562
Kasaba	21	54.38	6.08	Gruplar içi	14264.647	257	55.504		
İlçe	67	52.51	6.54	Toplam	14430.214	261			
İl	62	52.52	5.70						
Büyükşehir	55	51.69	10.06						
Toplam	262	52.73	7.44						
Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Çevresel Duyarlılık	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Köy	57	81.63	13.68	Gruplar arası	229.978	4	57.495	.289	.885
Kasaba	21	85.00	9.70	Gruplar içi	51187.717	257	199.174		
İlçe	67	81.58	13.65	Toplam	51417.695	261			
İl	62	82.55	13.01						
Büyükşehir	55	82.80	17.33						
Toplam	262	82.35	14.04						

Boyut	Betimsel Veriler			Anova Sonuçları					
Toplam	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Köy	57	135.23	20.16	Gruplar arası	474.536	4	118.634	.290	.885
Kasaba	21	139.38	13.98	Gruplar içi	105245.938	257	409.517		
İlçe	67	134.09	18.37	Toplam	105720.473	261			
İl	62	135.06	17.44						
Büyükşehir	55	134.49	26.45						
Toplam	262	135.08	20.13						

Tablo 7 incelendiğinde, SBÖA'nın doğup büyüdüğü çevre ile çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeyleri arasında, Çevre Bilinci ($F_{(4-257)}=.746$, $p>.05$) ile Çevresel Duyarlılık ($F_{(4-257)}=.289$, $p>.05$) faktörlerinde ve ölçeğinin genelinde ($F_{(4-257)}=.290$, $p>.05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları, Erten (2005) ve Özdemir ve Yapıcı (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Karatekin ve Aksoy (2012), Yıldırım, Bacanak ve Özsoy (2012) ve Bilge (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

Elde edilen bulgulara göre kadın SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin erkek SBÖA'ndan daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, Çabuk ve Karacaoğlu (2003), Özdemir, Yıldız, Ocaktan ve Sarışen (2004), Yücel, Uslu, Altunkasa, Güçray ve Say (2006), Demirel (2009), Kayalı (2010), Yılmaz, Yıldız ve Arslan (2011), Yılmaz ve Arslan (2011) ve Şenyurt, Temel Bayık ve Özkahraman (2011), tarafından yapılan çalışmalar ile Deniz ve Genç (2007), Özden (2008), Ek vd. (2009) ve Karatekin ve Aksoy (2012), tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik gösterirken, Yenice vd. (2008), Aydın ve Kaya (2011), Yıldırım vd. (2012) ve Bilge (2015) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin sivil toplum kuruluşuna üye olup olmama durumu değişkenine göre aritmetik ortalama puanları üye olanlar lehine yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırma bulguları, Özdemir vd. (2004) ve Yenice vd. (2008), tarafından yapılan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin lisans eğitimi süresince ikamet edilen yer değişkeninde devlet yurdunda kalan SBÖA'nın, evde arkadaşları ile birlikte kalan SBÖA'na göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir vd., (2004), tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu durumun devlet yurdunda kalan SBÖA'nın toplu yaşam gereği kurallara uymasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkları ile anne eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Özdemir vd. (2004), Aydın ve Kaya (2011) ve Şenyurt vd. (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin baba eğitim durumu değişkeninde babası lise mezunu olan SBÖA'nın babası üniversite mezunu olan SBÖA'na göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Yılmaz vd. (2011) ve Kayalı (2010), tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmalarda baba eğitim düzeyi yüksek olanların, baba eğitim durumu düşük olanlara göre daha yüksek düzeyde çevresel duyarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir vd. (2004), ve Aydın ve Kaya (2011), tarafından yapılan çalışmalarda ise baba eğitim düzeyi ile çevresel duyarlılık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar dikkate alındığında araştırmamızda farklı çıkan bu sonucun çalışma grubunun farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

SBÖA'nın çevre bilinci ve çevresel duyarlılıkları ile doğup büyüdüğü çevre değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu bu konuda yapılan diğer çalışmalarla benzerlik göstermemektedir. Bu konuda yapılan diğer çalışmaları incelediğinde; Demirel (2009), ilçede yaşayan bireylerin büyük şehirlerde yaşayanlara göre daha yüksek düzeyde çevresel duyarlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşırken; Yılmaz ve Arslan (2011) şehirde yaşayanların çevresel duyarlılığının diğer yerlerde yaşayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında kadın SBÖA'nın erkek SBÖA'ndan daha yüksek düzeyde çevre bilinci ve çevresel duyarlılığa sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda lisans eğitimi süresince cinsiyet temelli eğitimin yürürlüğe koyulmasının kadın ve erkek SBÖA arasındaki farkın giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SBÖA'nın çevreye yönelik bilgi, tutum, bilinç ve duyarlılıklarını olumlu düzeyde artırabilmek için ders içeriklerinin çevre konuları ile zenginleştirilmesi ve derslere uygulama boyutunun katılmasının çevreye yönelik olumlu davranış değişikliklerini artırarak, katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Anand, S. V. (2013). "Global Environmental Issues." *Open Access Scientific Reports*, 2(2): 1–9.
http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_4223_0.pdf.
- Bilge, H. (2015). *Öğrencilerin Çevresel Duyarlılığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyükgüngör, H. (2006). "Çevre Kirliliği ve Çevre Yönetimi." *Toprak İşveren Dergisi*, 72, 9-17.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189–198.
- Çokadar, H., Türkoğlu, A. ve Gezer, K. (2006). *Çevre Sorunları. Çevre Bilimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, M. (2009). *Rekreasyonel Etkinliklere Katılım ve Çevresel Duyarlılık*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirkaya, H. (2006). "Çevre Eğitiminin Türkiye'deki Coğrafya Programları İçerisindeki Yeri ve Çevre Eğitimine Yönelik Yeni Yaklaşımlar." *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.

- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). "Çevre Bilimi Dersi Alan ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması." *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 20-26.
- Doğan, Y. (2014). "Çocukların Çevre Bilinci ve Duyarlılığına Yönelik Bir Araştırma." *International Journal of Early Childhood Education Research*, 3(7), 40-59.
- Ek, H. N., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G. ve Şeker, S. (2009). "Adnan Menderes Üniversitesinin Farklı Akademik Alanlarında Öğrenim Gören İlk ve Son Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Duyarlılıkları." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- Erten, S. (2004). "Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?" *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*. 65/66.
- Erten, S. (2005). "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Göksu, V. ve Doğru, M. (2009). Bölgesel ve Yerel Çevre Sorunları. *Fen Eğitiminde Çevre*. Ankara. Pozitif Matbaacılık.
- Gürpınar, E. (1998). *Çevre Sorunları*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güven, E. ve İnce Aka, E. (2009). Çevre Kirliliği ve Nedenleri. *Fen Eğitiminde Çevre*. Ankara. Pozitif Matbaacılık.
- Hakami, B. A. (2013). "Environmental Issues at The Global Level: Causes and Strategies to Control." *International Journal of Science and Modern Engineering (IJISME)*, 2(1), 28-32.
- Hungerford, H. R. and Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education." *Journal of Environmental Education* 21(3), 8–21.
- Karakoç, A. G. (2004). Çevre Sorunlarına Etik Yaklaşımlar. *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2014). "Social Studies Pre-Service Teachers' Awareness of Solid Waste And Recycling." *Social and Behavioral Sciences*. 116, 1797 – 1801.
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(1), 1423-1438.
- Karatekin, K. ve Sönmez, F. (2016). Çevresel Değerler Eğitimi. *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Kayalı, H. (2010). "Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları." *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258-268.

- Kıçoğlu, M. ve Yıldırım, T. (2015). "İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarının Katı Atıklar ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1518-1536.
- Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, H. ve Sarışen, Ö. (2004). "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Çevre Sorunları Konusundaki Farkındalık ve Duyarlılıkları." *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(3) ss: 117-127.
- Özdemir, A. ve Yapıcı, E. (2010). "Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgi Düzeylerinin Karşılaştırılması." *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özden, M. (2008). "Environmental Awareness and Attitudes of Student Teachers: An Empirical Research." *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55.
- Özey, R. (2001). *Çevre Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Öztürk, K. (2002). "Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye'ye Olası Etkileri." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 47-65.
- Sadık, F. (2013). "Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutum ve Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(4), 69-82.
- Stern, P. C. (1992). "Psychological Dimensions of Global Environmental Change." *Annual Review of Psychology*, 43, 269-302.
- Şenyurt, A., Temel Bayık, A. ve Özkahraman, Ş. (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi." *S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 8-15.
- UNESCO, (1978). "Intergovernmental Conference on Environmental Education Organized by Unesco in Co-operation with UNEP Tbilisi (USSR) 74." Final Report, April 1978, Paris.
- Uzunoglu, S. (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Ekoloji*, 21, ss: 7-12.
- Ünal, S. ve Dımsıkı, E. (1999). "UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.
- Watson, K. and Halse, C. M. (2005). "Environmental Attitudes of Pre-service Teachers: A Conceptual and Methodological Dilemma in Cross-Cultural Data Collection." *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 59-71.
- Wong, K. K. (2003). "The Environmental Awareness of University Students in Beijing," *China. Journal of Contemporary China*, 12(36), 519-536.
- Yavuz, F. ve Keleş, R. (1983). *Çevre Sorunları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Yenice, N., Saracaloğlu, A.S., Karacaoğlu, Ö.C. (2008). "The Views of Classroom Teacher Candidates Related to Environmental Science Course and The Environmental Sensibility." *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-21.

- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-54.
- Yıldırım, C., Bacanak, A. ve Özsoy, S. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına karşı duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 121-134.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, V., Yıldız, Z. ve Arslan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıkları ile çevresel davranışlarının yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 271-278.
- Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S.S. ve Say Peker, N. (2006). Adana'da çevre duyarlılığı düzeyinin ve geliştirme olanaklarının araştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-228.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Industrial Revolution along with urbanization and industrialization have increased and provided a basis for the overconsumption of the over-ground and underground resources, leading to the depletion of natural resources sharply. As a result of this depletion of natural resources, natural balance has been disturbed and environmental problems have occurred. The disturbance and problems in the environment have resulted in many negative situations such as global warming, climate change, environmental pollution, depletion of natural resources and living things, solid waste disposal into the nature and acid rains, which has obliged countries to take steps. Environmental problems were globally discussed in the Stockholm 1. Environment Conference that was conducted by the United Nations for the first time in 1972. However; environmental problems and the measures to be taken against them were released to the world public opinion through 1977 Tbilisi Declaration, by which environmental education for the solution of environmental problems was drawn attention and the general goals, quality and the pedagogical principals of environmental education were determined.

Great importance is attached to raising environmentally friendly and conscious individuals in environmental education, which is a synthesis of physical and social sciences. Environmental consciousness, which is defined as an empathetic viewpoint towards environment, aims to ensure individuals to protect the environment by making them realize that they belong to the environment and that they are part of it. In this sense, especially teachers are considered responsible because well-educated teachers who have received sufficient environmental education, who are interested in environment and who try to protect it will conscientiously raise future generations about this issue and enable them to be beneficial to the environment. Considering the issue in terms of citizenship, social studies teachers are thought to have great responsibility. Values such as

love, consciousness, respect and responsibility in social studies curriculum are associated to issues like adapting to the environment and protecting it.

The purpose of this study is to examine the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels in terms of different variables. In this sense, the following research questions are discussed.

1. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to gender?
2. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to whether they are members of non-governmental organizations that work for the protection of natural environment?
3. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to their residences during undergraduate education?
4. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to mother's level of educational attainment?
5. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to father's level of educational attainment?
6. Do the social studies pre-service teachers' environmental consciousness and friendliness levels differ according to their hometowns?

Method

Descriptive survey method was used in this study. The study group consists of 262 pre-service teachers, 145 and 117 of whom are female and male respectively, who were chosen on a volunteer basis and who studied in the Department of Social Studies Teaching at the Faculty of Education at Niğde Ömer Halisdemir University. The data was collected through a Personal Information Form developed for the socio-demographical features of the social studies pre-service teachers who participated in the study and through the 'Scale of Environmental Awareness and Environmental Sensitivity' developed by Yeşilyurt, Gül and Demir (2013). Data was analysed through t-Test (Independent Samples t-Test) and One Way ANOVA test. Bonferroni multiple comparison test was used to determine between which groups the differences were. IBM SPSS 21.0 packaged software was used for the statistical measurements and the significance level was accepted as $p \leq .05$ for all the analysis.

Findings (Results)

Total Cronbach Alpha value for the scale of environmental awareness and environmental sensitivity was measured as .93. The Cronbach Alpha value for environmental awareness sub-factor was .73 while the Cronbach Alpha value for environmental sensitivity was .93.

Considering the average points of the social studies pre-service teachers' replies to the Scale of Environmental Awareness and Environmental Sensitivity, it was seen that pre-service teachers views were at high (I agree) level. A significant difference between the pre-service teachers' levels of environmental awareness and environmental sensitivity in terms of gender, residence during undergraduate education and father's educational attainment variables. Female pre-service teachers were seen to have higher levels of environmental awareness and environmental sensitivity than did male ones. Also, the environmental awareness and environmental sensitivity levels of the pre-service teachers who lived in a state dormitory and whose fathers were high-school graduates were higher than those of the ones who lived in a flat with friends and whose fathers were university graduates respectively. No significant difference was observed between the pre-service teachers' environmental awareness and environmental sensitivity levels in terms of being a member of non-governmental organizations that work for the protection of natural environment, mother's educational attainment level and hometown variables.

Conclusion and Discussion

According to the findings of the study;

- Social studies pre-service teachers' levels of environmental awareness and environmental sensitivity are high.
- Environmental awareness and environmental sensitivity levels of females higher than those males.
- Although arithmetic mean scores of environmental awareness and environmental sensitivity levels are in favour of the social studies pre-service teachers who are members of non-governmental organizations, a significant difference is not seen according to being a member of non-governmental organizations.
- Environmental awareness and environmental sensitivity levels of social studies teachers who lived in state dormitories during undergraduate education show a more significant difference than those of pre-service teachers who lived in a flat with friends.
- No significant difference in terms of mother's educational attainment level is seen in the environmental awareness and environmental sensitivity levels of social studies pre-service teachers.
- The environmental awareness and environmental sensitivity levels of the pre-service teachers whose fathers are high-school graduates are higher than those of the ones whose fathers are university graduates.

There exists no significant difference between the pre-service teachers' environmental awareness and environmental sensitivity levels in terms of hometown variable. The results of the study showed that female social studies pre-service teachers had higher levels of environmental awareness and environmental sensitivity levels than did the male ones. In this context, it is thought that implementing a gender-based education during undergraduate education may be useful for settling the difference between the environmental awareness and environmental sensitivity levels of female and male social studies pre-service teachers. It is concluded that the environmental awareness and environmental sensitivity levels of the pre-service teachers whose fathers are high-school graduates are higher than those of the ones whose fathers are university graduates, which contradicts with the results of other related studies in literature. It can be claimed that this results from the difference in the study groups. It was seen that the environmental awareness and environmental sensitivity

levels of social studies pre-service teachers who lived in state dormitories during undergraduate education show a more significant difference than those of pre-service teachers who lived in a flat with friends, which is thought to result from the fact that those who live in state dormitories follow the rules because of communal life requirements. It is suggested that enriching course contents with issues about environment in order to increase the social studies pre-service teachers' knowledge, attitude, awareness and sensitivity towards environment and with educational applications should contribute to the issue by increasing positive behavioural changes towards environment.

SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN DİJİTAL ÖYKÜ TEMELLİ ÖĞRETİMİ

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Büşra AKGÜNLÜ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

ÖZ

Günümüzde eğitimin genel amacı, kendisini ve çevresini anlamlandırabilen, olumlu tutum ve davranış sergileyebilen bireyler yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın içinde yer alan ve programın başlıca amaçlarından olan yüksek değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesinin önemi büyüktür. Kazandırılması gereken bu sosyal değerler, sosyal bilimleri oluşturan disiplinler kapsamındadır (Evin ve Kafadar, 2004). Sosyal bilgiler dersi de bu disiplinlerin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur ve bu dersin değer aktarımındaki önemi açıktır. Araştırmanın amacı, programda yer alan bu değerlerin, dijital öyküleme yaklaşımıyla sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin değer eğitiminde kullanılabileceğini aktarmaktır. Bu amaç doğrultusunda literatür taramasıyla alanyazın incelendiğinde, değer öğretimine yönelik yeni yaklaşımların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımlardan olan dijital öykünün değer eğitiminde kullanılması aynı zamanda 21.yy becerilerine de katkı sağlayacaktır. Özellikle “değer” gibi soyut kavramların öğretiminde ve hayat boyu kazandırılmasında güçlük çekilmektedir. Bu güçlük dijital öykü gibi yöntemlerle somutlaştırılarak giderilebilir. İçinde bulunduğumuz çağın gereksinimlerini karşılayabilmek için, okullarımızda başlatılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile dijital öykülerin kolaylıkla uygulanabilmesi mümkündür. Ayrıca okullarda görev yapan öğretmenlere dijital öykü oluşturulma süreci aktarırsa, kendileri de dijital öykü oluşturabilir ve öğretim materyallerini çeşitlendirebilirler. Ülkemizde de benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ve iyileştirilen teknolojik olanaklarla birlikte, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmeleri ve teknolojiyi daha fazla kullanmaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, öyküleme, sosyal bilgiler, değer.

STORY BASED DIGITAL TEACHING THE VALUE OF THE SOCIAL STUDIES PROGRAM

ABSTRACT

The aim of education today is to educate individuals who can express their own attitudes and behaviors, which can understand themselves and their environment. In this respect, it is important to educate the citizens who have high values in the curriculum of the Social Studies Curriculum and which are the main purposes of the program. These social values, which must be taught, are within the disciplines that constitute the social sciences (Evin & Kafadar, 2004). The social studies course is formed by bringing together these disciplines and the importance of this course is clear. The aim of the research is to convey that these values in the program can be used in the value education of the students in social studies lessons through digital narration approach. When literature is searched by literature for this purpose, new approaches to teaching value have emerged. The use of digital story in value education from these approaches will also contribute to the 21st-century skills. Especially, it is difficult to teach abstract concepts such as "value" and to bring them to life. This difficulty can be solved by embodying methods such as digital story. In order to meet the needs of the age that we are in, it is possible to easily apply digital stories through the FATİH (Action for Increasing Opportunities and Technological Improvement Movement) project initiated in our schools. Also, if teachers who work in schools transferred to the digital story creation process, they can also create their own digital stories and can diversify the teaching materials. Along with the constructivist approach and improved technological possibilities adopted in our country, it is expected that they will use the diversity of teaching methods and technology more.

Keywords: Digital stories, storytelling, social studies, value.

GİRİŞ

Yaşadığımız çağın bir gereği olarak teknoloji, hayatımızın her alanına girmiş bulunmaktadır. Ülkemizde de eğitim-öğretim uygulamalarında artık teknolojiden sıkça faydalandığı görülmektedir. Ders işlenirken geleneksel metotlar yerine teknolojinin hâkim olduğu etkinlikler kullanılmaktadır. Teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak için de ülkemizde FATİH projesi yürütülmektedir. Eğitim-öğretimde teknolojinin kullanımı sadece ders anlatmakta kullanılarak bilişsel beceri kazandırılmasında değil, değerlerin kazandırılması gibi duyuşsal becerilerin öğretiminde de kullanılabilir.

Eğitimde bireyden beklenen sadece bilgi kazanması değil, aynı zamanda yaşadığı topluma uyumlu bir vatandaş olmak ve benimsediği değerleri kendinden sonraki nesle aktarmaktır (Ada ve Ünal 2000; Dönmez ve Cömert 2007). Dolayısıyla okulların bir başka görevi de değerler eğitimi vermektir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, dersin nihai amaçlarından birisinin aktif vatandaş yetiştirmek olduğu ve değer eğitiminin ise önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Okullarda toplumsal yaşamla ilgili değerlerin öğrencilere kazandırılmasında Sosyal Bilgiler Derdi önemli bir yere sahiptir (Yalar ve Yelken 2011). Değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ile yakından ilgili olup, Aristoteles ve Platon gibi düşünürlerin de toplumu şekillendirmek için vatandaşlık eğitiminin kullanılması gerektiğini savundukları görülmektedir (Adeyemi, 2012). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değer eğitimi modelleri; değer açıklamak, ahlaki muhakeme, değer analizi ve gözlem yoluyla değer öğretiminden oluşmaktadır. Programda değerlerin özellikleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2005) yukarıda belirtilen metotlarla kazandırılması hedeflenen değerler:

- Aile birliğine önem verme
- Adil olma
- Bağımsızlık
- Barış
- Özgürlük
- Bilimsellik
- Çalışkanlık
- Dayanışma
- Duyarlılık
- Dürüstlük
- Estetik

- Hoşgörü
- Misafirperverlik
- Sağlıklı olmaya önem verme
- Saygı
- Sevgi
- Sorumluluk
- Temizlik
- Vatanseverlik
- Yardımseverlik

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2005) yer alan teknoloji kullanımına ilişkin “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisinin unsurları:

1. Yönergeden yararlanarak bilgisayarı kullanma
2. Farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, biçimlendirme, tekrar kullanma
3. Biçimlendirdiği bilgiyi bilgisayar ortamında sunma
4. Metin, grafik, renk ve ses efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama
5. Telefon ve televizyon ağlarını kullanarak bilgiye ulaşma yeteneği kazanma
6. Günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma

1. Değer Nedir?

Değer, insanın hayattaki amaçlarına ve davranışlarına yön veren, arzu edilen davranış biçimleridir (Aydın, 2010). Değerler, davranışlarımıza yön veren temel ilke ve inançlarımızdır (Balcı ve Yelken 2013). Başka bir deyişle, bireyin çevresindekileri tanımada kullandığı ölçütlerdir ve bu ölçütler neticesinde kazandığı bakış açıları, bireyin kişiliğinde ve davranışlarında etkili olmaktadır (Balaman, 2016). Sosyal bilimciler de değerlerin insan davranışlarını açıklamadaki önemini vurgulamaktadır (Dilmaç, Deniz ve Deniz, 2009). Değerler toplumların sosyokültürel öğelerine anlam katarken, toplumsal yapı çözümlemelerinde olguların anlaşılmasını da kolaylaştırmaktadır (Tay ve Yıldırım, 2009). Bireyler için neyin önemli neyin önemsiz olduğu da değer anlayışına bağlıdır. Yani bireyler, yaşadıkları toplumun kültürünü ve değerlerini benimseyerek hayatında yapacağı seçimlerde ölçüt olarak kullanırlar (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008). Değerler, benliğin algılanmasında önemli bir yere sahip olduğu için insanlar kendilerini değer sistemleri içinde algılamaktadır (Sarı, 2005). Yazgan (2013)' e göre değerler, toplumsal yaşamın talepleri ve bireyin ihtiyaçlarını uzlaştıran standartlardır.

Sosyal Bilgiler Programı'nda ise Özgüven (1999)'den alınan tanıma göre değer, “Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır.”

2. Değerler Eğitimi

Eğitim, gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreç olup, öğretmenlerin sahip oldukları değerler de öğrencileri etkilemektedir (Sarı, 2005). Değerler eğitimi ailede ve çevrede informal olarak, okullarda ise formal olarak öğretilmektedir (Bektaş, Nalçacı ve Karadağ, 2014). Değerler eğitiminin ortaya çıkışının 1920'lerde Amerika'da yapılan karakter eğitimine dair çalışmalara dayandığı görülmektedir ve yapılan çalışmaların yayınlanması 1970'li yılların ortalarından sonrasında başlamaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Değerler eğitiminin tarihi incelendiğinde, eğitimle iç içe olduğu fikri ortaya çıkmaktadır ancak değerlerin nasıl öğretileceğine dair henüz çok az ortak fikir bulunmaktadır (Aladağ, 2012). Toplumlar eğitim ile birlikte kültürlerini, bilgilerini, ortak değerlerini bir sonraki nesle aktarmaktadırlar (Dilmaç ve Ulusoy, 2012). Bireylerin toplum içerisinde uyum sağlayabilmeleri ve ortak amaçlar etrafında toplanabilmeleri için eğitim sistemlerinin bireylere birtakım değerler kazandırması gerekmektedir (Kuş, Merey ve Karatekin, 2013). Aydın 2010'a göre değerler öğrenilebilen ve aktarılabilen olgular olup, her şeyden önce bir eğitim konusudur ve bu eğitim okullarda verilen derslerden ibaret değildir.

Yaman 2012'ye göre değerler eğitimi, bireylerin varolan değerlerinin bilincine varıp, gerekli değerleri kazanması ve davranışlarına yansıtması sürecidir (Akt. Karaman ve Akgül, 2015). Değerler eğitimi yaşam boyu devam etmektedir ve aile, akran grupları, okul gibi sosyalleşme alanlarından etkilenir (Balci ve Yelken, 2013).

Değerler eğitiminin görevi insanların toplumun öngördüğü rolleri etkili bir şekilde üstlenebilmesi için sahip olması gereken değerleri kazandırmaktır (Superka ve diğerleri, 1976). Eğitim programlarının hazırlanmasında amaçlar belirlenirken, belirli felsefe, değer ve inançlar göz önüne alınarak toplumun coğrafi, kültürel, felsefi ve tarihi değerleri göz önüne alınmaktadır (Mızıkacı, 2015).

Alanyazında yer alan değerler eğitimi modelleri ve açıklamaları:

2.1. Değer Açıklama (Gerçekleştirme)

Değer açıklama yaklaşımı temel olarak bireyler için nelerin önemli olan şeyleri nasıl belirlediklerine dayanmaktadır ve hümanist eğitim anlayışına göre şekillenen bir değerler eğitimi modelidir (Taymur, 2015). Bu yaklaşım 1960-1980 yılları arasında insanların duygu, inanç ve değerlerinin farkına varması için kullanılmaya başlanmış ve ilk olarak da Sidney Simon ve arkadaşları tarafından kullanılmıştır (Akbaş, 2008). Değer açıklama yaklaşımında öğretmenler grupla çalışmaya önem verip çalışmalar esnasında belirli değerleri dayatmadan öğrencilerin değerlerini ortaya çıkarmalarını desteklemektedirler (<http://www.ogretmenler.com/dokumanlar/finish/687-sunu-slayt/7975-degerler-egitimnde-yaklasmlar-ve-uygulamalar-13-haziran-seminer-cal-smas> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir). Öğrenciler seçtikleri değerleri ortaya çıkardıktan sonra bu değerlere uygun davranışlardan hangilerini ödüllendirmeleri gerektiği fark ettirilerek doğru seçimi yapmaları ve bu uygulamayla davranışının kalıcı olması sağlanmaktadır (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012).

2.2. Değer Telkini Yaklaşımı

İnsanların tarih boyunca davranış ve karakter şekillendirmede en sık kullandığı yaklaşımdır (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Okullarda da uzun yıllardır en sık kullanılan yaklaşımdır, bunun sebebi ise okulların görevi olarak toplumun benimsediği değerleri doğrudan öğretmek olup, değerlerin bu yaklaşımla nasıl kazandırılacağı da belirlenmektedir (Akgül,2014). Değer telkini yaklaşımına göre, değerlerin kaynağı toplum ve kültürden gelen kurallar olarak görülmektedir. Yaklaşım okullarda uygulanırken öğrencilere öğretmenleri tarafından inançlar, tutumlar ve davranışlar aktarılarak değer eğitimi gerçekleştirilmektedir (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016).

2.3. Değer analizi yaklaşımı

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilere öğüt ve direktiflerle değer eğitimine karşı çıkarak, karşılaştıkları problemleri bilimsel bilgiye dayanarak analiz etmelerini öngörmektedir (Meydan, 2014). Öğrenciler sorunu tanımlar, sorun hakkında bilgi toplar ve çözüm yollarını belirleyerek değer öğreniminde uygular (<http://www.ogretmenler.com/dokumanlar/finish/687-sunu-slayt/7975-degerler-egitimnde-yaklasmlar-ve-uygulamalar-13-haziran-seminer-cal-smas> Erişim tarihi: 10.11.2017). Bu yaklaşımla öğrencilere kendi değerlerini kavramsallaştırmalarına yardımcı olabilmek için mantıksal düşünme ve bilimsel basamakları kullanmaları sağlanmaktadır (Demirhan İşcan, 2011).

2.4. Ahlaki muhakeme yaklaşımı

Ahlaki muhakeme yaklaşımı John Dewey tarafından ortaya atılmış olup, verilen örnek durum üzerinde kişilerin seçtikleri yargıların ahlaki dönemlere ayrılması temeline dayanmaktadır (Yıldırım, Becerikli ve Demirel, 2017). Bu yaklaşımda öğretmen, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin ikilemlerden çıkmasına yardımcı olur.

2.6. Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı

İnsan doğduklarından itibaren sosyal yaşamları içinde davranışlarının çoğunu çevresindekileri model alarak öğrenmektedir. Model alacağı kişi en yakınındaki annesi- babası da olabilir, hayranı olduğunu ünlü isimler de olabilmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerden model olarak alınan insanların davranışlarından olumlu değerlerin farkına varıp onları içselleştirmeleri beklenir.

3. Öyküleme Nedir?

Geleneksel öykünün birçok tanımı bulunmaktadır. Gere, Kozolvich ve Kelin (2002), öykülemeyi belirli bir sırada görüntüler yaratmak için dil ve jestlerin uygun bir şekilde kullanımı olarak tanımlayıp, öykülemenin hayatımıza anlam katmak için deneyimlerin ilgi çekici bir yöntemle paylaşılması olduğunu düşünmektedirler.

3.1. Eğitimde Öyküleme Yöntemi

Eğitimde öyküleme yöntemi disiplinler arası ve problem kökenli bir eğitsel faaliyet olmakla birlikte; öğrenciler bu yöntemle birlikte keşif, düşünce ve hareket yoluyla öğrenir (Bertiz, 2005). Okul öncesinin son yıllarından başlayarak, bütün okul dönemi boyunca öyküler çocuğun zihinsel gelişimlerine de katkıda bulunur (Akengin, 1999). Eğitimde öyküleme yönteminin, öğrenciyi süreçte aktif kıldığı, bir hikâye akışı içerisinde yol alırken öğrencinin zihninde bilgiyi kendisinin yapılandığı bilinmektedir (<http://blog.enocta.com/egitimde-hikayelestirme-kullanimi>, 05.05.2017 tarihinde erişilmiştir). Sosyal Bilgiler derslerinde de bu tür edebi ürünlerin kullanılması, öğrencilerin dersten daha çok keyif almasını sağlar (Sidekli, Tangülü ve Yangın, 2013). Eğitimde hikaye anlatım yöntemi kullanılarak gerçek yaşamdaki deneyimler paylaşılır ve öğrencilerin uygulama sürecindeki eylemlerine yol gösterir (Çelik, 2004). Hikayeler yaratıcılığı geliştirip yeni anlamlar ve fikirler kazandırılmasında kullanılmaktadır (Kehinde, 2010).

3.2. Değerler Eğitiminde Öykü Kullanımı

Değer anlatımındaki en etkili yöntemlerden birisi öykü anlatmadır çünkü öğrenciler öyküleri dinlerken dikkatlerini canlı tutarak verilmek istenen mesajı almaya çalışırlar (<http://www.insanidegerleregitiimi.com/oyku.php> Erişim tarihi: 20.10.2017). İnsanlar öykülerle deneyimlerini, inançlarını, değerlerini aktarmaktadırlar ve çoğunlukla öyküler, manevi mesaj taşımaktadır (Boase, 2008). Çocuklara değerleri kazandırmada öykü kullanımı iyi sonuçlar verebilir. Evrensel değerleri içinde barındıran öyküler, öğrencilerin bakış açısı geliştirmesine imkân vererek bu değerleri öğrenmelerine ve hayata geçirmelerine yardım edebilmektedir (Kasapoğlu, 2013).

Değerlerle ilgili geniş anlatımlı öyküler, çocukların akıllarında kolayca yer bularak, kendi yaşam deneyimlerini de inşa etme imkânı sunulmuş olur (Oruç, 2010). Rossiter 2001'e göre öyküler, çocukların kişisel ve ruhsal gelişiminde önemli pedagojik araçlardır (Akt. Kasapoğlu, 2013). MEB'in Değerler Eğitimi Yönergesi'nde de öykü yazma, öykü okutma ve yarım bırakılmış öyküyü tamamlama gibi etkinliklere de yer verilmiştir. Bireyler, öykülerden kendilerine pay çıkararak örnek olaylar sayesinde kazandıkları değerleri kendi yaşantılarına yansıtmaktadırlar (Yürük ve Atıcı, 2016).

4. Dijital Öykü Nedir?

Dijital hikâye "Yürekten söylenen kısa, kişisel çoklu ortam öyküleri" olarak ifade edilirken, aynı zamanda "medya kullanımı açısından zengin hikâyeler anlatmak, paylaşmak ve korumak için dijital medyayla beraber hikâye anlatmanın antik sanat anlayışının birleştirilmesi" olarak tanımlanmaktadır (akt. Karoğlu, 2015). Yüksel, Robin ve McNeil (2011) dijital öykülemeyi multimedya araçları ve kaynakları ile bilgi paylaşımı ve öykü anlatma olarak tanımlamıştır.

4.1. Dijital Öykünün Tarihçesi

Bugünlerde hala gündemde olan dijital öykü anlatımı, 1990'lı yılların başında California'da Dana Atchley ve Joe Lambert tarafından geliştirilmiştir (Hartley, 2010). Dana Atchley, Joe Lambert ve eşi Nina Mullen ile birlikte 1994 yılında San Francisco'da Dijital Medya Merkezi'ni kurmuşlardır ve daha sonraları aynı ekip bu merkezin ismini Dijital Öyküleme Merkezi (Center for DigitalStorytelling) olarak değiştirmiştir (Göçen, 2014). 2000 yılında Atchley öldükten sonra dijital öykü çalışmalarına Joe Lambert devam etmiştir (Hartley, 2010).

4.2. Eğitimde Dijital Öyküleme Yöntemi

Eğitim-öğretim süreci sürekli olarak değişim geçirmekte ve içinde bulunduğumuz çağın beklentilerine uygun olarak bir kez daha değişim geçirmek zorunda kalmış, öğrencilerin bu yeni beklentilere paralel olarak da dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamıştır (Karakoyun, 2014). Dijital öyküleme bu modern çağa eğitimin uyum sağlayabilmesi açısından önemli bir yeredir. Barret (2006)'e göre, dijital öyküleme; öğrenci katılımı, derin öğrenme için yansıtma, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji entegrasyonu olmak üzere dört stratejiyi bir araya getirmektedir.

Eğitimde dijital öykü kullanımıyla öğrenme sürecinde, öğrenci merkeze alınarak aktif öğrenme ortamı sağlayabilmektedir (Alcantud Diaz, 2013). Ayrıca hikaye dinleme insanlarda farklı bir bilinç durumu oluşturarak anlamayı kolaylaştırıp, dinleyicilerde en azından geçici olarak değiştirilmiş davranışlar ortaya çıkarabilmektedir (Bai ve Cohen, 2014).

4.3. Dijital Öykü Türleri

Robin 'e (2006) göre dijital öykü türleri şunlardır:

1-) Kişisel Hikâyeler: Kişilerin hayatlarındaki önemli olayları içeren, kişisel deneyimlerin aktarıldığı hikâyelerdir (karakter hikâyeleri, hatıralar vs.) (Karoğlu, 2015).

2-) Tarihsel Olayları İnceleyen Öyküler: Tarihsel olayların konu edinildiği dijital öykü türüdür ve bu dijital öykünün oluşturulmasında kullanılan görsel ve işitsel öğeler o tarihi olayı yansıtacak şekilde olmalıdır (Göçen, 2014).

3-) Öğretme veya Bilgilendirme Öyküleri: İzleyici kitlesine, belirli bir konuda bilgi vermek amacıyla hazırlanan dijital öykülerdir.

4.4. Dijital Öykünün Basamakları

Dijital öykünün oluşturulmasında yedi temel basamak belirlenmiştir (Robin, 2006). Bunlar:

1-) Bakış Açısı: Dijital hikâyenin yapılış amacının belirlenmesidir. Yazarın bakış açısının, öykünün yapılış amacına uygun olması gerekmektedir. Bunun için yazar kendisine "Neden bu konuyu seçtim?", "Dinleyicilere hangi mesajı vermek istiyorum?" ve "Bu öyküyü yazmamdaki amaç nedir?" gibi sorular sormalıdır (Göçen, 2014).

2-) Dramatik Bir Soru: Dinleyicinin dikkatini çekmek için hikâyenin sonuna kadar izleyicinin ilgisini canlı tutan anahtar sorudur ve merak oluşturmak hedeflenir (Karoğlu, 2015).

3-) Duygusal İçerik: Dijital hikâyeler, izleyicisinde duygusal yönden değişiklik meydana getirmelidir (sevinç, üzüntü vb.). Öykü oluşturulurken duygusal yönden harekete geçirici resim, müzik ve kelime kullanımının yanısıra, öykünün seslendirilmesinde de ses tonu öyküye duygu katacak şekilde ayarlanmalıdır (Bull ve Kajder, 2005).

4-) Sesin Kullanımı: Dijital öykülerin etkileyici gücü; sesin doğru ve açık bir şekilde kullanılmasından ve duyguların kullanıldığı seslendirmelerden kaynaklanır (Karakoyun, 2014).

5-) Müziğin Gücü: Dijital hikayelerde müzik kullanımı da duyguları harekete geçirir ve farklı müzik türlerinin (pop, lirik, enstrümantal vb.) kullanılması hikâyenin anlamı da değiştirebilir (Lambert, 2010).

6-) Ekonomi: Dijital öykü izleyicilerine aşırı bilgi yüklememek için, görsellerin ve seslerin ekonomik bir şekilde kullanılması gerekir yani sadece birkaç fotoğraf, görsel ve efekt yeterlidir (Karakoyun, 2014).

7-) Hız Denetimi: Robin (2008)' e göre, bu öge hikâyenin ritmiyle yani ne kadar yavaş veya hızlı olduğuyula ilgilidir. Öykünün hızlı olması izleyicilerin takip etmesini zorlaştırabilir ya da çok yavaş olması sıkılmalarına yol açabilir. Bu yüzden hazırlanan öykünün konusuna göre hızı iyi belirlenmelidir.

4.5. Dijital Öykünün Oluşturulma Süreci

Göçen'in (2014) geliştirdiği dijital öykü akış şeması şöyledir:

1. Konu ve Amacın Belirlenmesi
2. Öykü Metninin Oluşturulması
3. Görsellerin Seçilmesi
4. Öykü Panosunun Oluşturulması
5. Program ile Görsellerin Eklenmesi
6. Seslendirme
7. Arka Plana Müzik Ekleme
8. Dijital Öyküyü Düzenleme
9. Dijital Öyküyü Paylaşma

4.6. Değer Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı

Eğitimde dijital öyküleme yöntemi, teknolojinin de gelişmesiyle kendisine yer bulmaya başlamıştır. Özellikle “değer” gibi soyut kavramların öğretilmesinde, izleyici de içine çekerek daha etkili olabilmektedir. Dijital öykü, birçok duyuya hitap etmesi ve hem bireysel hem de grup çalışmalarına uygun olması sebebiyle öğrenciyi derse bağlayabilecek bir eğitim yöntemidir (Yürük ve Atıcı, 2016). Dijital hikâye anlatımı, yenilikçi öğrenme deneyimlerinin oluşmasını sağladığı için (Countinho, 2010), değer eğitiminde de mevcut yaklaşımlara oranla öğrenciler için daha ilgi çeken bir seçenektir. Ayrıca dijital öyküler, geçmişteki değerlerden de haberdar ederek güncel değerlere uyarlanmasında önemli bir araçtır (Alcantud Diaz, 2013).

SONUÇ

Bütün toplumların amacı eğitim aracılığıyla değerlerini eleştirel bakış açısıyla sorgulayan ve yeni değerler geliştirip aktarabilen vatandaşlar yetiştirmektir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Milletler gelecekteki nesiller için emek harcar ve bireyleri toplumun beklentisi doğrultusunda yetiştirilmesi için değer aktarımı okullarda örgün olarak devam etmektedir (Karatay, 2007). Bilgi çağını yaşadığımız bugünlerde, hayatımızın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da çağa uygun gelişmeler yaşanmaktadır (Genç ve Eryaman 2017). Çocuklar zaten dijital çağ ile kaynaşmış olduğundan dolayı günümüzde değer eğitiminde böyle materyallere ihtiyaç vardır. Nitekim Yürük ve Atıcı (2016), “Dijital Öykü Temelli Değerler Eğitimi Materyallerinin Öğrencilerin Değer Kazanımına Etkisi” isimli çalışmalarında toplamda 265 beşinci sınıf öğrencisine uyguladıkları değerler eğitiminde, tek gruplu ön test- son test sonuçlarına bakıldığında, değerler eğitimi uygulanmayan okullarda dijital öykü materyallerinin değer kazandırmada olumlu etkisinin olabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Balaman (2014) ise “Dijital Öyküleme’nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği” adlı çalışmada dijital öyküleme yöntemini kullanarak üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisini incelemiş ve süreç boyunca aktif olan, grup çalışması yapan öğrencilerin ilgilerini çektiği sonucuna ulaşmıştır.

Dijital öykü yöntemi kullanılırken öğrenci ve öğretmen dijital öykü oluşturulma sürecini bilmeli ve yazılan hikâyenin işlenecek olan konuyla ilgisine dikkat etmelidirler (Turgut ve Kışla, 2015). Okullarımızın da yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Gerek değerler eğitiminde gerekse diğer derslerin eğitiminde dijital öykü kullanımı, klasik yöntemlere tercih edilebilir. Dijital öyküler birçok duyuya hitap ettiği için dinleme gücü çeken öğrenciler için alternatif bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Özellikle soyut kavramları somutlaştırmada dijital öyküler iyi bir seçenek oluşturmaktadır. Dijital öykü oluşturulurken avantaj ve dezavantajları da bilinerek işe başlanmalıdır. Ülkemizde teknoloji kullanımı okullarda arttırılmaya çalışılmaktadır. FATİH projesi kapsamında okullarımızda projeksiyon cihazları, bilgisayarlar, ses cihazları ve akıllı tahtalar yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Dijital öykünün dezavantajı olarak teknolojik gereksinime ihtiyaç duymasını gösterebiliriz. Hazırlama aşamasında ise dijital öykü oluşturulma basamakları öğretmenlerce öğrenilmek durumundadır. Dijital öykü oluşturulabilecek ücretsiz programlar da mevcuttur. Microsoft Photo Story, Movie Maker, Pawtoon, Imovie, Pinnacle Studio 9 gibi programlar kullanılarak dijital öykü oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S, Baysal, Z. N., ve Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Journal of Values Education*, 3(10).
- Adeyemi, M. B. (2012). Teaching traditional values in the social studies classroom through storytelling. *International Journal of Learning and Development*, 2(1), 18-26.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

- Akengin, G. (1999). *Resimli hikâyelerin çocuk eğitimindeki rolü ve Manas Destanı'nın resimlerle hikâyeleştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Aktepe, V., ve Tahiroğlu, M. (2016). Değerler Eğitimi Yaklaşımları ve Etkinlik Örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies* (42), 361-384.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 123.
- Alcantud Díaz, M. (2013). Fighting the myths and misconceptions on evil stepmothers: Long life learning by means of digital storytelling. *E-TEALS*, 2013, num. 4, p. 1-18.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bai, H., & Cohen, A. (2014). Zen and the art of storytelling. *Studies in philosophy and education*, 33(6), 597-608.
- Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647-654). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from <https://electronicportfolios.com/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf>
- Bektaş, F., Nalçacı, A., ve Karadağ, E. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Boase, C. (2008). *Digital storytelling for reflection and engagement: A study of the uses and potential of digital storytelling*. Erişim Tarihi: 28.10.2017, <https://pdfs.semanticscholar.org/a152/f57ef2030a47c41889626bda8080703af349.pdf>
- Bull, G. & Kajder, S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), 46-49. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697294.pdf>
- Coutinho, C. (2010). Storytelling as a strategy for integrating technologies into the curriculum: an empirical study with post-graduate teachers. In C. Maddux, D. Gibson & B. Dodge (Eds.). *Research highlights in technology and teacher education 2010* (pp. 87-97). Chesapeake, VA: SITE.
- Çelik, V. (2004). Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.

- Demirhan Iscan, C. (2011). Values Education and Some Suggestions to Teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 245-255.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M., ve Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Journal of Values Education*, 5(14).
- Genç, S. Z. (2017). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-230.
- Gere, J., Kozolovich, B. & Kelin I. D. (2002). Byword of mouth: a storytelling guide for the classroom. Honolulu, HI: Pacific resources for education and learning. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467521.pdf>
- Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Muğla.
- Gömlüksiz, M. N., ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Hartley, J. (2010). *The uses of digital literacy*. Transaction Publishers.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Karaman, K. ve Akgül. İ. (2015). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2015(23).
- Karatay, H. (2007). Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri, 38. *ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, (10-15 Eylül 2007) Ankara.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 198, 97-109.
- Kehinde, A. (2010). Story-telling in the Service of Society: Exploring the Utilitarian Values of Nigerian Folktales. *Journal of Social c: Cultural Studies*, 13(1), 29-45.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).
- Kuş, Z., Merey, Z., ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook And Traveling Companion*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1).

- Mızıkacı, F. (2015). *Değerler eğitimi ve eğitim programları*. 15.11.2017 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/281740741_DEGERLER_EGITIMI_VE_EGITIM_PROGRAMLARI MIZIKACI 2015 veri tabanından alınmıştır.
- Oruç, C. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunda ahlaki değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 37-61.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Sidekli, S., Tangülü, Z., ve Yangın, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretimi: öğretmenim bana hikâye anlatır mısın? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 311-323.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, E. J., Ford, J. L. & Johnson, L. P. (1976). *Values education sourcebook: conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. 02.11.2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED118465> veri tabanından alınmıştır.
- Tay, B., ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Taymur, A. Z. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü:
- Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yalar, T., ve Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38).
- Yazgan, D. A. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., ve Demirel, M. (2017). Farklı Bakış Açlarına Göre Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world, *proceedings of society for information technology and teacher education international conference*, 07 Mar, Chesapeake, VA: AACE, Vol 2011, No 1: 1264-1271.
- Yürük, S. E., ve Atıcı, B. (2017). Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “VATANSEVERLİK” DEĞERİNE İLİŞKİN GÖRSEL ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Harun ER
Bartın Üniversitesi

Cansu AKDENİZ
Bartın Üniversitesi

Öz

Günümüzde hassasiyetle üzerinde durulan ve önemi gün geçtikçe artan değerlerden birisi de vatanseverliktir. Vatanseverlik maddi anlamda; yurt, memleket ve üzerinde yaşadığımız toprak parçası olarak tanımlanmaktadır. Manevi anlamda da; ortak bir geçmiş ve toplumsal ve kültürel anlamda bir birlikteliğin yaşandığı yer olarak tarif edilmektedir. Bu araştırmanın amacı; 6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görsel algılarının incelenmesidir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada öğrencilerin “vatanseverlik” değerine ilişkin algılarını belirlemek için çiz ve anlat tekniğinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle tanımlanarak, bir kod listesi oluşturulmuştur. Ardından kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur. Son aşamada ise, veriler yorumlanmış ve öğrencilerin açıklamalarından örnek ifadeler yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda; katılımcıların vatanseverlik denildiğinde 11 kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. (*Bayrak, Atatürk, 18 Mart, 15 Temmuz, 30 Ağustos, Anıtkabir, 23 Nisan İstanbul’un Fethi, Seyit Onbaşı, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı*) Katılımcıların yaşadıkları günlük hayattan etkilendikleri ve vatanseverlik kavramıyla bunu bağdaştırdıkları görülmüştür. Anıtkabir ve Çanakkale gibi tarihi mekanlara geziler düzenlenebilir. Öğrencilerin vatan duygusu pekiştirilebilir. Vatanseverlik konusundaki çalışmalar öğretmen adaylarına uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, vatanseverlik, sosyal bilgiler

INVESTIGATION OF 6TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PATRIOTISM

ABSTRACT

Patriotism is among these values that has been attached particular importance in recent years. In physical terms; patriotism is defined as the country, homeland or the piece of land on which we live. From the moral or spiritual point of view, it can be defined as the place on which a common history and a cultural association is experienced. In this regard, the present research aims to investigate the attitudes of 6th grade students on the value of patriotism. During the research carried out with screening model, draw and explain technique was used to determine the student attitudes towards patriotism. The obtained data was defined using content analysis method and a code list was organized accordingly. Afterwards, themes were found to gather the codes under specific categories. Finally, the obtained data were interpreted and sample statements from students' comments were included. At the end of the research; when the participants were referred to patriotism, they concentrated on 11 categories. It has been seen that the participants were influenced by the everyday lifestyle they lived in and the concept of patriotism. Trips to historic sites such as Anıtkabir and Çanakkale can be arranged. Students' homeland feelings can be reinforced. Studies on patriotism can be applied to teacher candidates.

Keywords: Values education, patriotism, social studies.

GİRİŞ

Değerler, insanların bütün yaşamı süresince davranışlarını yönlendirmede etkili olan ve hayatının şekillenmesinde önemli olan öğelerdir. Değerler, insan davranışlarını açıklamada büyük öneme sahip olduğu için birçok sosyal bilimci tarafından daima dikkat çekmiş ve ilgi konusu olmuştur (Aladağ, 2009: 10). Başka bir tanımla değer; “bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket tarzıdır” (Doğan, 2007: 309).

21. yüzyılda dünyanın, siyasal, sosyal ve ekonomik pek çok açıdan hızlı değişmelere sahne olduğu görülmektedir. Yaşanan bu değişimlere ayak uydurabilmek, bireylerin sosyal ve psikolojik yönden yeterince hazır olmalarını gerektirmektedir. Genç bireylerin yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmeleri, yaşadıkları toplumla barışık kalmaları ve kültürel yönden bir çatışma yaşamamaları için gerekli değerlerin belirlenmesi ve yeni nesillere aktarılması oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda genç nesillerin eğitilmesi hususunda en çok tartışılan kavramlar “değer” ve “değer eğitimi” kavramlarıdır (Er vd., 2016). Her toplumun kendi kültürel değerlerini koruyarak, sosyal ve kültürel gelişmelerini sürdürmeleri küreselleşmenin hızlandığı bu dönemde en önemli hususlardan biri haline gelmiştir. Aksi takdirde, değişik toplumların yüzyıllardır oluşturduğu kendilerine özgü kültürlerin yok olup gitmesi kaçınılmaz olacaktır. Eğitim sürecinin temel işlevlerinden birisi, o toplumun sosyal ve kültürel değerlerini genç kuşaklara aktarmaktır. Bu süreç formal eğitim yoluyla olabileceği gibi, informal eğitim yoluyla da günlük yaşam içerisinde kendiliğinden meydana gelebilmektedir (Acun vd., 2013).

Vatanseverliğin ifade ettiği anlam; toprağa, anavatana bağlılıktır. Vatanseverlik çok daha genelde, bir siyasal topluluğa kendini adama anlamında da kullanılmaktadır. Bir görüşe göre vatanseverlik, ancak devletin en gelişmiş şekliyle varolduğu, vatani bağların ve görevlerin açıkça tanındığı ve kişinin diğer sosyal bağlılıkları arasında en üst mertebeye oturtulduğu bir toplumda en özgün gelişimine ulaşabilir (Şarşembiyava, 2015). Vatanseverlik millî eğitimde öğrencilere kazandırılacak önde gelen amaçlardandır. Bu amaçların sistemsel olarak ortaya çıkışı millî devletlerin doğuşuyla yakından ilişkilidir. Çünkü millî devletlerin temel esaslarından birisi bireylerin devletle olan vatandaşlık bağıdır. Vatandaşlık, bu bağın daha çok bilgi düzeyini oluştururken vatanseverlik, duygusal boyutunu oluşturmaktadır (Elban, 2015). Günümüz dünyasında bilimsel, sosyal ve kültürel değişimlerin çok hızlı olması, küreselleşme olgusunun iyice hissedilmesi bu değişimleri takip edebilecek ve bunlara ayak uydurabilecek bireyler yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır (Gürel, 2016). Sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımlardan birisi olan “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” ile sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarından birisinin de ihtiyaç duyulan nitelikte vatandaşların yetiştirilmesi olduğu anlaşıyor (Barr vd., 2013). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsamında “vatanseverlik” değerinin öğrencilere aktarılması büyük önem arz etmektedir.

Sosyal Bilgiler programının en önemli öğelerinden biri değerlerdir. Programda değer; “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” şeklinde

tanımlanmıştır (MEB, 2005: 87). Millî, manevi ve evrensel değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları içselleştirerek davranışa dönüştüren bireyler yetiştirmede içeriği itibarıyla sosyal bilgiler dersinin katkısı son derece büyüktür. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda; aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, demokratik tutumu benimseme, doğa sevgisi, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, etik, farklılıklara saygı, hoşgörü, işbirliği, kültürel mirasa duyarlılık, öz kontrol, özgürlük, özgüven, özsaygı, saygı, sorumluluk, tarih bilinci, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine yer verilmiştir (MEB,2017). Yaşadığı ülkeyi sevmek, korumak ve benimsemek noktasında öğrencilere değer eğitimi kapsamında vatanseverlik değerinin aşılması büyük önem ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görsel algılarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görsel algıları nelerdir?
2. 6.sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görsel algılarının incelenmesi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2000:80). Tarama modeliyle yapılan bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle sayısallaştırılmış ve böylece nitel verinin güvenilirliği artırılmaya ve yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Nitel verinin sayısallaştırılmasının güvenilirliği artırma, yanlılığı azaltma, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmayı sağlama amaçları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 177).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul’da özel bir okulda 6.sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak 6. sınıfın seçilmesinin sebebi, öğrencilerin 5. sınıfta “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitesinde vatan sevgisine yönelik değerleri görmüş olması ve bu değerleri benimsemiş olmasının düşünülmesidir.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görsel algılarını belirleyebilmek için çiz ve anlat tekniğine uygun olarak resim çizmeleri ve çizdikleri resmi açıklamaları istenmiş ve “Vatanseverlik denildiğinde aklınıza neler geliyor? Çizin sonra açıklamasını yapın” yönergesini içeren birer resim kâğıdı verilmiştir. Çiz ve anlat tekniği, çocukların düşünceleri ve kavramları nasıl yapılandırdıklarını anlamak için kullanılan tanılayıcı bir yöntemdir (akt. Özsoy, 2012).

Araştırmacılar ile birlikte hangi okullarda/sınıflarda ve konularda uygulamanın yapılabileceğini karar verilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra çiz anlat tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Öncelikle öğrencilere uygulamaya yönelik bir bilgilendirme yapılmış, ardından öğretim tasarımı hazırlama ve uzman görüşü alma, daha sonra çalışma grubunda yer almayan bir öğrenci ile ön uygulama yapma, son olarak ta asıl uygulamayı yapma şeklinde aşamalı olarak çalışmanın uygulaması tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tarama modeliyle yapılan bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle sayısallaştırılmış ve böylece nitel verinin güvenilirliği artırılmaya ve yanlılığı azaltılmaya çalışılmıştır. Nitel verinin sayısallaştırılmasının güvenilirliği artırma, yanlılığı azaltma, tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapmayı sağlama amaçları vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000:177). Araştırmacı tarafından, elde edilen resimler yorumlanmıştır. Analizin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin başka bir araştırmacıya, uygulamaya katılan bir öğretmen adayı ile ilgili tüm kayıtlar verilmiş ve inceleyerek yorumlaması istenmiştir. Araştırmacıların inceleme ve analizlerinde görüş birliğinin sağlandığı görülmüştür (Görüş birliği %90). Öğrenciler cinsiyetlerine göre K1, K2, E1, E2 şeklinde kodlanmış ve görüşleri bu kodlar ile sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde çiz anlat tekniği kullanan öğrencilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde; Bayrak, Atatürk, 18 Mart Çanakkale Zaferi, 15 Temmuz, 30 Ağustos Zafer Bayramı, Anıtkabir, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, İstanbul'un Fethi, Mehmet Akif Ersoy, Seyit Onbaşı ve İstiklal Marşı olmak üzere toplam 11 kategori oluşturulmuştur. Katılımcılardan 30'u bayrak temalı resim çizip anlatırken, 16'sı Atatürk, 11'i 18 Mart Çanakkale Zaferi, 22'si 15 Temmuz, 2'si 30 Ağustos Zafer Bayramı, 6'sı Anıtkabir, 5'i 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 1'i İstanbul'un Fethi, 1'i Mehmet Akif Ersoy, 1'i Seyit Onbaşı, 5'i İstiklal Marşı temalı resim çizip anlatmıştır.

Bayrak: Bayrak kategorisinde 30 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; E2, K3, E16, K22, K20, E28, E19, K30, K44, K45, E11, K13, K40, E7, E22, E33, E43, E38, K11, K42, E24, K50, K52, K9, E32, K48, K32, K55 katılımcıdır. E16; *"Bayrağımız için her şeyi yaparız. Gerekirse canımızı veririz"* derken, K22; *"Bayrağımızı asla yere düşürmemeliyiz. Bayrak bizim için en önemli şey olmalı"* demiştir. E2; *"Bayrak bizim için önemli"*, K30; *"Türkiye'yi ve vatanımızı belirttim. Bayrak vatanın parçasıdır"* derken, E33; *"Resimde dünyamızın bir ülkesini bayrakla çizmek istedim. Bunun için Türkiye çizdim"* K11, E19, E22; *"Bayrağımızı çizdim"*, K20; *"İnsanlar bayraklarını koruyor"* E28, E19, K44, K45, E11, K13, K40, E7, E43; *"Vatanseverlik denilince aklıma bayrak geliyor"* demiştir. E38; *"Bayrak bir vatanın olmazsa olmazıdır"* derken, K42; *"Bayrağımızın üstünde şehitlerimizin kanı var. Bizim için bayrak her zaman önemlidir"* demiştir. E24, E31, K24, K50, K52, K9, E32, K48, K32 ve K55 ise açıklama kısmına sadece *"Bayrak"* yazmıştır.

Atatürk: Atatürk kategorisinde, 16 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; K1, K4, K7, E6, E10, E40, E42, K17, K38, E8, E27, E35, K43, E4, E23, K35 katılımcılarıdır. K17; *“Ben düşmanı mızrak, kalkanıysa vatan olarak yazdım. Kalkan Türk bayrağını koruyor. Türkiye’yi tanımlayan simgeleri çizdim. Atatürk, cumhuriyet, demokrasi, adalet, vatanseverlik, hukuk atamız olmasaydı hiçbir olmazdı”*K1; *“Atatürk savaşıp ülkemizi kurtardı, gerekirse biz de savaşıyoruz”*derken, K43; *“Atatürk olmasa belki de biz şu an yoktuk. Onun için Atatürk çok önemli”* demiştir. K4; *“Atatürk ülkemiz için çok önemli.”* derken, K7; *“Sahip olduğumuz her şeyi Atamıza borçluyuz”* demiştir. E6; *“Bu resimde Atatürk’ü çizdim. Vatanımızı kurtaran kişi”* derken, E10, E40, E42, K17, K38, E8; açıklama kısmına *“Atatürk”* yazmıştır. E27; *“Atatürk ülkemizi kurtardı”* derken, E35, E4, E23 ve K35 ise *“Vatanseverlik denildiğinde aklıma Atatürk geliyor”* demiştir.

18 Mart Çanakkale Zaferi: Bu kategoride toplam 11 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; K2, K5, K37, E13, E30, E45, E37, K15, K28, E26, K10 katılımcılarıdır. E13; *“Çanakkale Geçilmez!”*K28; *“Benim için Çanakkale çok önemli. Orda çok büyük bir şehitlik var. Bunun için vatan denilince aklıma Çanakkale geliyor”*K2; *“Çanakkale savaşında birçok şehit verdik”* derken, K5, K37, E30, E45, E37, K15, E26 ve K10 ise *“Vatanseverlik denildiğinde aklıma Çanakkale geliyor”* demiştir.

15 Temmuz: Bu kategoride 22 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; K6, K8, K12, K14, K25, K16, K34, K47, K54, K51, E3, E9, E15, E20, E34, E39, E36, E44, E12, K51, K39, K49 katılımcılarıdır. E3; *“Vatan denilince aklıma 15 Temmuz gecesi yaşadıklarımız geliyor”*derken E44; *“Vatanseverliğimizi gösterdiğimiz akşam 15 Temmuz’dur. O akşam çok silah atıldı, ama kimse kendini düşünmedi”*demiştir. K6; *“Çok korkunç bir akşamdı”* derken; K8; *“Herkes o akşam sokaktaydı”,* K12; *“Babam, kendini bir an bile düşünmeden savaşımaya gitti”* demiştir. E20; *“Savaş var gibiydi. Vatanseverlik bence o an yaşananlar”* derken; K14; *“15 Temmuz benim için önemli bir gün. O gecedan sonra her akşam bayraklarla caddedeydik”* demiştir. K16, K25, K34, K47, K54, K51, E9, E15, E34; *“15 Temmuz”* açıklamasını yaparken, E39, E36, E12, K51, K39 ve K49 *“Benim için vatanseverlik 15 Temmuz demektir”* demiştir.

30 Ağustos Zafer Bayramı: 2 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; K18 ve E17 katılımcılarıdır. K18 ve E17; *“Vatanseverlik, 30 Ağustos anlamına geliyor”* demiştir.

Anıtkabir: Bu kategoride 6 öğrenci resim çizmiş ve anlatmıştır. Bunlar; E5, E18, E29, K23, E14, K53 katılımcılarıdır. E5; *“Vatanseverlik, Anıtkabir demektir. Çünkü orda Ata’mız var”*derken K23; *“Vatanseverlik denilince aklıma Anıtkabir geliyor”*demiştir. E18 ve E29; *“Aklıma Anıtkabir geliyor”*derken, E14 ve K53; *“Anıtkabir”* demiştir.

23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı: Bu kategoride 5 öğrenci resim çizip anlatmıştır. Bunlar; K21, K26, K27, K33 ve E21 katılımcılarıdır. K21; *“Vatanseverlik demek 23 Nisan demektir”*derken K33; *“Ben vatanımı çok seviyorum. 23 Nisan günlerini de çok seviyorum. Onun için bu resmi çizdim”*demiştir. K26, K27 ve E21 bu konu hakkında; *“Vatanseverlik demek, 23 Nisan demektir”* açıklamasını yapmıştır.

İstanbul'un Fethi: Bu kategoride 1 öğrenci resim çizip anlatmıştır. Bu; E1 katılımcısıdır. E1; “Bu resimde İstanbul'un fethini anlattım” demiştir.

Mehmet Akif Ersoy: Bu kategoride 1 öğrenci resim çizip anlatmıştır. Bu; K46 katılımcısıdır. K46; “Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşımızı yazmıştır onun için önemlidir” demiştir.

Seyit Onbaşı: Bu kategoride 1 öğrenci resim çizip anlatmıştır. Bu; K36'dır. K36; “Benim için vatan demek Seyit Onbaşı demek” demiştir.

İstiklal Marşı: Bu kategoride 5 öğrenci resim çizip anlatmıştır. Bunlar; K29, K31, K41, E25 ve E41 katılımcılarıdır. K29; “İstiklal marşı söyleyen öğrenciler çizdim” derken E41; “Bu resimde vatan sevgimi ve İstiklal marşını anlattım” demiştir. K31, E25 ve K41 ise; “İstiklal Marşı” açıklamasını yapmıştır.

6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin çizdikleri resimlerden bazıları şunlardır:



Resim 1



Resim 2



Resim 3



Resim 4

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma, 6. sınıf öğrencilerinin “vatanseverlik” değerine ilişkin görsel algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; katılımcıların vatanseverlik denildiğinde 11 kategori üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu kategoriler; Bayrak, Atatürk, 18 Mart, 15 Temmuz, 30 Ağustos, Anıtkabir, 23 Nisan, İstanbul'un Fethi, Seyit Onbaşı, Mehmet Akif Ersoy, İstiklal Marşı şeklinde ifade edilmiştir. Bayrak kategorisinin katılımcılar

tarafından tekrarlanma sayısı; 30, Atatürk; 16, 15 Temmuz; 22, 18 Mart Çanakkale Zaferi; 11, Anıtkabir; 6, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve İstiklal Marşı; 5, 30 Ağustos Zafer Bayramı; 2, İstanbul'un Fethi, Seyit Onbaşı ve Mehmet Akif Ersoy ise 1'dir. Katılımcıların günlük hayatta karşılaştıkları olaylardan ve olgulardan etkilendikleri ve bu doğrultuda vatanseverlik kavramıyla bunu bağdaştırdıklarını ifade edilebilir.

Yazıcı (2010)'nın yapmış olduğu yurtseverlik eğitime ilişkin yapılan çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih öğretmenlerine göre yurtseverlik eğitimi verirken rol model ve işbirlikçi öğrenme stratejilerini, sınıf içi tartışmaları, görsel araçları, drama, oyun ya da simülasyonlardan yararlanma yöntemlerini daha sıklıkla kullandığını göstermiştir. Bakioğlu ve Kurt (2009)'un yaptığı çalışmada; öğretmenlerindeki demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algıları incelenmiş ve öğrencilere vatanseverlik eğitiminin verilmesi gerektiği ve vatanseverlik anlayışının gelişiminde okul, çevre ve ailenin birlikte hareket etmelerinin gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Avcı ve vd., (2017)'in sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik değerinin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile ilgili araştırmada ise; sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverliği, "vatanını ve milletini sevmek olarak düşünmektedir" sonucuna ulaşılmıştır. Çimen (2017)'in vatanseverlik tutumuyla benlik kurguları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ilgili araştırmasında; üniversite öğrencilerinin benlik kurguları en yüksekte en düşüğe doğru; bireycilik, ilişkisellik vetoplulukçuluk olarak belirtilmekte ve vatanseverlik tutumu ile benlik kurguları düşük ancak anlamlı ilişkiler göstermektedir. Er ve Ünal (2015)'in çalışmasında ise; öğrencilerin demokrasiye ilişkin görsel algıları incelenmiş ve BİLSEM'deki sosyal bilgiler derslerinde daha çok slayt, film izlendiği, üç boyutlu materyal yapıldığı, anlatım ve soru-cevap yöntemi ile karton vb. malzemelerin kullanıldığı, performansa dayalı değerlendirme yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yükrük ve Akarsu (2017)'nin çalışmasında; sosyal bilgiler dışında, müzik eğitiminde de değerler konusunda araştırma yapılmış ve sonuç olarak; ortaokul (5-8) müzik ders kitaplarındaki şarkı sözlerinin mısralarında, 230 yerde değer vurgusunun yapıldığı tespit edilmiştir. MEB değerler eğitimi yönergesinde yer alan 27 başlık altındaki değerlerden, en çok "sevgi" değerinin ardından "vatanseverlik" değerinin vurgulandığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin vatanseverlik duygularının pekiştirilmesine yardımcı olacak etkinlikler ve uygulamalar yapılabilir.
- Öğrencilerin vatanseverlik duygusunu pekiştirmeye yönelik Anıtkabir, Çanakkale vb. tarihi öneme sahip mekânlara geziler düzenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına yönelik lisans eğitimi sürecinde bu konuya ilişkin çeşitli etkinlikler ve projeler yapılabilir.
- Bu araştırma daha farklı ve fazla sayıda hedef kitle ile gerçekleştirilebilir ve derinlemesine analizler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, İ. Yücel, C. Önder, A. ve Tarman, B. (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, A. İbret, B. ve Avcı, E. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatanseverlik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Bakioğlu, A. Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29.
- Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (2013). Sosyal Bilgilerin Doğası. Dönmez, C. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Çimen Kabaklı, L. (2017). Vatanseverlik Tutumları ile Benlik Kurguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3).
- Doğan, İ. (2007). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*. (7. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Elban, M. (2015). Tarih Eğitimi ve Vatanseverlik Üzerine Bazı Düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3): 1302-1319.
- Er, H. ve Ünal, F. (2015). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Demokrasiye İlişkin Görsel Algılarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Er, H. Ünal, F. ve Gürel, D. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarımı Açısından Sadî Şirazî'nin "Bostan" ve "Gülüstan" İsimli Eserlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 641-660.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul Öğrencilerinin Geleceğe Yönelik Çevre Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığı ile Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4): 1557-1582.
- Şarşembiyava, T. (2015). Kırgızistan'da "Vatanseverlik" Algısı Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2): 175-185.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı F. (2010). Yurtseverlik Eğitimi Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Algı, Tutum ve Eğitimsel Uygulamalarına Yönelik Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10): 649-660.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.

- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Uygulama Kılavuzunda Yer Alan Etkinliklerin Değer Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 49-73.
- Yükrük, S. ve Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) Müzik Ders Kitaplarında Yer Alan Şarkıların Değerler Bakımından İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(3).

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Dr. Kamuran ÖZDEMİR

Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Türkiye’de ortaöğretim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere kapsamlı bir değişiklik yapılmıştır. Yeni tarih öğretim programıyla öne çıkarılan en önemli unsurlardan biriside değerler eğitimidir. Tarih öğretim programında ulusal ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik yardımseverlik olarak on ana başlık altında toplanmıştır. Bireyin ulusal ve evrensel değerlere sahip olması, değerler eğitimi edinip özümsemesine bağlıdır. Bundan dolayı değerler, sadece konu şeklinde değil konu ile ilişkilendirilerek aktarılmalı ve öğretim programı kazanımlarından kopuk olmamalıdır. Bu araştırmada bahsi geçen değerlerin sınıf düzeylerine göre programdaki dağılımını belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf düzeylerine göre ünite, konu, kazanım ve açıklamaları incelenerek hangi değeri kapsadığı belirlenmeye çalışılmış, programın değerleri ne kadar kapsadığı, hangi düzeyde hangi değere ne kadar ağırlık verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Tarih dersi öğretim programı sınıf düzeylerine göre kazanımlar ve açıklamaları çerçevesinde incelenmiş, değerler ve değerlere ilişkin tutum ve davranışları kapsama durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş ve tümevarım analizi kullanılmıştır. Öğretim programında yer alan bütün değerlerin benimsetilmesi için değerlere bütün kademelerde ve ünitelerin hepsinde eşit bir şekilde yer verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Değerlerin, davranışa ve tutuma dönüştürülmesi teşvik edilmeli, öğrencilerde bu değerlere ilişkin farkındalık oluşturulmalıdır. Değerler, yalnızca öğretim programlarında yer alan ifadeler olmaktan çıkarılmalı, öğrencilere değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun fırsatlar sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, tarih öğretim programı, değerler eğitimi.

¹ Bu çalışma 5-8 Ekim 2017’de International Symposium of Education and Values’te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

EXAMINATION OF IN TERMS OF APPROACHES OF VALUES EDUCATION

ABSTRACT

In the program of secondary education in Turkey, comprehensive modifications were made by the Ministry of Education and The Chairman of the Board of Education in 2017-2018 education year. In this new history curriculum, one of the prominent component is value education. In this new curriculum of history some values are gathered in 10 main titles in order to raise new generations with national and universal values. These values are justice, friendship, honesty, self control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness. If we want to have new generations with national and universal values, education of values should be assimilated. Consequently we not only teach values like a subject but also they must be narrated in a good correlation and they mustn't be far away from the approaches of education program. In this study, the aim is to distribute the values according to the class levels. According to the class levels, units, subject, learning outcome and the explanations are analysed, by this we try to find out which value it involves, how much the program involve the values, from which level they give importance to the values. History lesson education program was searched according to the learning outcome of the class levels, values and the attitudes and the behaviours related to values are tried to be defined. In this research, one of the qualitative searching method of document analysis and inductive analysis are used. It is seen that, in order to adopt all the values in this education program, we mentioned the values in all stages and units in an equal way. The conversion of these values in to the attitudes and behaviours should be encouraged, also the awareness of these values should be constituted to the students. Values should not stay as an expression in the new program, students should have some suitable opportunities for the practice of the values.

KeyWords:Historyteaching, historyeducationcurriculum, values of education.

GİRİŞ

Tarih, en basit ifadeyle, “geçmişin bilimi” olarak tarif edilir. Tarihi, Fransız Annales Okulu kurucularından MarcBloch, “zaman içinde insanların ilimi”; Amerikalı tarihçi Turner ise “geçmişten bize ulaşan, günümüzde ortaya çıkan tenkitçi ve yorumcu bir anlayışla incelenen kalıntılar” şeklinde tanımlamışlarken; E.H. Carr, “tarihçi ile olaylar arasında devamlı bir etkileşim, geçmişle günümüz arasında bitmeyen bir diyalog” (Carr, 1988: 29’dan Aktaran Safran ve Köksal, 1998: 35); LucienFebvre, “geçmiş ve bugünün incelenmesi”; FernandBraudel ise, “bütün tarihlerin toplamı, geçmiş, hal ve gelecekteki mesleki kabiliyet ve bakış açılarının bir araya gelmesi” olarak tanımlamışlardır (Kütükoğlu, 1991: 1-2). Tarih, geçmişteki olayları; yer, zaman ve faileri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içinde inceleyen objektif bir bilim dalıdır (Köstüklü, 1999: 14). Tarih, geçmiş hakkında bilgi kalıpları ezberlemek değil, insanlığın geçmişini araştırarak, analiz ettikten sonra, orada yakalanan evrensel değerleri yeniden kullanılabilir hale getirerek zamanın akışına katkıda bulunmaktır (Ata, 2002: 51).

Tarihi olaylar özellikleri itibariyle sürekli bir oluş ve hareketlilik içindedir. Bu durum ise, tarihin içeriğini değiştirmemişse de o içeriğin algılanmasını değiştirmiştir. XIX. yüzyıla kadar bilgiler çok sınırlı olduğu için, eğitimciler arasında "ne öğretelim" sorusu pek tartışılmamıştı. Çünkü bilinen her şeyi bir insana öğretmek mümkün olabiliyordu (Safran, 2006: 27). XX. yüzyıla kadar tarihi bilginin içeriğinin yalnızca tarihçiyi ilgilendirdiği düşünüldüğünden dolayı da, tarihi bilgi ile ilgili yapılan tartışmalar bu bilginin öğretimine yansıtılamadı. Oysa tarihçinin ortaya çıkardığı tarih bilgisi ile tarih öğrencisinin sahip olduğu tarih bilgisi aynı nitelikteydi (Collingwood 1990: 74). Bu doğrultuda geçmişle ilgili olarak tek bir doğrunun olmadığı düşüncesinden hareketle sorgulama, mantıksal düşünme ve düş gücü süreçleri, tarihsel dil gelişimi, bilgiyi kanıt ve belgeden yola çıkarak yapılandırma, yorumlama ve ürün ortaya koyma gibi bir tarihçide olması gereken becerileri öne çıkaran bir tarih anlayışı gittikçe önem kazandı.

Bu doğrultuda tarihî bilgi ve tarih öğretimi üzerine tartışmalar ve çalışmalar gerçekleştirilmiş, çözüm önerileri ileri sürülmüştür. Bu gelişmelerin sonucunda tarih öğretimi yoluyla öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılması gerektiği görüşü öne çıkmaya başlamıştır. Böylece tarihçiler, edindikleri tarih bilgileri ve tarihî düşünme becerileri ile tarihe hem bir bilim dalı olma hem de meslekî saygınlığını arttırma yönünde katkı sağlamışlardır (Köksal, 2008: 394). Bir bilim olarak tarihin üç yönü vardır: Birincisi, geçmiş olaylarla ilgili olan gerçekleşmiş tarih; ikincisi, geçmiş incelerken tarihçilerin izledikleri yöntem; üçüncüsü, tarih ders kitaplarında yer alan tarihçilerin geçmiş olaylarla ilgili olarak yazdıkları ifadelerdir (Paykoç, 1991: 5).

Tarih adı verilen akademik disiplin, aynı zamanda okullarda “Tarih” diye adlandırılan bir derstir. Tarih dersi vasıtasıyla, geçmiş ile ilgili bir takım bilgi veya inançların çocuklara aşılanması üç önemli nedeni vardır. Bunlar; Miras olarak tarih, Ahlaki eğitim için tarih, Günümüz dünyasını anlamak için Tarih’tir (Safran, 1997: 28). Dilek’e göre (2002: 33-34) Tarih öğretimi, öğrencinin kişisel gelişiminde bir öge olarak kabul edilir. Bu bağlamda tarih, genelde gelişmekte olan ülkelerde geleneksel bir anlayışla kimlik gelişimi ve kültür aktarımı amacıyla öğretilirken, gelişmiş ülkelerde, zihinsel becerileri geliştirme üzerine dayandığı görülmektedir (Demircioğlu ve

Tokdemir, 2008: 70). Tarih eğitimi incelendiği zaman, alanın vatandaşlık eğitimini destekleyebileceği görülür (Akt: Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 70). Tarih dersleri aracılığıyla kültürel ve toplumsal değerlerin neler olduğu, bunların nasıl doğup ve geliştiğini öğrencilere öğretmek mümkündür. Tarih öğretimi; bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısı olması, karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geliştirmesi, her öğrencinin bilmesi gereken fikir ve kavramları vermesi, geniş bir literatürü içermesi, dünya vatandaşlığı için eğitimde önemli bir unsur olması, okul hayatına katkıda bulunması, yaşama uyum sağlamada öğrencilere yardımcı olması, empatiyi beslemesi, öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapması, toplumu kaynaştırması bakımından önemli ve gereklidir (Nichol, 1996: 3-4). Tarih öğretiminde üç temel amaç vardır: Öğrenciye, geçmiş hakkında bilmesi gereken oranda ve çerçevede, geleneğe dayalı bilgiler vermek; çocuğa ve gence, içinde yaşadığı toplumun “bugün” den ibaret olmadığını, uzun bir geçmişten geldiğini ve devam edeceğini hissettirmek; toplumun erdemlerini, sanat yeteneklerini kavratmak; yeni bilgileri temel bilgilerle buluşturup özümsemesine yardımcı olmaktır (Sakaoğlu, 1998:144).

Tarih öğretiminde, öğretmenin bilgilere hâkim bir otorite olarak görülmesi ve öğretmen ağırlıklı tek yönlü öğretimin gerçekleşmesi, bilimsel düşünme ile ilgili tutumların gelişmesini zorlaştırmaktadır (Paykoç, 1991: 345). Köksal’a göre (2008: 387), Türkiye’de tarih öğretimi, tarihçilik ve tarih öğretmenliği olmak üzere iki mesleki donanım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tarih öğretimi, öğrencilere nedeni açıklanmayan, kanıtlanmayan, tartışılmayan, ezbere dayalı bilginin aktarımı olarak algılanmamalıdır. Bu durum öğrencileri araştırmaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzaklaştırmakta ve öğrenciyi dersi sevmeyen, sorgulamayan, bilgiyi üretme duygusu körelmiş bireyler haline getirmektedir. Drake ve Brown (2003: 471), tarih öğretimini, öğretmen ve öğrencilerin hep birlikte geçmişe dair yorumlarını yeniden şekillendirdikleri bir ortaklaşa sorgulama süreci olarak tanımlamaktadır. Sungu’ya göre (1996), çağdaş öğretmen, çocuğun çevresindeki dünyayı algılamasına yardımcı olacak bilgi, beceri ve tutumları kazandıran öğretmendir (Ata, 1998:133). Bu çerçevede Kabapınar (1998: 232), Tarih derslerinin bilgi ezberlettirilen bir yapıdan çıkarılması gerektiğini; öğrencinin düşünebilme, eleştirebilme, yorumlayabilme, sentez yapabilme, olgular arasında ilişkiler kurabilme gibi yaşama dönük yeteneklerinin geliştirilebileceği bir yapıya büründürülerek; vatandaş olarak haklarının ve ödevlerinin bilincinde bireylerin yetiştirilmesine yardımcı olması gerektiğini belirtmektedir.

Sorunların çözümü için alanda yenileşme gereksinimi yaygın bir kanı halindedir (Alkan, 1998: 101). Bu yenileşme hareketi Milli Eğitim Bakanlığının başlatmış olduğu ilköğretimden ortaöğretimin sonuna kadar devam edecek öğretim programları (müfredat) çalışmaları ile doruk noktasına ulaşmıştır. Türkiye’de öğretimin kapsam ve amacı öğretim programları ile belirlenmektedir. Okulların amaçlarına bağlı, onun düşünüş, duyuş ve davranışlarını etkileyebilecek nitelikte tarihi gelişimi itibarıyla insanlığın sahip olduğu bilgi ve tecrübelerin, bir plan ve düzene bağlı şekilde öğrencilere kazandırılması maksadıyla düzenlenmiş belgeye “müfredat” denir (Hesapçioğlu, 1994: 74). Eğitime ilişkin müfredat kavramının kullanımında bir birlik yoktur. Müfredat programı, öğretim programı, ders programı, okul programı, öğretme ve öğrenme programı, yetişek, eğitim programı gibi kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Hesapçioğlu, 1994: 74). Müfredat, herhangi bir okulun ayrı ayrı

sınıflarında bir ders senesi içinde hangi derslerin, haftada kaç saat ve hangi amaçlara göre okutulacağını ve bu derslerden hangi konuların işleneceğini gösteren belgedir (Hesapçıoğlu, 1994: 75).

Müfredatlar ulaşılacak amaçları; bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 44). Çünkü öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine ve ne tür bir insan tipi yetiştirmek istendiği sorularının cevabına kadar bütün problemlerin cevabını uygulanan müfredatlar da bulmak mümkündür (Akbaba, 2005: 17).

Çağın gerekliliklerini karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesini sağlamak ve hızla değişen dünyada öğretim programlarının yenilenmesi ve güncellenmesi ihtiyacı doğrultusunda müfredatları geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları 2005'te başlamış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak 51 müfredat ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme çalışması yapılmıştır. 2017-2018 eğitim yılından itibaren 1, 5 ve 9'uncu sınıflardan başlayarak kademeli bir şekilde uygulamaya konulan programın giriş bölümüne 'değerler eğitimi' başlığı altında bir bölüm eklenmiş ve bu değerler eğitimi tüm derslerin içinde konu olarak yer alacak şekilde düzenlenmiştir. Yeni müfredatta "Değerler Eğitimi" yerleştirildi. Yeni müfredat programının "derslerin içeriği" kısmında tanıtılan "Değerler Eğitimi" hakkında şöyle denildi:

"Türk Millî Eğitim Sistemi'nin temel hedefleri arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır. Bu bağlamda değerlerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması hedeflere ulaşmada ve kültürel devamlılık açısından da son derece önem taşımaktadır."

Değerler eğitimi, insan hayatını düzenleyen, insanların iletişim kurmalarına yardımcı olan, insan davranışlarına amaç, anlam ve sorumluluk yükleyen bir bilinç yüklenmesi sürecidir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015).20. yüzyılın başlarında Dewey ve Whitehead gibi bilim insanları eğitimden beklenenin 'tam bir insan' yetiştirmek olduğunu belirlemişlerdir. Bundan dolayı değerlerin eğitim sistemi içinde çeşitli etkinlikler ve dersler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması beklenmeye başlamıştır (Akt.:Belet ve Deveci, 2008: 765).

2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılan yenileme çalışmaları ile dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken nitelik dokusu da değişmiştir. İçerisinde bulunulan çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gerekliliktir. Bu durumda müfredatlar öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir. Okuldaki etkinlikler, aleni yahut örtük olarak öğrencilerin değerlere ilişkin bilgi ve kavrayışlarını, toplumun bir üyesi olarak belirli değerleri davranışa dönüştürmeleri için gereken becerileri geliştirmelerine

yardımcı olmaktadır. Önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi müfredatların ana odağını oluşturmuştur. Mevcut müfredatları da kapsayan geniş bir literatür taraması yapılmış, disiplin alanlarının her birinde kazanımlarla (eğitim öğretim hedefleriyle) ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler 10 (on) ana başlık altında toplanmış, bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Değerler ile Bunlara İlişkin Tutum ve Davranışlar

DEĞERLER	DEĞERLERLE İLİŞKİLİ TUTUM VE DAVRANIŞLAR
ADALET	Adil olma
	Eşit davranma
	Paylaşma
DOSTLUK	Diğerkâmlık
	Güven duyma
	Sadık olma
	Vefalı olma
	Yardımlaşma
DÜRÜSTLÜK	Açık ve anlaşılır olma
	Doğru sözlü olma
	Etik davranma
	Güvenilir olma
	Sözünde durma
ÖZ DENETİM	Davranışlarını kontrol etme
	Davranışlarının sorumluluğunu alabilme
	Öz güven sahibi olma
SABIR	Azimli olma
	Tahammül etme
SAYGI	Alçakgönüllü olma
	Başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma
	Diğer insanların kişiliklerine değer verme
SEVGİ	Aile birliğine önem verme
	Fedakârlık yapma
SORUMLULUK	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma
VATANSEVERLİK	Çalışkan olma
	Dayanışma
	Kurallara ve kanunlara uyma
	Tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma

	Toplumu önemseme
	Cömert olma
	Fedakâr olma
YARDIMSEVERLİK	İş birliği yapma
	Merhametli olma
	Misafirperver olma
	Paylaşma

2017 'de değişen müfredatlar çerçevesinde değer eğitimi, bütün eğitimin amacı olduğu için ayrı bir öğrenme alanı olarak görülmemektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin değerleri müfredatların bütünleyici bir parçası olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması gerekmektedir. Öğrencilere okul içinde ve dışında değerleri pratiğe dönüştürmeleri için uygun ve etkili fırsatlar sağlanmalıdır. Değerlerin anlamlı ve kalıcı olması için öğrencilere kazanımların konu ile ilişkilendirilerek ve konu anlatımından ziyade öğrencilerin akıl yürütme, sorgulama, araştırma, yorum yapma, bağlantı kurma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri drama, rol oynama vb. çalışmalarla aktarılması gerekmektedir. Değerlerin aktarılmasının sadece sınıf veya okul ortamı ile sınırlı kalmaması, okul-aile iş birliğinin sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

Değerler eğitiminde okula, müfredata öğretmene ve öğrenciye yüklenen anlam da çok önemlidir. Ders programında planlı bir süreç ve işleyiş yoksa öğretmen ne zaman ne anlatacağının planını yapmıyorsa, okulda, zümrelerde birlik olmazsa öğrenciden ne isteneceği ve bilgilerin öğrenciye nasıl kazandırılacağı tam olarak belli değilse iyi ve nitelikli bir eğitimden ve doğal olarak nitelikli bir değer eğitiminden de bahsedilemez. Programlarda değer ifadelerini verip geçmek ile öğrencilerin değerleri içselleştirmesini beklemek ancak hayal ürünüdür (Ulusoy, 2016).

Amaç

Bu araştırmada değerlerin sınıf düzeylerine göre dağılımını belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf düzeylerine göre ünite, konu, kazanım ve açıklamaları incelenerek hangi değerle ilişkilendirilebileceği belirlenmeye çalışılmış, programın değerleri ne kadar kapsadığı, hangi düzeyde hangi değere ne kadar ağırlık verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 9. sınıf tarih programı ünite, konu, kazanım ve açıklamalarına göre hangi değerlerle ilişkilendirilebilir?
2. 10. sınıf tarih programı ünite, konu, kazanım ve açıklamalarına göre hangi değerlerle ilişkilendirilebilir?
3. 11. Sınıf tarih programı ünite, konu, kazanım ve açıklamalarına göre hangi değerlerle ilişkilendirilebilir?

Önem

Müfredatlar hazırlanırken hangi üniteye hangi değer verilmesi gerektiği belirtilmediği için araştırmacı tarafından böyle bir çalışma yapılmak istenmiştir. Alana bu anlamda bir katkı sağlayacağı düşünüldüğü için

öğretmenlere hangi ünite ve hangi kazanımda hangi değeri paylaşabileceği konusunda rehberlik yapabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma tarama türünde nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak tarih 9, 10 ve 11. sınıf öğretim programı dokümanları kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2000:80). 2017 Doküman incelemesi, araştırılması düşünülen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008:187).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak tarih 9,10 ve 11. Sınıf öğretim programı dokümanları kullanılmıştır. Araştırmacı öğretim programında yer alan ünite kazanımlarını ilgili değerle ilişkilendirmeye çalışmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik için yapılması gereken işlemlerden biri de uzman görüşüne başvurmaktır. Bu sebeple çalışma ISOEVA uluslararası da yaklaşık 20-25 kişiye sunulmuştur. Sunum sonrası yaşanan tartışmalar ve öneriler dikkate alınmış ve analizler yeniden gözden geçirilmiştir. Bu aşamada analizlerle ilgili 2 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Onlardan gelen dönütler ışığında çalışmaya son şekli verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. 9. Sınıf Tarih Programının Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamalarına Göre Hangi Değerlerle İlişkilendirilebileceğine Dair Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ünitelere göre kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar incelenerek hangi değer ifadesiyle ilişkilendirilebileceği araştırmacı tarafından belirlenen çizelge ile ifade edilmeye çalışılmıştır. 9. sınıf tarih programı 5 ünite ve 31 kazanımdan oluşmaktadır. Buna göre üniteler ve kazanımları aşağıdaki gibidir:

1. ÜNİTE: TARİH VE TARİH YAZICILIĞI

9.1.1. Bir araştırma alanı ve bilim olarak tarihin konusunu, kapsamını ve diğer bilim dallarıyla ilişkisini açıklar.

9.1.2. Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar

9.1.3. Tarihin dönemlendirilmesi ile ilgili farklı yaklaşımları analiz eder.

9.1.4. Tarihî olay (vaka) ve olguyu (vakıa) ayırt eder.

9.1.5. Tarihî bilginin tarihçiler tarafından nasıl meydana getirildiğini analiz eder

9.1.6. Tarihî bir konu hakkındaki farklı bakış açılarına dayalı yorumları karşılaştırır.

2. ÜNİTE: KADİM DÜNYADA İNSAN

9.2.1. Kanıtlardan yola çıkarak yazının icadından önceki zamanlarda yaşayan insanların hayatı hakkında çıkarımlarda bulunur.

- 9.2.2. Milattan önceki dönemde yeryüzündeki başlıca yerleşim alanlarını ve medeniyet çevrelerini tanır.
- 9.2.3. Erken İlk Çağ'da siyasi gücün kaynakları ile siyasi organizasyon türlerini ilişkilendirir.
- 9.2.4. Erken İlk Çağ'da hukuk sistemlerinin oluşturulmasında etkili olan dinî ve beşerî kaynakları kavrar.
- 9.2.5. Erken İlk Çağ'da coğrafya ve iklimin, insanların hayat ve geçim tarzları üzerindeki belirleyici etkisini analiz eder.
- 9.2.6. MÖ 350-MS 1250 arasında Asya ve Avrupa'daki önde gelen siyasi organizasyon türlerini kavrar.
- 9.2.7. Evrensel hukuk ilkelerinin İlk Çağ'ın sonlarından itibaren yazılı kanunlar hâline getirilmeye başlandığını kavrar.
- 9.2.8. İlk Çağ'ın sonlarında ve Orta Çağ'da konar-göçer ve yerleşik hayat tarzları ile askeri organizasyon biçimleri arasındaki bağlantıları analiz eder.
- 9.2.9. İlk Çağ'ın sonlarında ve Orta Çağ'da tarım ve ticaretin yaygın ekonomik faaliyetler olmalarının gerekçelerini analiz eder.
- 9.2.10. Yazının icadı sonrasında gelişen yazılı kültürlerin ve bilimsel çalışmaların; insanın ve medeniyetlerin tarihselliklerinin süreklilik kazanmasındaki rollerini kavrar.

3. ÜNİTE: İLK VE ORTA ÇAĞLARDA AVRASYA

- 9.3.1. Türk topluluklarının Asya'da tarih sahnesine çıktıkları ve yaşadıkları alanlar ile başlıca kültür çevrelerini tanır.
- 9.3.2. İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını kavrar.
- 9.3.3. Kavimler Göçü'nün sebep ve sonuçlarını siyasi ve sosyal açılarından analiz eder.
- 9.3.4. İslamiyet öncesi dönemde Türk topluluklarının yaşadıkları coğrafyaların bu toplulukların hayat ve geçim tarzlarına etkisini analiz eder.
- 9.3.5. Asya merkezli Türk devlet ve topluluklarının çevrelerindeki yerleşik imparatorluklarla ilişkilerinin çok boyutlu yapısını analiz eder.
- 9.3.6. İslamiyet öncesi dönemde askerî kültürün Türk hayat tarzındaki yerini ve önemini değerlendirir.

4. ÜNİTE: İSLAM MEDENİYETİNİN DOĞUŞU

- 9.4.1. İslamiyet'in doğuşu sırasında Arap Yarımadası, Asya, Avrupa ve Afrika'nın genel durumunu açıklar.
- 9.4.2. Hz. Muhammed ve Dört Halife Dönemi'nde Müslümanların Arabistan Yarımadası ve çevresinde siyasi hâkimiyet kurmaya yönelik faaliyetlerini kavrar.
- 9.4.3. Emeviler ile birlikte İslam Devleti'nin yapısında meydana gelen değişimi analiz eder.
- 9.4.4. Türklerin Abbasi Devleti'ndeki askerî ve siyasi gelişmelerde oynadıkları rolleri kavrar.
- 9.4.5. Sekizinci ve on ikinci yüzyıllar arasında İslam medeniyeti çerçevesindeki ilmî faaliyetleri değerlendirir.

5. ÜNİTE: TÜRKLERİN İSLAMİYET'İ KABULÜ VE ANADOLU'YA YERLEŞMESİ

- 9.5.1. Türklerin İslamiyet'i kabul etme sürecine etki eden faktörleri açıklar.
- 9.5.2. Karahanlı ve Gazneli örneklerinden hareketle İslamiyet'in kabulünün Türk devlet yapısında meydana getirdiği değişimi analiz eder.
- 9.5.3. Büyük Selçuklu Devleti Dönemi'ndeki başlıca siyasi ve sosyal gelişmeleri kavrar.
- 9.5.4. Anadolu'ya yapılan Türk göçlerinin sebep ve sonuçlarını analiz eder.

Tablo 2. 9. Sınıf Tarih Programında Üniteler ve Kazanım Numaralarına Göre Değerlerin Dağılımı

9.SINIF	ÜNİTELER ve KAZANIM NUMARALARI					
DEĞERLER	1	2	3	4	5	TOPLAM
ADALET	2-3-5-6	3-4-6-7-9	2-3-4-6	1-2-3-4-5	1-2-3-4	
	4	5	4	5	4	22
DOSTLUK	2-3-4	1-2-5-8-9-10	2-4-6	2-3-4-5	1-2-3-4	
	3	6	3	4	4	20
DÜRÜSTLÜK	2-4-5-6	4-7	6	2-4-5	1-2-3-4	
	4	2	1	3	4	14
ÖZDENETİM	1-2-5-6	1-3-4-6-7-8	2-3-4-5-6	2-3-4	1-2-3-4	
	4	6	5	3	4	22
SABIR	1-5	1-4-5-7-8-9	1-2-3	3-4-5-6	1-2-3-4	
	2	6	3	4	4	19
SAYGI	2-6	4-7-9	2-4-6	2-3-4-5	1-2-3-4	
	2	3	3	4	4	16
SEVGİ		1-4-5-7-8-9	2-4-5-6	2-4	1-2-3-4	
		6	4	2	4	16
SORUMLULUK	2	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	2-3-4-5-6	2-3-4-5	1-2-3-4	
	2	10	5	4	4	25
VATANSEVERLİK	1-2-3-4	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	1-2-3-4-5-6	2-4-5-6	1-2-3-4	
	4	10	6	6	4	30
YARDIMSEVERLİK	1-4-5-6	1-4-5-7-8-9-10	2-4-5-6	2-3-4-5	1-2-3-4	23
	4	7	4	4	4	23

Bu çizelgeye göre, tüm ünitelerde en çok vatanseverlik, sorumluluk ve yardımseverlik değeri yer almıştır. Bu değerleri özdenetim ve adalet takip etmiştir. Dostluk, sabır, sevgi, saygı değerlerinden sonra en az rastlanan değer dürüstlük olmuştur. 1. Üniteye yer verilen değerlerin dağılımı sırasıyla; yardımseverlik, özdenetim, adalet, dostluk, sabır, sevgi, saygı ve dürüstlüktür. Adalet, dürüstlük, özdenetim, vatanseverlik ve yardımseverlik değeri 1. Ünitenin kazanımlarında en çok kullanılan değer olarak belirlenirken, kazanımlarla ilgili olarak sevgi değerine rastlanılmamıştır. 2. ve 3. ünitelerin kazanımlarıyla ilgili olarak en çok sorumluluk ve vatanseverlik değerinin kullanılabileceği görülmektedir. 4. Üniteye vatanseverlik ve adalet, 5. Ünitenin tüm kazanımlarında tüm değerler verilebilir.

2. 10. Sınıf Tarih Programının Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamalarına Göre Hangi Değerlerle İlişkilendirilebileceğine Dair Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ünitelere göre kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar incelenerek hangi değer ifadesiyle ilişkilendirilebileceği araştırmacı tarafından belirlenen çizelge ile ifade edilmeye çalışılmıştır. 10. sınıf tarih programı 7 ünite ve 30 kazanımdan oluşmaktadır. Buna göre üniteler ve kazanımları aşağıdaki gibidir:

1. ÜNİTE: YERLEŞME VE DEVLETLEŞME SÜRECİNDE SELÇUKLU TÜRKİYESİ

10.1.1. Türklerin Anadolu'da devletleşme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.

10.1.2. Türkiye Selçuklu Devleti ve Eyyubi Devleti'nin Haçlılarla yaptıkları mücadelelerin sebep ve sonuçlarını kavrar.

10.1.3. Anadolu'daki ilk Türk siyasi teşekküllerinin birbirleriyle ve çevre devletlerle olan ilişkilerini uzlaşma ve çatışma bağlamında değerlendirir.

10.1.4. Moğol İstilası'nın Anadolu'da meydana getirdiği siyasi, sosyal ve kültürel değişimi analiz eder.

2. ÜNİTE: BEYLİKTEN DEVLETE OSMANLI SİYASETİ (1300-1453)

10.2.1. Osmanlı Beyliği'nin kuruluş sürecini kavrar.

10.2.2. Osmanlı Beyliği'nin devletleşme sürecini Bizans'la olan ilişkileri çerçevesinde analiz eder.

10.2.3. Rumeli'deki fetihler ile iskân ve istimâlet politikalarının amaçlarını ve etkilerini analiz eder.

10.2.4. Osmanlı Devleti'nin Anadolu'da Türk siyasi birliğini sağlamaya yönelik faaliyetlerini analiz eder. Osmanlı Devleti'nin beyliklere yönelik politikalarındaki değişime değinilir.

10.2.5. Osmanlı Devleti ile Timur Devleti arasındaki mücadeleyi ve bu mücadelenin etkilerini değerlendirir.

3. ÜNİTE: DEVLETLEŞME SÜRECİNDE SAVAŞÇILAR VE ASKERLER

10.3.1. Beylik döneminde Osmanlı askeri gücünün farklı muharip unsurlardan meydana geldiğini kavrar.

10.3.2. Devşirme Sistemi'nin ve Yeniçeri Ocağının Osmanlı devletleşme sürecine etkisini analiz eder.

10.3.3. Tımar Sistemi'nin özelliklerini siyasi, sosyal ve ekonomik açılardan değerlendirir

4. ÜNİTE: BEYLİKTEN DEVLETE OSMANLI MEDENİYETİ

10.4.1. Sûfîlerin ve âlimlerin öğretilerinin Anadolu'nun İslamlaşmasına etkisini kavrar.

10.4.2. Türkiye Selçuklu ve Osmanlı Devleti Dönemlerinde dinî görünümlü hareketlerin siyasi ve sosyal yapıya etkilerini analiz eder.

10.4.3. Osmanlı Devleti'nde ilmiye sınıfının devlet idaresi, hukuk ve ilim hayatında üstlendiği rolleri analiz eder.

10.4.4. Osmanlı ilim anlayışını değerlendirir. Taşköprülüzade'nin ilimler tasnifi üzerinde durulur.

10.4.5. Osmanlı coğrafyasında sözlü ve yazılı kültürün toplum hayatına etkilerini analiz eder.

10.4.6. Osmanlı coğrafyasındaki zanaat, sanat ve kültür faaliyetleri ile bunlara bağlı olarak sosyal hayatta meydana gelen değişimleri analiz eder.

10.5.2. Osmanlı Devleti'nin İslam coğrafyasında hâkimiyetini güçlendirmesinde etkili olan siyasi gelişmeleri analiz eder.

10.5.3. I. Süleyman (Kanuni) Dönemi ve sonrasında Osmanlı Devleti'nin siyasi sınırlar ve devlet teşkilatı bakımından olgunluğa eriştiğini kavrar.

10.5.4. Uyguladığı uzun vadeli stratejinin Osmanlı Devleti'nin dünya gücü haline gelmesindeki rolünü analiz eder.

10.5.5. Osmanlı Devleti'nin takip ettiği kara ve deniz politikalarını analiz eder.

6. ÜNİTE: SULTAN VE KAPU HALKI

10.6.1. Topkapı Sarayı'nın devlet idaresinin yanı sıra devlet adamı yetiştirilmesinde ve şehir kültürünün gelişmesindeki rollerini analiz eder

10.6.2. Osmanlı siyasi hayatında bütünlük ve istikrarın sağlanmasında padişahın ve tek hanedanın önemine kanıtlar gösterir.

7. ÜNİTE: KLASİK ÇAĞDA OSMANLI TOPLUM DÜZENİ

10.7.1. Osmanlı Devleti'nde Millet sisteminin yapısını analiz eder.

10.7.2. Osmanlı Devleti'nin fethettiği yerleşim yerlerinin İslam kültürünün etkisiyle geçirdiği dönüşümü analiz eder.

10.7.3. Osmanlı Devleti'nde devletin toprak üzerindeki mülkiyeti ve çifthane sisteminin, zirai üretimin sürdürülmesindeki rolünü kavrar.

10.7.4. Lonca Teşkilatı'nın Osmanlı ekonomik sistemi ve toplum yapısındaki yerini analiz eder.

10.7.5. Osmanlı Devleti'nde vakıfların sosyal hayattaki yerini ve önemini kavrar. Vakıfların sosyal hayatta üstlendiği rollere (imar faaliyetleri, dinî ve sosyo-ekonomik hizmetler) değinilir.

Tablo 3. 10. Sınıf Tarih Programında Üniteler ve Kazanım Numaralarına Göre Değerlerin Dağılımı

10. SINIF	ÜNİTELER ve KAZANIM NUMARALARI							
DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	7	TOPLAM
ADALET	2-3	2-3-4	2-3	1-3-4-6	1-3-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	2	3	2	4	4	2	5	22
DOSTLUK	1-2-3	2-3-4	1-2-3	1-3-4-5-6	1-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	3	3	5	3	2	5	24
DÜRÜSTLÜK	1-2-3	2-3-4	2-3	1-3-4-6	1-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	3	2	4	2	2	5	21
ÖZDENETİM	1-2-3	2-3-4-5	1-2-3	5-6	1-3-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	4	3	2	4	2	5	23
SABIR	2-3-4	2-3-4-5	1-2-3-4	1-4-6	2-3-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	4	4	3	4	2	5	25
SAYGI			3-4	1-5-6	4	1-2	1-2-3-4-5	
			2	3	1	2	5	13
SEVGİ	1-3	2-3-4-5	1-2-3	1-6	4	1-2	2-3-4-5	
	2	4	3	2	1	2	4	18

SORUMLULUK	1-2-3-4	1-2-3-4	1-2-3	1-2-3-4-5-6	1-2-3-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	4	4	3	6	5	2	5	29
VATANSEVERLİK	1-2-3	1-2-3-4	1-2-3	1-3-4-5-6	1-3-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	4	3	5	3	2	5	25
YARDIMSEVERLİK	1-2-3	2-3-4	1-2-3	1-3-4-5-6	1-3-4-5	1-2	1-2-3-4-5	
	3	3	3	5	4	2	5	25

Bütün değerlere bütün ünitelerde yer verilmiş, ancak bazı değerler diğerlerine göre değişik oranlarda kullanılmıştır. Sırasıyla en çok sorumluluk olmak üzere, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, dostluk, özdenetim, adalet, dürüstlük, sevgi ve saygı değerleri kullanılmıştır. En çok çıkanlar sayılmak üzere 1. Ünite en çok sorumluluk, 2. Ünite özdenetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik; 3. ünite sabır; 4. Ünite sorumluluk ; 5. Ünite sorumluluk; 6. ve 7. Ünitelerde tüm kazanımlarda tüm değerlerin kullanılmasının hedeflendiği belirlenmiştir. 6. ve 7. Ünitelerin tüm kazanımlarında tüm değerler kullanılabilir. Saygı değerine 1. ve 2. ünitelerde rastlanılmamıştır.

3. 11. Sınıf Tarih Programının Ünite, Konu, Kazanım ve Açıklamalarına Göre Hangi Değerlerle İlişkilendirilebileceğine Dair Bulgular Ve Yorumlar

Bu bölümde ünitelere göre kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar incelenerek hangi değer ifadesiyle ilişkilendirilebileceği araştırmacı tarafından belirlenen çizelge ile ifade edilmeye çalışılmıştır. 10. sınıf tarih programı 8 ünite ve 23 kazanımdan oluşmaktadır. Buna göre üniteler ve kazanımları aşağıdaki gibidir:

1. ÜNİTE: DEĞİŞEN DÜNYA DENGELERİ KARŞISINDA OSMANLI SİYASETİ (1600-1774)

11.1.1. XVII. yüzyılda değişen siyasi rekabet içerisinde Osmanlı Devleti'nin ittifak girişimlerini açıklar.

11.1.2. Modern devletler hukukunun ortaya çıkışında Westphalia (Vestfalya) Barışı'nın rolünü kavrar.

11.1.3. Denizcilik faaliyetlerinin içdenizlerden okyanuslara taşınmasının dünya siyasetine ve ticaretine etkilerini analiz eder.

11.1.4. XVIII. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin Batı ve Doğu siyasetini analiz eder.

2. ÜNİTE: OSMANLI SOSYO-EKONOMİK YAPISINDA BUNALIM VE DÖNÜŞÜM

11.2.1. Yeni Çağ Avrupa'sında meydana gelen gelişmeler ile bu gelişmelerin Osmanlı devlet ve toplum hayatında ortaya çıkan muhalif hareketlerle ilişkilerini analiz eder.

11.2.2. Osmanlı ekonomisinde yaşanan enflasyonun siyasi ve toplumsal etkilerini analiz eder.

11.2.3. XVII ve XVIII. yüzyıllarda Osmanlı Devleti'nde artan savaş finansmanını karşılamak için alınan tedbirleri değerlendirir.

3. ÜNİTE: AYDINLANMA ÇAĞINDA OSMANLI DÜŞÜNCE DÜNYASI

11.3.1. Aydınlanma düşüncesinin ortaya çıkışı ile burjuva sınıfının yükselişi arasındaki ilişkiyi açıklar.

11.3.2. Yeni Çağ'da Osmanlı düşünce ve toplum hayatında ortaya çıkan yenilikçi hareketleri analiz eder.

4. ÜNİTE: ŞARK MESELESİ VE DENGİ STRATEJİSİ (1774-1914)

11.4.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi varlığına yönelik tehditler ile Şark Meselesi (Doğu Sorunu) arasındaki ilişkiyi açıklar.

11.4.2. Osmanlı ile Rusya arasındaki rekabetin Osmanlı Devleti'nin Avrupa ve Asya siyasetindeki önemini kavrar.

5. ÜNİTE: DEVRİMLER ÇAĞINDA DEĞİŞEN DEVLET-TOPLUM İLİŞKİLERİ

11.5.1. Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi ile birlikte devlet-toplum ilişkilerinde meydana gelen dönüşümü analiz eder.

11.5.2. Modern dünyada Avrupa merkezli olarak gelişen ideolojilerin birey ve toplumun dünyayı anlamlandırma arayışlarının bir sonucu olduğunu kavrar

11.5.3. Ulus devletleşme ve endüstrileşme süreçlerinin sosyal hayata yansımalarını analiz eder.

11.5.4. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasî'nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir.

11.5.5. 1876-1913 arasında gerçekleştirilen darbelerin Osmanlı siyasi hayatı üzerindeki etkilerini değerlendirir.

6. ÜNİTE: YURTTAŞ ASKERLİĞİ VE TOPYEKÛN HARP ÇAĞINDA OSMANLI ORDUSU

11.6.1. Osmanlı Devleti'nde modern ordu teşkilatı ve yurttaş askerliği konularındaki düzenlemelerin siyasi ve sosyal boyutlarını analiz eder.

11.6.2. Endüstri Çağı'nda teknoloji ve ekonominin savaşlarda artan önemi hakkında çıkarımlarda bulunur.

7. ÜNİTE: SERMAYE VE EMEK

11.7.1. Sanayi İnkılabı öncesindeki üretim tarzı ile endüstriyel üretim tarzı arasındaki farkları açıklar.

11.7.2. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde endüstriyel üretime geçiş çabalarını ve bu süreçte yaşanan zorlukları analiz eder.

11.7.3. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde hükümetlerin ekonomik hayat üzerinde kontrol sağlamaya yönelik çabalarını ekonomik ve politik açılarından değerlendirir

8. ÜNİTE: MODERN DÜNYADA DEĞİŞEN GÜNDELİK HAYAT

11.8.1. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki nüfus hareketlerinin siyasi, askerî ve ekonomik sebep ve sonuçlarını açıklar.

11.8.2. Modernleşmeyle birlikte sosyal, ekonomik ve politik anlayışta yaşanan değişim ve dönüşümlerin gündelik hayata etkilerini analiz eder.

Tablo 4. 11. Sınıf Tarih Programında Üniteler ve Kazanım Numaralarına Göre Değerlerin Dağılımı

11. sınıf	ÜNİTELER ve KAZANIM NUMARALARI								
DEĞERLER	1	2	3	4	5	6	7	8	TOPLAM
ADALET	2	1-2-3	1		1-2-3- 4-5	1	1-2-3	1-2	
	1	3	1		5	1	3	2	16

International Symposium of Education and Values (ISOEVA) Bildiri Tam Metinleri Kitabı
5-8 Ekim/October 2017 Bodrum / MUĞLA

DOSTLUK	1-2-3-4-5	1-2	2	1-2-3-4-5	2-3	1-2		
	3	2	1	5	2	2	15	
DÜRÜSTLÜK	1-2-3-4-5	1-2		1-2-3-4-5	1	2-3	1-2	
	3	2		5	1	2	2	15
ÖZDENETİM	1-4	1-2	1-2	1-2-3-4-5	1-2	1-2-3	1-2	
	2	2	2	5	2	3	2	18
SABIR	1-3-4	1-2	1-2	1-2	1-2-3-4-5	1-2	2-3	1-2
	3	2	2	2	5	2	2	20
SAYGI	2		2	1-2-3-4		2-3	1-2	
	1		1	4		2	2	10
SEVGİ	1	3	2	1-2-3-4	1-2	1-2-3	1-2	
	1	1	1	4	2	3	2	14
SORUMLULUK	1-2-3-4	1-2-3	2	1	1-2-3-4	1-2	2-3	1-2
	4	3	1	1	4	2	3	20
VATANSEVERLİK	1-2-3-4	1-2-3	1-2	2	1-2-3-4-5	1	1-2-3	1-2
	4	3	2	1	5	1	3	21
YARDIMSEVERLİK	1	1-3	1-2		1-2-3-4-5	1	1-2-3	1-2
	1	2	2		5	1	3	16

Sırasıyla vatanseverlik, sorumluluk, sabır, özdenetim, adalet, yardımseverlik, dostluk, dürüstlük, sevgi değerleri kullanılmıştır. Adalet, sevgi, yardımseverlik ve özdenetim değeri 4. ünite; dostluk değeri 1. ve 6. ünitelerde; dürüstlük değeri 1 ve 4. ünitelerde; saygı değeri 2. ve 4. Ünite kazanımlarında yer almamıştır. 1. ünite sabır, sorumluluk ve vatanseverlik; 2. ünite adalet, dostluk, dürüstlük, vatanseverlik ve sorumluluk değerleri; 3. ünite dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, vatanseverlik ve yardımseverlik; 4. ünite sabır; 5. ünite .adalet, dostluk, dürüstlük, sevgi, yardımseverlik, sabır, vatanseverlik ve özdenetim; 6. ünite özdenetim, sabır, sevgi ve sorumluluk; 7. ünite adalet, özdenetim, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik; 8. ünite bütün kazanımlar için bütün değerler kullanılabilir.

SONUÇ

Hemen hemen tüm ünitelerin tüm kazanımları sorumluluk değeri ile ilişkilendirilebilir. En çok kullanılan sorumluluk değeri olmuştur. Bazı değerler zorlama olarak kazanımlarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Konu olarak detaylandırılınca ya da değerle ilişkili tutum ve davranışlara girince belki bu değerde burada verilebilir diyerek sınıflandırılanlar olmuştur. Kazanıma bakıldığı zaman direk bir değerle ilişkilendirilemeyebiliyor. Sevgi değeri daha çok fedakarlık tutum ve davranışıyla karşılanmıştır. Aile birliğine önem verme ye yönelik tutum ve davranışa neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bazı değerler ilgili tutum ve davranışla verilmeye çalışılan mesaja uzak gibi görünmektedir. Örneğin yardımseverlik değeri.

Özdenetim değeri kişisel ve kişilik özellikleriyle ilgili bir değerdir. Müfredata “haddini bil” anlamını verecek tarzda dahil edilmiştir. Ancak devletlerinde olaylarla ilgili geliştirdikleri tutum ve davranışları olduğu düşüncesiyle meydana gelen olaylara yönelik devletin geliştirdiği tutuma bakarak özdenetim değeri yerleştirmeye çalışılmıştır. Bazı kazanımlarda tersine çıkarım yaparak, kötü örnekler üzerinden gidip olması gerekenin ne olduğu ile ilgili ya da o konuda çığneden değer ne olabileceği gibi çıkarımlarda bulunarak o ünite ve kazanımla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin sanayi inkılabı.

Bazı kazanımlar birden çok değerle ilişkilendirilebileceği için kazanım sayısını tam olarak karşılamamıştır.

ÖNERİLER

Tüm basamaklarda yenilenen müfredatlar ve müfredatlara eklenen milli ve evrensel değerlerle hedeflenen, özlenen, varılmaya çalışılan nokta aidiyet duygusu gelişmiş, insani değerlere sahip, farkındalığı oluşmuş vicdanlı bir nesil yetiştirmektir. Ancak bu beklenti çok geniş bir zamanın ve yaşantının ürünü olarak ortaya çıkabilir.

Toplumda öğrenci sadece okulda yaşamadığı için aslında bu hedeflenen nesli yetiştirme işi sadece okullara bırakılmamalıdır. Teknolojiyle iç içe büyüyen nesil için ciddi bir ayıklama işine gidilmeli, olumsuz mesajların verildiği her tür yayına müdahale edilmelidir.

Değer ifadesi sadece okul ve öğretmen yaşantısıyla verilmeye çalışılıyor. Öğretmenin rol model olacağı belirtiliyor. Bu durumda toplumun öğretmenlik mesleğine yüklediği anlama göre de bu rol model olma durumu anlamlandırılabilir.

Bütün derslerde verilmeye çalışılan değerler itibarsızlaştırılmamalı, değersizleştirilmemeli, toplumun genelinin de desteği alınarak iyileştirmeye ve toplumun geneline yayılmaya çalışılmalı. Bu tür değerli haberler öne çıkarılıp itibar gösterilmeli ve kamu ile paylaşılmalı. Yeni neslin yetişmesi olayı topyekündür, toplumun her kesimi bu işin içine katılmalıdır.

Aile ve sosyal politikalar bakanlığı ve bağlı bulunulan hizmetler, sağlık bakanlığı ve bağlı bulunulan hizmetler ile milli eğitim beraber bir politika geliştirip ihtiyacı olan bireylere ulaşmalı ve bu çalışmalar çok ciddi bir şekilde takip edilmelidir.

Değeri verme gayretiyle amacından sapılabilir. Çok bahsedilince bıktırılabilir. İyi insan vicdanlı insan beklentisi bıktırma ya da karşı tepki geliştirmeye gidebilir. Bu değerler sadece okulla ilişkilendirilmemeli veli ile beraber götürülmeli, gerçek anlamda rehberliğe ihtiyacı olanlar tespit edilip ev yaşantısı da hedeflenen toplumu yaratmak için uygun hale getirilmelidir.

Değerlerin davranışa dönüşmesi için iyi davranışlar pekiştirilmelidir. Sosyal sorumluluk projeleri desteklenmeli, artırılmalıdır. Haberlere dikkat edilmeli. Kötü mesaj içerikli haberler ile sıradanlaştırılmamalıdır.

Değer kategorilerinin dağılımında, program ve ders kitapları arasında denge kurulmalıdır. Hangi üniteye hangi değer verileceği her sınıf düzeyinde tüm dersler için incelenmeli, nasıl verileceğine dair kaynak çalışmalar yapılmalıdır. Belirlenen değerlerin nasıl verileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Bu tarz çalışmalar müfredatları yenilenen bütün dersleri kapsayacak şekilde yapılabilir.

Milli değerler daha yükseltilerek verilmeli, evrensel değerler kavram olarak alınıp kendi özümüze uygun hale getirilip kavrama yüklenen anlam desteklenmelidir.

Belirlenen değerlerin nasıl verileceği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, T. (2005). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (54-55), 16-23.
- Alkan, C. (1998). *Özel Öğretim Yöntemleri (Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (1998). *Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2002). *Müzelerde ve Tarihi Mekânlarda Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belet, D. ve Deveci H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi, *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih Tasarımı*. Çev., K. Dinçer. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilek, D. (2002). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Drake, F. D., ve Brown, S. D. (2003). A Systematic Approach To Improve Students' Historical Thinking, *The History Teacher*, 36(4), 465-589.

- Gözütok, F. D. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*, *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 44-64.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Kabapınar, Y. (1998). Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları: Buca Sempozyumu*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 112-127.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 12. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, Değişen Dünya ve Tarih Öğretiminden Beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 387-396.
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Günay Ofset.
- Kütükoğlu, M. S. (1991). *Tarih Araştırmalarında Usul*. 2. Baskı, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. Çev., M. Safran. Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) *Öğretim Programı (2017)*, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, MEB, Ankara.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Safran, M. (1997). *Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri*. Ankara: XII. Türk Tarih Kongresi.
- Safran, M. (2006). Tarih Eğitimi. *Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M., & Ata, B. (2003). Öğrencilerin Tarih Metinlerinden Anlam Çıkarmalarına Yönelik Araştırmalara Bir Bakış. Ed., Cemalettin Şahin. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Yayınları.
- Safran, M., ve Köksal, H. (1998). Tarih Öğretiminde Yazılı Kanıtların Kullanılması. *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 71-86).
- Sakaoğlu, N. (1998). İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları. Haz., Salih Özbaran. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Ulusoy, K. (2016). Tarih Öğretmenlerine Göre Türkiye’de Birlik Beraberliğin Güçlenmesi ve Uzlaş Kültürünün Geliştirilmesi Sürecinde Gerekli Ortak Değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 32(14), 103-126.
- Ulusoy, K., ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

TÜRKİYEDE DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALARDA DİL OLGUSUNUN DEĞER OLARAK GÖRÜLMEMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**Okt. Kürşad KARA**

Bayburt Üniversitesi

ÖZ

Bu çalışmada; değer eğitimi ile ilgili alan çalışmalarında dil olgusunun değer kavramı içerisinde yer alıp almadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın problemini “Değerler eğitimi ile ilgili elde edilen metinlerde “dil olgusu” kavramına değer olarak bir alt başlıkta yer verilme durumu nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için “dil+değer+değer eğitimi” anahtar kavramlarının internet ortamında aranması sonucunda elde edilen makaleler, süreli yayınlardan Değerler Eğitimi Dergisi, yüksek lisan tezleri ve doktora tezleri taranmıştır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme tekniği kullanılmış ve elde edilen dokümanlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Bu inceleme sonucunda Türkiye’de değerler ve değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda genellikle Spranger, Rokeach, Schwartz ve Nelson’un yapmış olduğu sınıflandırmaların kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu değerler; açık fikirli olmak, aidiyet duygusu, akıllı olma, alçakgönüllü olmak, aileyi ve yaşlıları onurlandırmak, aile güvenliği, bağışlayıcı olmak, başarılı olma, bağımsız olma, başarı duygusu, barış içinde bir dünya, bilgelik, cesurluk, çevreyi koruma, doğayla bütünlük, değişik yaşam, Dünyada barış, dünyada güzellik, dürüst olmak, dinsel yaşam, dindar olmak, dindar bir yaşam sürmek, eşitlik, etkili olma, entelektüel, faydalı olmak, gerçek dostluk, gizlilik, geniş fikirli, güzelliklerin dünyası, hayatın anlamı, hayatın verdiklerini kabul etmek, halk imajını koruma, hayattan zevk alma, hazcılık, heyecan verici yaşam, hırslı, ılımlı olmak, iç uyum, itaatkâr olmak, istekli olma, iyilik sevgi dolu, itaatkâr, iradeli, karşılıklı iyilik, kendi amaçlarını seçme, kibar, kurtuluş, manevi hayat, , meraklı olma, mantıklı, nezaket, neşeli, olgun aşk, otorite, olgun sevgi, öz disiplin, öz saygı, özgürlük, rahatına düşkünlük, rahat bir yaşam sosyal adalet, sorumlu olmak, sadık olmak, saygılı olmak, sosyal düzen, sağlık, sosyal güç, sosyal kabul, sosyal takdir/ tanınma, sorumluluk sahibi, temizlik, ulusal güvenlik, yardımseverlik, yetenekli olma, yaratıcılık, yararlı, zenginlik, zevk.Bu değerlerin yaşam içerisinde insanın birey olarak merkeze alınması sonucu ortaya çıktığı düşünülebilir. Fakat insanın varlığını anlamlı kılan dil olgusu ise değer başlıkları içinde yer bulamamıştır. İnsanın değeri, konuşma eyleminin gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkar. Dil yetisini kullanan birey kendini hoşnut edecek değerleri de oluşturmaya başlar. Oluşan bu değerlerin dil’den bağımsızmış gibi düşünülmesi ise bir problem olarak görülmelidir. Bu problem ilköğretim programlarında, Türkçe ders kitaplarında ve ortaöğretim edebiyat kitaplarında da görülmektedir. Ders kitaplarında yer bulan metinlerde daha çok yukarıdaki değerlerin aktarımı öncelenmiştir. Fakat dikkat edilmesi gereken husus bu değerlerin birçoğunun varlığının devam edebilmesi, kuşaklara aktarımı ve kazandırılması için bireylerdeki dil yetisine duyulan ihtiyaçtır.

Sonuç olarak bu çalışmada alışla gelmiş değer sınıflandırmalarına “dil olgusu”nunda eklenilmesi görüşünü tartışmaya açmak, dil’in kendi başına bir değer olduğunu ve bu değer anlatılması sonucu diğer değerlerin daha iyi kavratılacağı öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Dil, Dil Yetisi, Değer

A STUDY ON NOT TO BE SEEN AS THE VALUE OF THE LANGUAGE IN THE RESEARCHES ON THE VALUE EDUCATION IN TURKEY

ABSTRACT

In this study; It is aimed to investigate whether the linguistic phenomenon is included in the concept of value in field studies related to value education. The problem of researching in this framework is, "What is the value of being included in a subtitle as the value of the concept of" language "in the texts obtained about education of values?. In order to achieve this aim, the articles obtained as a result of searching the key concepts of "language + value + value education" on the internet were scanned in Journal of Values Education, graduate theses and doctoral dissertations from periodicals. In the research, document review technique was used from the qualitative research techniques and the obtained documents were analyzed by descriptive analysis. As a result of this review, it has been determined that classifications of Spranger, Rokeach, Schwartz and Nelson are used in the researches on values and values education in Turkey. These values are; To be open minded, to be instinct, to be intelligent, to be humble, to honor family and old people, to be family security, to be forgiving, to be successful, to be independent, to have a sense of accomplishment, a peaceful world, wisdom, courage, Accepting that life is the world of beauty, the meaning of life, the way of life, peace in the world, beauty in the world, honesty, religious life, pious, living a pious life, equality, being effective, intellectual, beneficial, true friendship to be obedient, to be obedient, to be willing, to be obedient, to be obedient, to be willing, to mutual goodness, to choose their own goals, to be liberated, to be spiritual life Mysteriouslove, maturelove, self-discipline, self-esteem, freedom, relaxed Social order, health, social power, social acceptance, social appreciation / recognition, responsibility, cleanliness, national security, helpfulness, creativity, creativity, helpfulness, social responsibility, loyalty, wealth, pleasure. These values are thought to have arisen as a result of humanbeing being centered as an individual in life. However, if the existence of a humanbeing is meaningful, it is not found in the titles of values. The end result of humanbeing's worthy act of speech. The individual who uses language skills starts to create values that will pleasehim. If these values are thought to be independent from the background, it should be seen as a problem. This problem is seen in primary education programs, Turkish textbooks and secondary literature books. In the texts found in the textbooks, the transfer of the abovevalues is more emphasized. However, it should be noted that the existence of a majority of these values is a necessity for the language in the individual to be able to continue, to be transferred to the generations and to be acquired. As a result, it is foreseen that in this study it is open to debate the idea of adding the usual value classifications to the "linguisticcase", that language is a value on its own and that other values that explain this value are beter understood.

Keywords: Language, Language Ability, Value

GİRİŞ

İnsanları diğer varlıklardan ayıran temel unsurlardan biri dildir. İnsanların günlük hayatlarını sürdürebilmeleri için yemeye, içmeye ihtiyaçları olduğu kadar duygularını, düşüncelerini, sevinç ve kederlerini başkalarına anlatabilmeleri için de dil denilen bir anlaşma sistemine ihtiyaçları olduğu açık bir gerçektir (Sarı, 2011; 15).

İnsanlar arası anlaşmayı sağlayan dil, çok eski zamanlardan beri belli kuralları olan bir dizgedir. Bu nedenle her dilin kendine özgü kuralları vardır. Her ulusun dili incelendiğinde, o dili oluşturan kurallar ve ses olayları kolaylıkla sezilebilecektir. Ayrıca insanların ortak bir paydası olduğu için dilin toplumsal bir yönü de vardır. Toplumsal bir kurum olan dil, içinde olduğu toplumun ürünü olması nedeniyle, o toplumun kültürel kişiliğini de yansıtır (Kıbrıs, 2011:11).

Vardar, dilin, son derece karmaşık bir olgular bütünü olduğunu söyleyerek bu olgular bütünü şu şekilde izah eder: “Dil, bir yanıyla toplum hayatının bütün görünümünü kapsar, bir yanıyla da bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanır. Hem bir kurumdur, hem de düşünsel bir kalıp ve ruhsal bir örgüdür. Hem özeldir, hem nesnel; hem içimizdedir, hem dışımızda. Sosyolojiyi de ilgilendirir, psikolojiyi de; fizyolojiyle de ilgilidir, fizikle de. Sanatın yüce katları da onun alanı, günlük yaşamın en ilkel gereksinimleri de. Bir yanıyla düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır dil, insanı insan yapan niteliktir; bir yanıyla da yanılgılara açılan, bulanık ve kaypak bir çelişkiler evrenidir. Hem durmuş oturmuş bir yapı, yüzlerce asrın ürünü bir birikimdir, hem de durmaksızın değişen oynak bir düzendir. Gelenek onda saklıdır, gelecek onda filizlenir.” (Vardar, 2001: 30).Günay da dilin genel anlamda kavramları gösteren bir dizge olduğunu ifade eder (Günay, 2013: 32). Porzig ise dili mucize olarak tanımladığı eserinde bütün insan kültürünün temelini oluşturan ve insan topluluğunu yaratan ana etkenin dil olduğunu söyler (Porzig, 2011: 3).

Toplumlara aittir ve evrensel her türlü değer dil ile oluşturulmuş bir gerçektir. Var olan değerlerin insanların bilinçaltında yer etmesini, şekillenmesini, göstergesel olarak değer kazanmasını sağlayan dildir. Bir değer bireyler tarafından algılanması dilin kendi içinde oluşturduğu dizgelerin ortaya çıkardığı anlam sayesinde gerçekleşmektedir. Bireylerin, değerleri doğru olarak anlaması ve tatbik etmesi yaşadığı toplumun dilini doğru öğrenmesi ile alakalıdır. Bu nedenle milli ve evrensel değerlerin öğretiminde öncelenmesi gereken temel unsurlardan birisi doğru bir dil eğitimidir. Dili her yönüyle öğrenen ve kavrayan bir birey, değerler eğitimi aşamalarında daha kalıcı davranışlar sergileyecektir. Bu nedenle dil bir değer olarak algılanıp özellikle dil öğretimi programlarında, dil öğretimi ders kitaplarında ve bu ders kitaplarının içeriğinde yer alan her türlü metinde dilin değeri ön plana çıkarılmalıdır.

Dilin konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi dört temel becerisinin öğretilmesinin yanı sıra bireye dilin birden çok değer ifade ettiğini kavratmamız gerekmektedir. Değeri ön plana çıkarılan bir öğenin daha fazla ilgi gördüğü bir gerçektir. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak orta öğretimin sonuna kadar özellikle Türkçe, Edebiyat derslerinde ve bu derslerle ilgili öğretim programlarında dili değerli kılacak kazanımlara sıklıkla yer verilmelidir. Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarında dilin değer olarak görülüp görülmediği hususu bu

çalışmanın ana problem cümlesini oluşturmuştur. Bu problemin açıklığa kavuşturulmasında ilk önce yapılması gereken hali hazırda belirlenmiş değerlerin tasnifini yapmak olacaktır.

Bu hedef doğrultusunda yapılan incelemeye göre Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda Spranger, Nelson, Rokeach, Schwartz, Güngör, Ülken’in yaptığı değer sınıflamaları araştırmalarda daha yoğun olarak kullanıldığı görülmüştür. Yiğittir (2010), Memiş (2010), Beldağ (2012), Sürmeli (2015) çalışmalarında ismi geçen bilim adamlarının tespit ettiği değerler başlıklar halinde aktarmışlardır. Bu değer başlıkları şu şekildedir:

Tablo 1. Spranger’e Göre Değerlerin Sınıflaması

Değerler	Değerlerin Açıklamaları
Bilimsel Değerler	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değerler	Yararlı ve pratik olana önem verir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değerler	Simetri, uyum ve form önem verir. Birey hayatı olayların bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için zorunluluk olduğunu düşünür.
Sosyal Değerler	Başkalarını sevme, yardım ve bencil olmama esastır. En yüksek değer insan sevgisidir. Bu insan sevgisini insanlara sunar. Nazik ve sempattır, bencil değildir.
Politik Değerler	Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret vardır. Esas olarak kuvvetle ilgilidir.
Dini Değerler	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi hazları feda eder.

Tablo 2. Nelson’a Göre Değerlerin Sınıflaması

Değerler	Değerlerin Açıklamaları
Bireysel Değerler	Bireysel değerler seçim yapmada ve satın aldığımız ürünlerde, hobilerimizde olduğu gibi değer kişisel tercihimizle ilişkilidir.
Grup Değerleri	Grup değerleri, belirli bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, kulüp, dini ya da politik bir grup olabilir.
	Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireylerin mevcut toplumsal yapı

Sosyal Değerler	içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır.
-----------------	--

Tablo 3. Rokeach'a Göre Değerlerin Sınıflaması

Amaç (Son) Değerler	Aracı (Yardımcı) Değerler
Rahat bir yaşam, barış içinde bir dünya, başarılı olmak, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, gerçek dostluk, özgürlük, aile güvenliği, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk	Bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olma

Tablo 4. Schwartz'a Göre Değerlerin Sınıflaması

Değer tipi tanımları	Her değer için öğeler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin müktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevk ve hazza yönelim	Zevk ve hayattan zevk almak
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.

Gelenekselcilik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılması	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkileri ve kişinin huzur ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Tablo 5. Güngör'ün Değer Sınıflaması

Estetik değerler
Teorik (ilmi) değerler
İktisadi (ekonomik) değerler
Siyasi değerler
Sosyal değerler
Dini değerler
Ahlaki değerler

Tablo 6. Ülken'in Değer Sınıflaması

İçkin değerler; kavramlar, duygular ve eşya ile münasebetten doğan ve bilinçle çevrelenen, “inanma”dan çok “bilme”nin hâkim olduğu değerlerdir.
Aşkın değerler; bireyin sosyal çevresiyle etkileşiminden doğan kişilerarası değerlerdir ve bilgiden çok inanma üzerine kuruludurlar.
Normatif değerler ise kişilerden doğan sözler, şeyler ve eylemlerin değişiminden doğan değerlerdir.

Bu tablolar incelendiğinde 158 değer önne çıktığı görülmektedir. Adı geçen değerlerin ders öğretimi programlarında, ders kitaplarında; hangilerine yer verildiği, daha çok hangi sıklıkla kullanıldığı araştırmalara yansımıştır. Ayrıca bu değer başlıkları kullanılarak geliştirilen ölçekler yardımıyla öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin değerler konusundaki talepleri ve kazanımları ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda dil olgusunun değer kavramı içerisinde yer alıp almadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için;

1. Bilimsel çalışmalarda önne çıkan değerlerin başlık olarak tespiti ve tasnifi yapılmış,
2. Değerler eğitimi hakkında yapılan çalışmalar;

2.1. Makale

2.2. Süreli yayın (Değerler Eğitim Dergisi)

3.3. Yüksek lisans tezleri

2.4. Doktora tezleri taranmış, bu çalışmaların başlıklarında ve içeriklerinde dil olgusunundeğer olarak ele alınıp alınmadığına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma tekniklerinden biri olan “doküman incelemesi” kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili dokümanlara ulaşılmaya çalışılmış ve elde edilen veriler belirlenen problem cümlesine göre analiz edilmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde de betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmamın birinci sınırlılığı “değerler eğitimi” sözcüğününinternet ortamında taranması sonucu elde edilen makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri ayrıcasüreli yayınlardan Değerler Eğitimi Dergisi’nin taranmasıolarak belirlenmiştir. İkinci sınırlılık ise; elde edilen bilimsel eserlerin başlık ve içeriklerinde özellikle Türkçe Ders Kitabı, Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları, Dil, Dil bilinci, İlköğretim Müfredatı, Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı konularınıihiva eden çalımlar tespit edilmiş ve bu yayınlar incelemeye tabi tutulmuştur.

Araştırmanın Bulguları ve Yorum

1. Türkiye’deki bilimsel çalışmalarda araştırılan değerlerin başlık olarak tespiti ve tasnifi

Açıklık	Adil olma	Ahlaklı olma	Affedici olma	Aile birliğine önem verme	Aileye akrabaya değer verme	ve Akademik Dürüstlük
Akıl sahibi olma	Akılcılık	Alçak gönüllü olma	Arkadaşlık	Arkadaşlarını sevmek	Arkadaş seçiminin önemi	Aşırı kışkırtılıktan kaçınma
Atatürk sevgisi	Ayırt etmek	Azimli olmak	Bağımsızlık	Bağlılık	Bağışlama	Barış
Başkalarını sevmek	Başkalarına ilgili olma	Başarılı olma	Başka ülkelerin kültürlerine saygı	Başkalarına hizmet etmek	Bayrağa Saygı	Bayrak sevgisi
Bencil olmama	Bilgelik	Bilimsellik	Bilimsel merak	Bilimsel çalışma yapmakta istekli olma	Bilim insanına saygı duyma	Bilişsel

International Symposium of Education and Values (ISOEVA) Bildiri Tam Metinleri Kitabı**5-8 Ekim/October 2017****Bodrum / MUĞLA**

Böbürlenmek	Cesur olma	Cömertlik	Çağdaşlaşma	Çalışkanlık	Çevre bilinci	Dayanışma
Değerbilirlik	Dini değerler	Dini olgunluk	Doğal afetlere karşı duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık	Doğa olaylarına karşı duyarlılık	Doğa sevgisi
Doğru arkadaş seçme	Doğru karar verme	Doğruluk	Doğru sözlü olma	Dostluk	Duyarlılık	Duygulara saygı
Duyuşsal	Dürüstlük	Düşüncelere Saygı	Düzenli olmak	Edepli olmak	Eğitimi önemseme	Emeğe saygı
Empati kurabilme	Estetik	Estetik eleştirme	Eşitlik	Evrensel sevgi	Evrenselcilik	Fedakârlık
Farklılıklara saygı	Farklılıklara ilgi	Gayretli olma	Gazilik	Geçmişini ve millik kültürünü tanımaya çalışma	Geleneksellik	Gönüllü Örgütler
Görev	Güç	Güçlü hayal gücü	Güçlü hükümet	Güvenlik	Güvenirlik	Güven Duyma
Güzel sanatları sevmeye karşı duyarlı olma	Güzel sanatlara karşı duyarlı olma	Güzel söz söyleme	Hak ederek kazanmak	Hak severlik	Haksızlık yapmamak	Hastaya saygı / hoşgörü
Hasta ziyareti	Hatasını telafi etme	Hayal kurmanın icatlarının temeli olduğunu bilme	Hayvan sevgisi	Hazcılık	Hoş vakit geçirmek	İç huzuru/ uyumu
İç mutluluk	İhtiyatlı ve tedbirli olmak	İletişim kurabilme	İnanç	İnsanları kınamaktan kaçınma	İnsan onuruna özen göstermek	İnsan sevgisi
İnsanları sevmeye	İstiklal Marşı'na Saygı	İş	İşbirliği-dayanışma	İyilik	İyilikseverlik	İyi huylu olma

International Symposium of Education and Values (ISOEVA) Bildiri Tam Metinleri Kitabı**5-8 Ekim/October 2017****Bodrum / MUĞLA**

İyimser olma	İyi yürekli olmak	İtaatkâr	Kanaatkâr olmak	Kararlılık	Kardeşlik	Kendini analiz etmek
Kendini denetleyebilme	Kendini kontrol etme	Kendini gösterme	Kendine saygı	Kendisini tanıma	Kendini tanıma/değerli hissetme	Kibirilenmekten kaçınmak
Kitap okumayı sevmeye	Kitap sevgisi	Kültürel mirasa duyarlılık	Liderlik	Maceracılık	Mantıklı	Merak
Merhametli olma	Meslek sahibi olma	Milli bayramları sevmeye	Millet sevgisi	Milli birlik şuuru	Milli birlik şuuru	Minnettarlık
Misafirperverlik	Mutluluk	Nefisle mücadele	Neşelilik	Nezakat kurallarına uyma	Olgunluk	Olumlu düşünebilme
Onurlu olma	Otorite ve kurallara saygı	Örnek olmak	Özdenetim	Özerklik	Özgürlük	Özgüven
Özür dileme	Özveri	Paylaşma	Rahat bir yaşam	Sabırlı olmak	Sadakat gösterme	Sağlıklı beslenme
Sağlıklı olmaya önem verme	Sanata saygı	Sanatçıya saygı	Saygı	Sebatkârlık	Şefkatli olma	Şehitlik
Serbest vakit	Sevecenlik	Sevgi ve acıma duygusuna sahip olma	Sır tutmanın önemi	Siyaset	Sorumluluk	Sorumlu vatandaşlık
Sosyal	Söz dinleme	Sözünde durma	Şükran duyma	Şükür	Tabiat sevgisi/ tabiatı koruma	Takdir etme/edilme
Tarihi yerleri koruma	Teknolojik gelişmelere açık olma	Temizlik	Temiz ve sağlıklı olmaya önem verme	Topluma örnek olma/ toplum olaylarına ilgili	Toplumsal yozlaşmaya karşı çıkma	Tutarlılık
Tutumluluk	Tüm hayata	Türk	Ulusal	Umutlu olma	Uygarlık	Uyarılma

	ilgi duymak	büyüklerine saygı	değerler		bilinci	
Uyum	Ulusal bilinç	Ümit etme	Vatanseverlik	Vatan sevgisi	Vatan-millet sevgisi	Vefalı olma
Yalan söylememek	Yanlış batılılaşmaya savaş	Yapıcı olma	Yaratıcılık	Yardımseverlik	Yardımlaşma	Yaşadığı yerleşim birimini sevme
Yaşama sevinci	Yaşlıya saygı	Yenilik	Yeniliğe açıklık	Yeni fikirler üretebilme	Yeteneklerini keşfetmek	Yılmamak
Zamanı kullanma	iyi Zeki ve kavrayışlı olma	Zenginlik	Zor durumlarda destek olma	Zulme karşı koyma		

Tablodaki başlıklara göre tasnif edilmiş değerlerin toplam sayısı 224'tür. Bu tabloya göre bakıldığında uzmanlar tarafından belirlenen (Spranger, Nelson, Rokeach, Schwartz, Güngör, Ülken) 158 değerın aşıldığı görülmüştür. Bu durum araştırmacıların yeni değerler oluşturduğunu göstermektedir. Yeni değer başlıkları oluşturulmasına rağmen dil bir değer olarak ele alınmamıştır.

2. Değerler eğitimi hakkında yapılan çalışmalardaki bulgular;

2.1. Makalelerdeki bulgular;

Bu bölümde internet ortamında “değer eğitimi” anahtar sözcüğünün taranması sonucu Türkçe ders kitapları, ilköğretim müfredatı, Türk dili ve edebiyatı kavramları ile ilgili 10 makale seçilmiş ve yorumlanmıştır. Buna göre; Karatay'ın (2010), yerli ve yabancı çocuk edebiyatı eserlerinde işlenen değerleri tespit ettiği çalışmasında toplam 21 değer belirlenmiş ve bu değerlerin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Bu 21 değerın içerisinde dil bir değer olarak ön plana çıkmamıştır. Çocuklar için yazılmış edebi eserlerde dilin bir değer olarak vurgulanmamış olması tartışılması gereken bir durumdur.

Çelikpazu & Aktaş (2011), Milli Eğitim Bakanlığının 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimini; Rokeach, Schwartz ve Bilsky'nin değerler listesinde yer alan değer kategorilerinden yararlanarak hazırladıkları “Değerler Tespit Formu’na göre incelemiştir. Bu değerlendirmeye göre Türkçe ders kitaplarında 51 farklı değer ön plana çıkmıştır. Bu tespit formunda dil değerine yer verilmemiştir.

Benzer bir çalışmayı Şen (2008), sadece 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içerdiği değerleri inceleyerek yapmıştır. Çalışmaya göre ders kitaplarındaki metinler en çok sevgi, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerini içermektedir. Dil ise sadece bu değerleri aktaran bir araç olarak görülmüştür. Şen, ayrıca

çalışmasında yapılması gereken işlerin başında, her bir ferdimize dil bilinci ile birlikte değerlerimizin aktarımını tavsiye etmek (Şen, 2008, 769) olduğunu söylemiştir. Fakat Şen'in çalışmasında kullandığı "Değerler İnceleme Formu"nda tespit edilen yirmi değer içerisinde dil olgusunu yansıtacak herhangi bir değer adına rastlanılmaması çelişkili bir durumdur.

Kurudayıoğlu & Çakıcı (2013) Türk edebiyatı dersinin öğretimindeki değerleri; Talim Terbiye Kurulu'nun 2005 yılında yayımladığı Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları inceleyerek aktarmıştır. Bu incelemede 9. sınıf öğretim programında 1. ünite dilin insan ve toplum hayatındaki yeri ve önemi başlığına yer verildiği görülmüştür. Bu başlık altında iki temel kazanım dile getirilmiştir: İnsanın her türlü birikimini dil aracılığıyla sonraki kuşaklara aktardığını kavrama, aynı dili konuşan insan topluluklarının ortak kültür değerlerini paylaştıklarını sezme. Dilin değerini yansıtacak her hangi bir kazanım veya ünite başlığı 10, 11 ve 12. sınıf programlarında görülmemiştir. Öğrenciye sadece 9. sınıfta verilen dil bilinci üst sınıflarda da sürdürülmelidir.

Bulut (2014), Türkçe eğitiminde dil ve kültürel değerlerinin kazanılmasında karagöz/ gölge oyunun işlevsel kullanımı üzerine yaptığı çalışmanın başlığında dil ve değer kavramlarını bir arada kullanmıştır. Çalışmada oyunun dil gelişimine etki ettiği söylenmiştir. Dilin bireyin ve toplumun kültür varlığına değinilerek dilin sadece bildirişme özelliğinin olmadığı vurgulanmıştır. Bu çalışma dilin değer olarak kabul edildiği ender çalışmalardan biridir.

Güven, Türk efsanelerini değerler bakımından incelediği çalışmasında 2006 yılında yayımlanan ilköğretim Türkçe ders kitaplarında öğrenciye aktarılabilecek değerlerin ayrı bir başlık altında ele alınmadığını buna karşın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim programlarında yer alan değerlerin ise 20 başlık altında verildiğini söylemiştir (Güven, 2014: 229). Türkçe ders kitaplarında öğrenciye aktarılabilecek değerlerin belirli başlık altında belirlenmemesinden dolayı Türkçe ders kitapları, akademik çalışmalarda daha çok Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan değerlere göre incelenmiştir. Bu durum dil olgusunun değerler arasında olmamasına sebebiyet vermiş olabilir.

Güçlü (2015), Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmaları incelemiş ve bu araştırmalarda Türkçe dersinin değer aktarımı açısından önemli bir yere sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu önem Türkçenin araç olarak kullanımından kaynaklanmaktadır. Bu değerlendirmede Türkçenin bir dil olarak kendine özgü değer barındırdığından bahsedilmemiştir. Sadece birçok değer aktarımında Türkçenin önemli bir araç olduğuna vurgu yapılmıştır.

Yılar'da (2016), ilettiği değerler açısından ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinleri incelemiştir. Bu değerler daha önce bu konuda yapılan birçok çalışmadan farklı olarak, önceden belirlenen herhangi bir değerler tablosuna göre belirlenmemiştir. Bu yaklaşım bir metinde birden fazla değer var olabileceği düşünülerek gerçekleştirilmiştir. Ders kitaplarında 30 farklı değere ulaşılmıştır. Tespit edilen değerlerin içerisinde dil olgusu ile ilgili bir değer yoktur. İncelenen Türkçe ders kitaplarında en fazla yer verilen değer "sevgi"dir. Dört sınıfta da

“tabiat sevgisi” ve “insan sevgisi” en fazla tekrarlanan iki değerdir. Sevgi değerinin ardından ikinci sırada “dayanışma” , üçüncü sırada ise “çalışkanlık” yer almıştır (Yılar, 2016: 501). Yılar’ın çalışmasında dilin değer olarak görülmemesinin nedeni acaba ilköğretim Türkçe ders kitaplarında dil ile ilgili bir değere yer verilmemiş olması mıdır?

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin iletmediği değerleri inceleyen çalışmaların genelinde gözden kaçan bir durum şudur: Özellikle değerlere uygun metinlerin bulunmadığı durumlarda değerleri tanımlayan ve değerlere ait kazanımları kavratmaya yönelik metinlerin yazıldığı gerçeğidir. Şiir, hikâye, masal vb. metinler doğallığından uzaklaşarak sadece değer aktarılması için birer araç durumuna gelmektedir. Bu konuda eleştirilerini dile getiren Kolaç (2009: 620-621), ilköğretim birinci basamak (1-5) Türkçe ders kitaplarında toplam 54 öyküleyici metne yer verildiğini, bu metinlerin 48’inin düzenlendiği, 6’sının kitap için yazıldığı, özgün metne yer verilmediğini, öyküleyici metinlerin 23’ünde ana düşünceye rastlanılmadığını dile getirmiştir. Kullanılan metinler genellikle bilgilendirici özelliktedir. Bu durum Türkçe ders kitaplarının estetik, edebi zevk, dil zevki gibi özelliklerden yoksun olmasına neden olmaktadır. İlgili çalışmada 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki “Kuklalar ve Biz” adlı şiir(Kolaç, 2009) buna örnek verilmiştir:

“Bütün çocuklar oyunu severiz / Görünce onları neşemiz artar/ Hem oynatsak, hem seyretsek hepimiz/ Gönülümüze en iyi dost kuklalar/ Bize sevgi dolu kalpleri var/ Kuklanın yoksa da dolaşan kanı/ Konuşur, dans eder, sahnede yaşar/ Bilemeyiz nasıl, kim verir canı? (Kolaç, 2009: 615).” Öğreticiliğe kurban edilen bir şiir metni ile karşı karşıyayız. Şiirin edebi zevki maalesef bu metinde kaybolmuştur.

Son olarak Belet & Deveci’nin (2017) yaptığı çalışmada Türkçe ders kitapları değerler bakımından incelenmiştir. 10 değer belirlenerek yapılan bu çalışmada da dil değerinerastlanılmamıştır.

B. Değerler Eğitimi Dergisi’ne Ait Bulgular ve Yorum:

01.08.2017 tarihli Değerler Eğitimi Dergi taramasında 35 sayıda toplam 243 makale tespit edilmiştir. Makalelerin başlıklarından yola çıkılarak konu ile ilgili 10 makale incelenmiş, makalelerin ilgili bölümleri raporlanmıştır:

Yaman, Taflan & Çolak (2009) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin en çok sosyal ve teorik değerleri; en az ise dini ve iktisadi değerleri aktardığını belirtmiştir. Bu değerler 62 maddeden oluşan “Ders Kitaplarındaki Değerler Formu”na göre tespit edilmiştir. 62 değer içerisinde dil değerine yer verilmemiştir.

Yiğittir (2010), 4-7. sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerlerle, Roeach ve Swartz’ın değer sınıflandırmasında yer alan değerlerden 56 değer seçerek ilköğretim öğrenci velilerinden bu değerler arasından okullarda kazandırılmasını istedikleri 10 değeri tespit etmelerini ve bunları da önem sırasında göre 1’den 10’a kadar sıralamalarını istemiştir. Velilerden istenen ikinci şey ise listede olmayan değerleri de

yazabilecekleri hususudur. Hiçbir veli dil ile ilgili bir değeri listeye yazmamıştır (Yiğittir, 2010: 211). Bu durum dil olgusunun kısmen toplum tarafından da değer olarak görülmediğine işaret etmektedir.

Memiş (2010), sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini Schwartz'ın geliştirdiği, Potre Değerler Anketi ile ölçmüştür. Bu çalışmayı incelemeye almamızın sebebi dört dil becerisini (konuşma, dinleme, yazma, okuma) program dâhilinde çocuklara öğreten ilk yetkin kişilerin sınıf öğretmenlerinin oluşudur. Fakat Schwartz'ın geliştirdiği Potre Değerler Anketinde dil olgusu ile ilgili bir değerle karşılaşılmamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin dil olgusuna değer verip vermedikleri bu çalışmada tespit edilememiştir.

Girmen (2013), Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi konusunu araştırmıştır. Türkçe derslerinde değerler öğretilirken atasözlerinin kullanılabilirliğinin araştırıldığı bu çalışmada ilköğretim programı analiz edilerek 19 değer tespit edilmiş ve belirlenen 19 değer üzerinden Ömer Asım Aksoy'un Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü taranmıştır. Bu 19 değer arasında dil ile ilgili bir değer olmadığı görülmüştür.

Kırmızı (2014), 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı metinlerinde yer alan değerlerle ilgili çalışmasında tespit ettiği değerleri; sosyal yaşamla ilişkin değerler, evrensel düşüncenin gelişimine ilişkin değerler, ülkeye bağlılığa ilişkin değerler ve kişinin kendisini tanımasına ilişkin değerler olarak dört ana başlık altında toplamıştır. 4. sınıf ders kitabı metinlerinde toplamda 73 farklı değer tespit edilmiştir. 73 farklı değer içerisinde dil başlık olarak yer almamıştır. Dil ile ilgili bir değer 4. Sınıf Türkçe ders kitabında olmaması dikkat çekici bir durumdur. Bu durum Aktaş ve Çelikipazu'nun (2011) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları için yaptığı çalışmada da yansımıştır. Aktaş ve Çelikipazu (2011, 418), dilin eğitim öğretim süreci boyunca değer iletimindeki rolü göz önüne alındığında "dil bilinci" değerine yeterli önem verilmediğini söylemektedirler.

Tulumcu da (2015) ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerleri, hazırladığı ve 62 maddeden oluşan "Ders Kitaplarındaki Değerler Formu"na göre incelemiştir. Araştırmada kullanılan bu form, değerlerin sınıflandırıldığı ilgili literatür ışığında hazırlanmıştır. Formda değerler sosyal, teorik, estetik, siyasi, iktisadi ve dini değerler olmak üzere 6 başlık altında gruplandırılmıştır. İlgili literatürde dil olgusu değerler kapsamında ele alınmadığı için bu çalışmada da dil değer olarak görülmemiştir.

Şentürk (2015), Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe Ders kitaplarını değer iletimi açısından incelemiştir. Çalışmada Türkiye'de okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında "dil bilinci" ulusal değerler kategorisinde yer almış; 6. sınıflarda % 3,57, 7. sınıflarda % 4, 8. sınıflarda % 4,16 oranla değerler sırlamasına girmiştir (Şentürk, 2015: 224). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilinci değeri % 3 ile % 5'lik aralıktadır. Bu da düşük bir orandır.

Romanya'da okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ise 6. sınıflarda % 5,17, 7. sınıflarda % 5,35, 8. sınıflarda % 0'dır. Bu oranlar çok daha düşüktür. Görüldüğü üzere dilimizi öğretmek için kullanılan ders kitaplarında dil bilinci değeri çok düşük bir seviyede kalmıştır. Bu da dil öğreticisinin işini bir hayli güçleştirecektir. Bu çalışmada her iki ülkedeki Türkçe ders kitaplarında 47 evrensel değer tespit edilmiştir. Tespit edilen evrensel değerler içerisinde dil olgusu ile ilgili herhangi bir değere rastlanılmamıştır. Dil bilincinin

ulusal değerler kategorisinde yer alıp evrensel değerler kategorisinde yer almaması dil bilincinin yalnızca ulusal bir değer olduğunu mu göstermektedir?

C. Yüksek Lisans Tezlerindeki bulgular ve yorum

Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi verilerinin internet ortamında “değerler eğitimi” tarama terimi ile yapılan 01.08.2017 tarihli tarama sonucunda “değerler eğitimi” ile ilgili 95 adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Tez başlıklarında dil, dil eğitimi, Türkçe, edebiyat vb.kavramlarının geçtiği tezler öncelenmiş, 9 yüksek lisan tezi araştırmanın amacı doğrultusunda seçilmiş ve konu ile ilgili tezlerin içerikleri yorumlanmıştır:

Dilmaç (1999), çalışmasında İnsani Değerler Eğitimi Programında öne çıkan beş değeri ön plana çıkarmıştır. Bunlar sevgi, hakikat, iç huzur, doğru davranış, şiddetten kaçınma. Bu başlıklara ait 36 farklı değere çalışmasında yer vermiştir. İlköğretim öğrencilerinin insani değerlerinin ölçümü üzerine yapılan bu çalışmada dil öğeleri insani bir değer olarak alt başlıkta ele alınmamıştır.

Sezer (2005), İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarındaki değerleri Türk Milli Eğitiminin amaçlarında ifade edilen yargıları değerlere dönüştürmüş ve 39 değer tespit etmiştir. Türkçe ders kitaplarında bu değerler incelemiştir. Bu 39 değer incelendiğinde dil değerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre şu çıkarımın yapılması gerekir: Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında dil, dili koruma, dil bilinci yoktur. Böyle bir sonuç yanıltıcı da olacaktır fakat araştırmacıların hali hazırdaki değer tablolarına bağlı kaldıkları takdirde dil değer olarak görülmeyecektir. Bu tarz yaklaşım Şen (2007), Moğul (2012) ve Biçer (2013)’in yaptığı Yüksek Lisans çalışmalarında da görülmektedir. Hazırlanan değerler tablosuna dil ile ilgili bir yargı konmadığı için yapılan çalışmalarda dile dair bir değer öne çıkmamaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında değerler eğitiminin genel olarak ele alınması ve bu değerlerin neler olduğuna dair detayların yer almaması temel bir sorundur. Araştırmacılar genelde Türkçe ve edebiyat dersi ile ilgili her türlü verideki değerleri tespit etmek için sosyal bilgiler ders programında sıralanan 20 tane değerden faydalanmışlardır. Bu temel bir sorundur. Çünkü Türkçe ders programı, Türkçe ve edebiyat kitapları, her türlü edebi ürün sosyal bilgiler dersi programında yer alan değerlere göre incelendiği için dil bir değer olarak görülmemektedir

Çakıcı (2010), Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında ortaöğretim için tavsiye ettiği Yüz Temel Eser içinde yer alan yerel romanlardaki değerlerin neler olduğunu tespit etmiş ve bu değerlerin Edebiyat öğretiminde nasıl aktarılabilceğini uygulamalı olarak araştırmıştır. 22 değer çalışmada uygulanmıştır. Bu sınırlandırmada dil ögesi bir değer olarak ele alınmamıştır. Çakıcı bir milleti millet yapan en önemli unsurun dil olduğunu aktardığı çalışmasında (Çakıcı 2009: 37), tavsiye edilen eserlerde dil değerinin de araştırması daha isabetli olacaktı. Çünkü Edebiyat dersi dil değerini geliştirmek, gençlere dilini sevmeyi öğretmeyi amaçlayan bir ders olması gerekmektedir.

Bağcı (2013), tezinde çocuk edebiyatı ürünleriyle, beş farklı setten oluşan çocuklar için yazılmış eserlerdeki değerleri tespit etmiş ve bu tespit edilen değerlerin içeriğini ve etkililiğini karşılaştırmıştır. Bu çalışmada beş

çocuk edebiyatçısının üçer hikâyesi ve beş farklı yayınevine ait beş ayrı değerler eğitimi hikâye seti (toplam 44 kitap) değerler eğitimi bakımından incelenmiş; inceleme sonucunda 44 ayrı değer tespit edilmiştir. Bu değerler arasında dil değerine ait bir başlığın olmadığı görülmüştür.

Sürmeli (2015), Peyami Safa'nın Romanlarında Değerler Eğitimi ve Türkçe adlı çalışmasında fertlerde gerçekleşmesini istenen davranışlar, sosyal hayatla ilgili telkinler, vatan millet sevgisi, din duygusu, Allah inancı başlıkları altında toplamda 32 değer tespit etmiştir. Dil özellikleri açısından da incelenen romanlarda belli sayfalar incelenerek sayfa başına kullanılan deyim, ikileme, tamlama ve cümle türleri bunun yanında Türkçe kelimelerin kullanım oranı tespit edilmiş, romanlarda kullanılan Türkçenin zenginlikleri ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Türkçenin zenginliğini ve işlerliğini göstermesi açısından yararlı eserler olduğu belirlenmiştir. Fakat değerler tablosunda dil ve Türkçe ile ilgili bir veriye yer verilmemiştir.

Kuru (2016), çocuk romanlarını değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelediği araştırmasında ise 12 değere göre çocuk romanlarını değerlendirmiştir. Türkçe dil zenginliği açısından incelenen eserler atasözü, deyim ve kalıp sözlerinin kullanımı alt başlıklarında incelenmiştir. Ayşe Yamaç'ın eserlerinin Türkçe dil zenginliği açısından uygun olduğu saptanmıştır. Bu araştırma bize göstermiştir ki edebi eserlerdeki değer incelemelerinde eserlerin dil ile ilgili ilişkilerinin de öne çıkarılması gerekmektedir.

D. Doktora Tezlerindeki bulgular ve yorum:

Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nin verilerinin internet ortamında "değerler eğitimi" tarama terimi ile yapılan 01.08.2017 tarihli tarama sonucunda "değerler eğitimi" ile ilgili 21 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerden özellikle edebiyat ve dil biliminin konusu olabilecek iki tez incelenmiştir.

Öncü (2015), doktora tezinde Oğuz Atayın ve Ahmet Hamdi Tanpınar'da değerleri incelemiştir. Yazarların eserlerindeki değerler metinlere bağlı kalınarak tespit edilmiştir. Verilerin içerisinde dil ile ilgili bir bulgu saptanmamıştır.

Demiryürek (2015), çağdaş çocuk şiirlerinde 26 değer tespit etmiştir. Bu çalışmada dil değerler kategorisine girmemiştir. Fakat aynı çalışmada fikirlerine yer verilen Mehmet Kaplan Türk Milletinin Kültürel Değerleri'nin Türk dili, edebiyatı, tarihi, musikisi, plastik sanatları, şehirleri, Türkiye'nin tabii güzellikleri ve servet hazineleri gibi başlıklar olduğunu dile getirmiştir (Demiryürek, 2015: 7).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda dil olgusunun değer olarak görülmemesinin temel nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

* Türkiye'de ders içerikleri, ders kitapları ve ders öğretim programlarındaki değerlerin tespiti için yapılan araştırmalarda Spranger, Nelson, Rokeach, Schwartz, Güngör ve Ülken'in öne çıkardığı değer sınıflamalarının kullanılması.

* Araştırmacılar tarafından düzenlenen “Ders Kitaplarındaki Değerler Formu”nda dilin değer olarak yer almaması.

* Dilin sadece bildirişim görevinin öne çıkarılması

* Türkçe dersinin değer aktarımı için bir araç olarak görülmesi.

* Türkçe dersi öğretim programında değerlerin alt başlıklarla sınıflandırılmaması,

* İlköğretim müfredatı, Türkçe dersi kitapları, bu kitaplarda yer alan metinlerin bünyesindeki değerlerin tespiti ile ilgili birçok araştırmanın “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları”nda yer alan değerlere göre yapılması.

Bu sonuçlara göre Türkiye’de gerek Türkçenin gerekse de herhangi bir yabancı dilin öğretilmesindeki aksaklıkların temelinde dili değer olarak algılamamızın etkileri tartışılmalıdır.

ÖNERİLER

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerler başlıklar halinde belirtilmelidir.
2. Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe ders kitapları vb. öğeler dilin değer olarak kabul edilen bakış açılarıyla incelenmelidir.
3. Dilin öğrenilmesi ve kavratılması için seçilen edebi metinler değer aktarımına kurban edilmemelidir.
4. Dilin amacı sadece değer aktarımı olmamalıdır.

KAYNAKÇA

Atabey, D. & Ömeroğlu, E. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi.

Bağcı, E. (2013). *Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması*. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Beldağ, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.

Belet, D. & Deveci, H. (2017). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. <http://home.anadolu.edu.tr/adresinden> 25.08.2017 tarihinde temin edilmiştir.

Biçer, S. (2013). *Değerler Eğitimi Açısından Mehmet Akif Ersoy’a Ait “Safahat” Adlı Eserin İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Bulut, M. (2014). Türkçe Eğitiminde Dil ve Kültürel Değerlerin Kazanılmasında Karagöz/ Gölge Oyununun İşlevsel Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, vol. 2, no. 3, pp. 88–100, Dec. 2014.

Çakıcı, E. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığının 2004 Yılında Tavsiye Ettiği Yüz Temel Eserdeki Yerel Romanlar Aracılığıyla Edebiyat Öğretiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Çanakkale Onsekiz Mart

- Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisan Tezi.
- Çelikpazu, E. E. & Aktaş, E. (2011). Meb 6,7 ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring, p. 413-424, TURKEY.*
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerler Eğitimi (1980’den Günümüze)*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Girmen, P. (2013). Türkçe Eğitiminde Atasözleri ve Değer Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 11, No. 25, 117-142.*
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de Değerler Eğitimi Konusunda Yapılan Araştırmalar. *Uluslar Arası Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 38, 720-732.*
- Günay, V. D. (2013). Söylem Çözümlemesi. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Güngör, E (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar Ahlak Psikolojisi Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme*. Profesörlük Tezi: İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Güven, A. Z. (2014). Türk Efsanelerinin Değerler Eğitimi Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 11 Sayı: 26, 225-246.*
- Karatay, H. (2010). Değer Aktarımı Açısından Yerli ve Yabancı Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *38. ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 2(0), 939-948.*
- Kıbrıs, İ. (2011). Türkçe 2, Sözlü Anlatım Güzel Konuşma/ Diksiyon. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırmızı, F. S. (2014). 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinde Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 12, No. 27, 217-259.*
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6, Sayı: 1, 597-626.*
- Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaç’ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi ve Dil Zenginliği Açısından İncelenmesi*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kurudayıoğlu, M. & Çakıcı, E. (2013). Türk Edebiyatı Dersinin Öğretiminde Değerler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi 1 (3), 41-57.*
- Memiş, A. & Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 8, No. 20, 123-145.*
- Moğul, S. (2012). *Mehmet Akif Ersoy’un Safahat İsimli Eserinin Türkçe Eğitimi ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisan Tezi.
- Sarı, M. (2011). Türk Dili Ders Kitabı. Ankara: Okutman Yayıncılık.

- Sezer, Ö. (2005). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisan Tezi.
- Öncü, A. (2015). *Değerler Eğitimi Bağlamında Ahmet Hamdi Tanpınar ve Oğuz Atay'da Değerler*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Porzig, W. (2011). *Dil Denen Mucize*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sürmeli, A. (2015). *Peyami Safa'nın Romanlarında Değerler Eğitimi ve Türkçe*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Şen, Ü. (2008). *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi*. Bu çalışma Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur. <http://www.sosyalarastirmalar.com>adresinden 13.08.2017 tarihinde temin edilmiştir. (27-28 Mart 2008 Gazimağusa-KKTC)
- Şentürk, L. & Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da Okutulan Ana Dili Türkçe Ders Kitaplarının Değer İletimi Açısından Karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 13, No. 29, 215-243*.
- Tulumcu, F. İ. & Tulumcu, F. M. (2015). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programlarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 13, No. 29, 535-560*.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilim Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yaman, H. , Taflan, S. & Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi, Cilt 7, No. 18, 107-120*.
- Yılar, R. (2016). İlettiği Değerler Açısından İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerinde İncelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 2, 491-504*.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 8, No. 19, 207-223*.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE METODOLOJİK YAKLAŞIM

Prof.Dr. Makbule SABZİYEVA
Anadolu Üniversitesi

ÖZ

Dünya dilleri arasında uluslararası iletişim aracı olarak Rus dilinin rolü son derece büyüktür. Şu anda, Rusya'nın dışında yaklaşık 20 milyon insan Rusça bilmekte, 90'dan fazla ülkede Rusça öğretilmektedir. Bunun nedenlerinden biri demir perdenin çöküşünden sonra tüm dünyanın, eski sosyalist ülkelerinde ortaya çıkan değişikliklere ilgi göstermesidir. Bundan dolayı Rusça da dikkat çekmektedir. Rus dilinin rolü Uluslararası bilimsel bilgilerin alışverişi için de önemlidir. Bunun en başta gelen nedeni modern bilimin uluslararası karaktere sahip olması ve büyük bir hızla gelişmesidir. Günümüzde yaşamın kendisi eğitimle ilgili sorunların çözülmesini talep etmektedir. Bunlar: yabancı dillerin öğretilmesinin geliştirilmesi, özellikle bir yabancı dil olarak Rusçanın kullanılmadığı bir ortamda öğretilmesi; eğitim sürecinin bilimsel, metodolojik, psikolojik ve pedagojik temellerinin düzenlenmesidir. Sorunların çözülmesi, dil öğretiminde metodolojik ilkelerin geliştirilmesiyle mümkündür. Metodolojik ilkelerin geliştirilmesi ise psikolojik ve pedagojik teorilerin temellerinin derinden öğrenilmesi ve edinilen bilgilerin eğitim sürecinde uygulanmasıyla edinilebilmektedir. Bu bildiride, yabancı dilin, özellikle Rusçanın öğretimine metodolojik yaklaşımdan bahsedeceğiz. Metodoloji bir bilim olarak uygulamadan öne çıkan sonuçların değerlendirilmesi ve uygulanması sırasında oluşmuştur. Bilimin ve uygulamanın gelişmesi bir işbirliği içindedir ve teorinin her zaman uygulama ile zenginleştirildiği tartışılmazdır. Ama aynı zamanda, uygulama ancak kesin bilgi, teorik varsayımlara ve kurallara dayanarak başarıyla uygulanabilir. Bu açıdan dil öğretiminde metodolojik yaklaşım, yapmamız gereken bir eğitim sistemidir.

Anahtar Kelimeler: Rusça, Eğitim, Metodoloji

METHODOLOGICAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

The role of Russian language as a means of international communication among world languages is enormous. At present, about 20 million people outside of Russia know Russian, and more than 90 countries teach Russian. One of the reasons is that after the collapse of the iron curtain, the whole world is interested in the changes in the former socialist countries, and therefore the Russian language is also attracting great interest. Today, life itself demands to resolve the problems related to teaching of foreign languages, especially in an environment where Russian as a foreign language is not used. Solving the problems is possible by developing methodological principles in language teaching. In this paper we will talk about a methodological approach to teaching foreign languages, especially Russian. The methodology as a science emerged during the evaluation and application of the applied outcomes. The development of science and practice is in a partnership, and it is indisputable that theory is always enriched by practice. But at the same time, practice can be successfully applied only on the basis of accurate knowledge, theoretical assumptions and rules. In this regard, the methodological approach to language teaching is an educational system we need to do.

Keywords: Russian, Teaching, Methodology

GİRİŞ

Dünya dilleri arasında uluslararası iletişim aracı olarak Rus dilinin rolü son derece büyüktür. XX-XXI. yüzyılın sosyal, politik, ekonomik, bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişiminin tüm seyrini göz önünde bulundurursak Rus dili bir dünya dili olarak kabul edilebilir. Günümüzde Rusya'nın dışında yaklaşık 20 milyon insan Rusça bilmekte,90'dan fazla ülkede Rusça öğretilmektedir. Bunun nedenlerinden biri demir perdenin çöküşünden sonra tüm dünyanın geçmiş sosyalist ülkelerinde ortaya çıkan değişikliklere ilgi duymasıdır. Bundan dolayı Rusçaya olan ilgi de artmaktadır. Modern bilimin uluslararası karaktere sahip olması ve büyük bir hızla gelişmesi sebebiyle Rusçanın rolü Uluslararası bilimsel bilgilerin alışverişi için de önemlidir. Fakat diğer yabancı dillerde olduğu gibi Rusçanın da öğretilmesinde başarılı sonuçların elde edilmesi nadir bir hal olarak görülmektedir.Günümüzde yaşamın kendisi yabancı dillerin öğretilmesi ile ilgili sorunların çözülmesini talep etmektedir. Bu sorunlar yabancı dillerin öğretilmesinin geliştirilmesi, eğitilen yabancı dilin kullanılmadığı bir ortamda öğretilmesi sorunlarının çözülmesidir.

Metodolojik ilkeler

Yabancı dilin eğitimi için günümüze dek birçok yöntem geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Yeni yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretilmesine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır. Fakat günümüzde varılan noktada mükemmeliyete ulaşmış bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceği anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde var olan yöntemlerin çeşitliliği, dil öğretiminde hangi yöntemlerin daha etkili olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir (Memiş ve Erdem, 2013: 297).

Sorunların çözülmesi, dil öğretiminde metodolojik ilkelerin geliştirilmesiyle mümkündür. Metodolojik ilkelerin geliştirilmesi ise psikolojik ve pedagojik teorilerin temellerinin derinden öğrenilmesi ve edinilen bilgilerin eğitim sürecinde uygulanmasıyla elde edinilebilmektedir. Bu bildiride yabancı dilin, özellikle Rusçanın öğretilmesine metodolojik yaklaşımdan bahsedilecektir.“Metodoloji” kelimesi "yol" anlamına gelen Yunanca "methodos" kelimesinden gelmektedir. Günümüzde kelime iki anlamda kullanılır:

1. Yöntem bilimi; bilim alanında yöntem araştırmak ve yeni yöntemler yaratmak için ilkeler geliştiren bilim.
2. Metodolojik; yöntem bilimsel; Yöntem bilimle ilgili (Türkçe Sözlük,1998: 1548).

Yöntem bilimi ya da metodoloji, belirli bir alanda kullanılan bütün metotlar veya geniş anlamda, metotların bilim ve felsefesi olarak açıklanabilir. Metodoloji bir bilim olarak uygulamadan öne çıkan sonuçların değerlendirilmesi ve uygulanması sırasında oluşmuştur. Bilimin ve uygulamanın gelişmesi bir işbirliği içinde sürdürülmektedir. Teorinin her zaman uygulama ile zenginleştirildiği tartışılmazdır ama aynı zamanda, uygulama ancak kesin bilgi, teorik varsayımlara ve kurallara dayanarak başarıyla uygulanabilir. Bu açıdan dil öğretilmesine metodolojik yaklaşım, yapmamız gereken bir eğitim sistemi olmalıdır.

Metodoloji; eğiticinin genel metodolojik önerileri, öğretimin özel koşulları ile uyum içinde uygulama yeteneğini önemsediği teorik ve uygulamalı bir bilimdir. Yabancı dil olarak Rusçanın metodolojik öğretimi 1918’lerde, dünyanın ilk sosyalist ülkesinde yabancıların dil eğitimine ihtiyacıyla başlar. Ancak, belirli bir bilgi sistemi ve bir bilim olarak metodoloji, sadece 50’li yıllarda şekillenir ve sonraki 50 yılda önemli adımlar atar.

Metodolojinin Amacı

Metodolojinin gelişimi, pedagoji, dilbilim, psikoloji, psikolinguistik, konuşma iletişimi kuramı gibi bilimlerin kavşağında meydana gelir. Bu bilimlere dayanan, onların sonuçlarını entegre eden metodoloji kendine özgü problemleri geliştirerek araştırma nesnesi oluşturur. Metodolojinin temel amacı - yabancı dilin öğrenme sürecini en optimal, en amaca uygun şekilde belirlemektir. Bu sürecin birkaç bileşenden oluştuğunu da unutmamalıyız. Bunlar;

eğitilenler: öğrenci, dinleyici;

eğitmenler: öğretmenler ve eğitimciler;

eğitilenlerle eğitmenlerin faaliyetlerini bir araya getiren derslerdir.

Metodoloji, her bileşeni ayrı ayrı ve etkileşim içinde araştırmaktadır.

Metodolojik Yaklaşım

Filoloji öğrencilerinin dışında Rusça öğrenen öğrenciler tarafından Rusça, dilbilimsel bir olay, dilsel olguların bulunduğu bir sistem olarak değil, yazılı ve sözlü bir iletişim aracı olarak benimsenmektedir. Bu nedenle bu kategoriden olan öğrenciler metodolojiyi, Rus dili eğitimini dilsel iletişim, yani yazma, dinleme, konuşma, okuma gibi etkinlikler üzerinden formüle ederler. Metodolojide, eğitime bu türlü yaklaşım iletişimsel olarak adlandırılır. İletişimsel yöntem, sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979), Keith Johnson (1982), Chomsky gibi bilim adamlarının da çalışmalarının özünü oluşturmaktadır (Hengirmen, 2006).

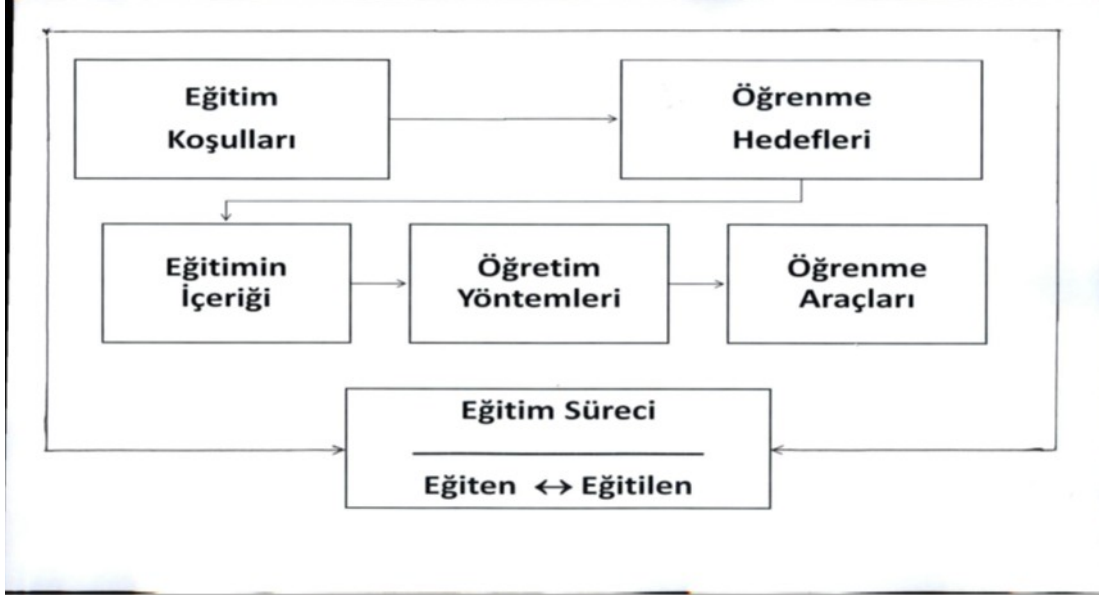
Burada, XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında dilbilimcilerin, dilin ve konuşmanın birbiriyle ilişkili olduğunu, ancak aynı zamanda farklı kavramlar olduğu hakkında sonuca varmalarını hatırlamak yerinde olur. İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure konuyla ilgili şöyle yazmıştı:

Kuşkusuz, bu konuların her ikisi de birbiriyle yakından ilişkili ve birbirlerini önermektedir: Konuşmanın anlaşılabilir olması ve faaliyette olması için dil gereklidir. Bir dilin oluşumu için de konuşma gereklidir. Tarihsel olarak, konuşmanın her zaman dilden önce geldiği de bir gerçektir (Saussure, 1999: 26).

Demek ki, eğer dil bir iletişim araçları sistemi ise, o halde konuşma bu sistemin uygulanmasıdır. Bir dilin, sözlü iletişim aracı olarak öğretilmesi, metodolojinin dil öğretimine uyguladığı en önemli yöntemdir. Aynı zamanda, metodoloji, belirli amaçların belirlenmesi, içeriğin tanımı, yöntemlerin ve öğretim yöntemlerinin yanı sıra öğretime yardımcı olan çeşitli araçların kullanılması ile de ilgilidir.

Metodolojinin bileşenleri

Tüm bu sorunlar birbirleriyle yakın ilişki içinde bulunmanın yanı sıra metodolojiyi bir bilim olarak şekillendiren bileşenlerdir. Bileşenlerin ilişkisi ve karşılıklı bağımlılığı şematik olarak bu şekilde gösterilebilir:



Bileşenlerin ilişkisi ve Karşılıklı Bağımlılığı Şeması

Peki, bu bileşenlerin içerikleri nelerdir?

Öğrenme hedefleri her zaman ortak bir görevin olduğu bir toplumun gerçek ihtiyaçları tarafından belirlenir. Hedefleri belirlemek için metodoloji, öğrencilerin potansiyelini ve eğitim sürecinin gerçek koşullarını dikkate alarak bu görevi netleştirmelidir. Öğrenme hedefleri, çalışma materyalinin içeriğini, yöntemlerin ve öğretim araçlarının seçimini ve genel olarak öğrenme sürecinin tamamını doğrudan etkiler.

Eğitimin içeriği, fonetik, dilbilgisel, sözlü materyalin; bölgesel bilgilerin özümsemesi için gerekli olan günlük konuşma davranış standartlarının seçiminin yanı sıra bazı iletişim alanlarında iletişimin dilsel faktörlerinin dışında yer alan materyallerin seçimidir. Eğitimin içeriğine ayrıca, öğrencilerin dilsel materyal ile eylemleri gerçekleştirme yeteneği, yani konuşma, yazma, dinleme, okuduğu dilde okuma becerileri de aittir. Metodolojide bu beceriler konuşma becerileri olarak adlandırılır.

Öğretim yöntemleri; bir yabancı dilin öğrenme sürecinde belirli bir amaca ulaşmanın yolları ve araçlarıdır. Burada, belirli bir sorunun çözülmesini amaçlayan öğretmenin temel bir yöntemsel eylemleri ve yineleyici olarak tekrarlanan problemlerin çözülmesi için bir yöntem olarak aynı teknikleri tekrarlaması kastedilmektedir.

Öğrenme araçları; programlar, el kitapları, her çeşit tablolar, diyagramlar, sözlükler, teknik araçlar vs.

Verilen şema, öğrencinin ve öğretmenin gerçekleştirdikleri birbirine bağlı faaliyetlerin tüm bileşenlerinin eğitim süreci içinde döngüolduğunu gösterir. Dolayısıyla, öğrenme teorisi olarak metodolojinin kendine özgü, açıkça tanımlanmış görevlere ve çalışma alanına sahip olduğu söylenebilir.

Metodolojinin Diğer Bilimlerle İlişkisi

Yukarıda anlatılanlarla birlikte, başarılı bir gelişim ancak diğer bilimlerle yani pedagoji, psikoloji, dilbilim, psikodilbilim, sosyopsikolinguistik vb. doğrudan bağlantılı olarak mümkündür. Öğretim olmadan eğitim olmadığı için, yabancı dil eğitimi temel olarak pedagojik bilimdir, çünkü insanın eğitimi öğretimi ile bağlantılıdır. Bu nedenle, metodoloji genel pedagojik ilkelere dayanmaktadır. Metodolojinin psikolojiye oranı, metodolojinin hafızanın psikolojik kalıplarını, düşüncelerini, öğrencilerin yaşını vb. dikkate alması gerçeği ile belirlenir. Ayrıca, karşılıklı bir ilişki de mevcuttur; çünkü metodoloji, çözdüğü görevlere bağlı olarak psikolojinin konumlarını açıklar ve düzenler.

Yabancı dil eğitimi yöntemleri ile dilbilim arasındaki bağlantı, metodolojinin bir bilim olarak gelişim tarihinde yer almaktadır. Bu bağ net olarak görülmektedir çünkü dil öğrenimi için genel metodolojik temeller geliştiren, belirli dilbilimsel materyali analiz eden ve bilimsel olarak ispatlanmış bir objektif yorumu veren bilim dilbilimidir.

Son yıllarda, yabancı dil öğretimi metodolojisi, konuşmanın üretilmesi ve algılanması mekanizmalarının kalıplarını ortaya koyan psikodilbilim verileriyle zenginleştirilmiştir. Bu bilgiye dayanmadan eğiticinin, çeşitli konuşma faaliyetlerini içeren okuma, dinleme, konuşma ve yazmayı amaçlı bir süreç olarak gerçekleştirmesi olanaksızdır.

Konuşma, konuşma iletişimi; her şeyden önce bir sosyal etkileşimdir, konuşan ve dinleyen, yazan ve okuyan insanların etkileşimi. Her bir konuşmanın kendi alıcıları vardır, konuşma onun tepkilerine yönelmiştir. Çeşitli sosyal koşullardaki dilin işleyişini sosyopsikolinguistik bilimi veya konuşma iletişimi teorisi incelemektedir. Bu çalışmaların sonuçları da metodoloji tarafından aktif şekilde kullanılmaktadır.

SONUÇ

Dolayısıyla, ilgili bilimlerin verilerine dayanarak, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, bu bilimin karşısında duran pratik görevlerden yola çıkarak eğitim sürecinin modelini oluşturmalıdır. Metodoloji, öğretmen ve öğrencinin, bizim durumumuzda - yabancı bir dil olarak Rusçada konuşma etkinliğine hâkim olmayı amaçlayan öğretim faaliyetinin temelini oluşturan düzenlemeleri ortaya koyar. Psikolojik ve pedagojik teorilerin temellerini derinden öğrenilmesi ve bu bilgilerin eğitim sürecinde uygulanması durumunda gerek Türkiye'deki üniversitelerde gerekse dil ortamının olmadığı ülkelerin üniversitelerinde yabancılar için Rusça eğitimi üzerine materyallerin hazırlanmasında metodolojik ilkeler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara:Engin Yayın Evi.

Memiş, M.R. ve ERDEM, M.D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *TurkishStudiesDergisi*, Volume 8/9, 297-318.

Saussure, Ferdinand de. (1999) *Genel Dilbilim Dersleri, (Cours de linguistique generale.)* Yekaterinburg: Ural Üniversitesi Yayınları.

Türkçe Sözlük. (1998). Cilt 2, Ankara: TDK.

MUĞLA KENTİNİN DEĞERLERİ VE MÜZELERİMİZİN DEĞERLER EĞİTİMİNE KATKISI

Öğr. Gör. Nihal MACCARIO
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Muğla ve ilçelerinde 843 tane doğal arkeolojik, kentsel, karma, tarihsel olarak önemli alan yer almaktadır. Turistik zenginlikler yanında arıcılık önemli bir yer tutmaktadır. UNESCO'nun Dünya Miras Listesinde Letoon Antik kenti tescillenmiştir. UNESCO'nun Dünya Miras Geçici Listesinde yedi alan bulunmaktadır. Muğla'da Muğla Müzesi, M.S.K.Ü. Mulaj Müzesi, Arıcılık Müzesi yanında ilçelerinde de tanınmış müzeleri vardır. Müze ve ören yerlerindeki değerlerin tanınması ve korunması önemlidir. Müzeler, hem örgün hem de yaygın eğitim için eğitim olanağı yaratırlar. Türk Eğitim Sistemi içinde okul öncesinden, üniversitelere ilgili bölümlerinin programları içinde değerlerimizin tanınması ve korunması bilinci oluşturacak ders konuları vardır. Bu nedenle 2004 yılından beri M.S.K.Ü Eğitim Fakültesinin farklı Bölümlerinde Muğla müzelerinde 1585 öğrenciye eğitim verilmiştir. 2005 yılından beri öğretmen adayları ile okul öncesi ve ilkokuldan öğrenciler ile birlikte müze ortamlarında çoklu zekayı uyaracak etkinlikler yapmaktadırlar. 2005-2014 yılları arasında Muğla Müzesinde 929 ilkokul öğrencisine, 2010 yılında Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesinde ilkokul öğrencilerine, 2012-2013 yıllarında Mulaj Müzesinde 320 ana sınıfı çocuğuna, 2014-2017 yılları arasında Muğla Arıcılık Müzesinde 240 ana sınıfı çocuğuna eğitim verilmiştir. Müze eğitimi uygulamalarında gerçekleştirilen faaliyetlerin öğretmen adayları, ortaokul ve ilkokul öğrencilerine hatta yaşları küçük olsa da okul öncesi çocuklarının öğrenmesine olumlu etkileri 2012-2014-2016-2017 yıllarında yayınlarda ortaya konmuştur. Çalışmada Muğla ve ilçelerinde bulunan müzelerinde ki değerlerimiz tanıtılıp bu müzelerin ziyaretçi profili, eğitim olanakları, yaşanan sorular, tanıtım olanakları hakkında durum tespiti yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Müze eğitimi, Müzelerin değerler eğitimine katkısı

THE VALUES OF MUĞLA AND MUSEUMS' CONTRIBUTIONS TO VALUES EDUCATION

ABSTRACT

Muğla has a relevant place in TURKEY, with 843 sites of natural, archaeological, urban and historical interest. The ancient city of Letoon is registered in UNESCO's World Heritage List. Seven more sites are included in UNESCO's tentative list and, in addition to the city Museums, (National Museum, Cast Gallery and Beekeeping Museum), the district includes other famous museums. It is important to recognize and protect their values because they offer educational opportunities for formal and non-formal education in out-of-school settings. Courses for improving awareness in recognition and protection of these values are given to students at all level of the Education System, from pre-school until university. Since 2004 the Faculty of Education in Muğla Sıtkı Koçman University (M.S.K.U), has provided training courses to 1585 students, and starting from 2005 children of pre-school and elementary school have been directly trained in museums with the help of pre-service teachers, with activities focused to stimulate their multiple intelligence. Sessions were carried out with 929 elementary school students in Muğla Museum between 2005 and 2014, with 54 elementary school students in Bodrum Underwater Archaeology Museum in 2010, 320 pre-school children in the Cast Museum between 2012 and 2013, and 240 pre-school children in Muğla Beekeeping Museum between 2014 and 2017. Analysis of the implementations in museums were presented and published in 2012-2014-2016-2017. This study aims to offer a description of the experience, including museums collections and organization, attendants profile, activities done, problems, occurred, evaluation of results.

Keywords: Values Education, Museum Education, Museums' contributions to values education

GİRİŞ

Muğla kenti Türkiye’de çok önemli doğal arkeolojik, kentsel, karma, tarihsel alanlardaki değerleri kapsamaktadır. Somut ve somut olmayan kültürel mirasla ilgili değerler açısından zengin olan ilimizde Kültürel alanların toplamı 843 tanedir. Muğla bu zenginliği ile Türkiye de Konya’dan sonra(930 adet alan)ile ikinci sıradadır.Türkiye’de UNESCO’nun Dünya Miras Listesinde Letoon Antik kenti tescillenmiştir. UNESCO’nun Dünya Miras Geçici Listesindeydi alan bulunmaktadır. Müze ve ören yerlerindeki değerlerin tanınması ve korunması önemlidir. Muğla’da Muğla Müzesi, eğitim amaçlı yapılmış Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mulaj Müzesi, Arıcılık Müzesi dışında turistik olarak da tanınmış ilçelerinde önemli müzeleri vardır. Bu çalışmada Muğla ve ilçelerinde Dünya Mirası ve Geçici Miras Listesine girmiş olan yerler tanıtılmıştır. Daha sonra müzelerimizde var olan değerlerimiz ve bu müzelerde eğitimsel amaçlı yapılan etkinlikler yanında, Eğitim Fakültesinin programı içinde yapılan müze eğitimi uygulamalarından seçilen örnekler ele alınmıştır. Eğitim Fakültesindeki ders içeriklerine uygun olarak Muğla Müzelerinde yapılan müze eğitim uygulamaları, araştırmacı tarafından planlanıp uygulanmış ve tanıtılmıştır.Ayrıca, Muğla ve ilçelerindeki müzelerin eğitsel amaçlı kullanımı hakkında bir durum tespiti yapılmıştır.

MUĞLA’NIN KÜLTÜREL MİRAS, MÜZE VE DEĞERLERİNİN TANITIMI

Muğla’daki Somut Kültürel Miras

Muğla ili ve ilçelerinin somut miras açısından Karia döneminden Osmanlı Devleti dönemine kadar birçok maddi öğeye sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bölgede yıllardır devam eden bölgeye özgü bir kültüründe devam ettiği görülmüştür.

Unesco Dünya Kültür Mirası listesinde tescillenmiş olan yer:

- Fethiye, Kumluova, Letoon Antik Kenti / 1988

Unesco Dünya Miras Geçici Listesine tescillenmeyibekleyen alanlar:

- Bodrum, Bodrum Kalesi / 2016
- Yatağan, Stratonikeia Antik Kenti / 2015
- Köyceğiz, Kaunos Antik Kenti / 2014
- Milas, Hekatomnos Anıt Mezarı ve Kutsal Alanı / 2012
- Milas, Beçin Ortaçağ Kenti / 2012
- Likya Uygarlığı Antik Kentleri (Pınara Antik Kenti- Tlos Antik Kenti 2009)(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü,2017).

Letoon Antik Kenti

Letoon Antik Kentinin Antik Çağ’da dini merkez konumunda MÖ 7. Y.Y kurulduğu tahmin edilmektedir. Bu kutsal alandaki Leto, Apollon ve Artemis tapınakları tarihi açıdan çok önemlidir. Mitolojide Artemis ve Apollo’nun annesi Leto’ya adanmış olan en büyük tapınakLeto Tapınağıdır. Apollo Tapınağı, Leto Tapınağından

daha az korunmuş durumdadır. Her iki tapınağın ortasında bulunan Artemis Tapınağı en küçük olanıdır. Doğu kısmında ise bir kilise bulunur. Ayrıca bir tepenin yamacına dayanmış büyük bir antik tiyatro yer almaktadır.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017)

Unesco Dünya Miras Geçici Listesindeki Yerler

Bodrum, Bodrum Kalesi / 2016

Bodrum Kalesi, 1406-1522 yılları arasında Saint Jean Şövalyeleri tarafından üç tarafı denizlerle çevrili kayalık bir yarımada üzerinde, iki liman arasında inşa edilmiştir. Kalenin yapımında, depremde yıkılmış olan dünyanın yedi harikasından biri Mausoleion' un taşlarını kullanmışlardır. Rodos adası 1522 yılında Türkler tarafından alındıktan sonra, şövalyeler Bodrum ve çevresini 5 Ocak 1523'de terk etmişlerdir. 1895'den itibaren hapishane olarak kullanılan Kale, Fransız ve İngilizlerin I. Dünya Savaşı sırasında 26-28 Mayıs 1915'de bombalamaları ile yarı yıkıkhale gelerek terk edilmiştir.

Kalenin bölümleri: İç kaleye 7 kapı geçilerek ulaşılır. Kapılar üzerinde armalar bulunmaktadır. Kale duvarları, savaş dışındaki zamanlarda şövalyeler tarafından kat kat yüzlerce arma ve rölyefle süslenmiştir. Kapılar üzerinde armalar bulunmaktadır. Bu gün parlak renkleri solmuş olan bu işaretlerin kimi veya neyi temsil ettiklerini anlamak güçtür. Genel olarak bu armaların üzerlerinde aslanlar, ejderler, haçlar ile yatay ve dikey bantlar vardır. Her şövalyenin kendine ait bir işareti vardır; Günümüze 249 kadar farklı dizaynlaşmıştır. Örneğin, Kale'deki yedikapının her birinin üstünde tanınmış bir çok şövalyenin ve Büyük Ustaların armaları yer almaktadır. Kalede, Fransız, İtalyan, İngiliz, Alman ve İspanyol (Yılanlı) kuleleri bulunmaktadır.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017)

Yatağan, Stratonikeia Antik Kenti / 2015

Stratonikeia, Antik Dönem ile Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi yapı ve kent dokusunun birlikte görülebileceği nadir yerlerden birisidir. Geç Bronz Çağı'ndan başlayarak Hititler Dönemi'nden sonra Hellenistik Dönemde, MÖ 281-261 yılları arasında tahtta bulunan Seleukos Kralı Antiokhos'un karısı Stratonike adına yenilenmiş olan kent,

Roma İmparatorluk Dönemi'nde de aynı yerleşim sistemi olarak devam etmiştir ve sonrasında yerleşim küçüldüğünden Bizans, Beylikler ve Osmanlı Dönemlerinde ise kentin belirli bölümlerinde yerleşim olmuştur.

Hellenistik Dönemden Anadolu'nun en büyük Gymnasionu ve Tiyatrosu, Roma İmparatorluk Dönemi'ne tarihlenen Meclis Binası (Bouleuterion), Hamam kompleksleri, Agoralar, Tapınaklar, Şehir Kapıları, Sütunlu Cadde, Çeşmeler ve Su Yapısı, Mezar Anıtları gibi yapılar bulunmaktadır. Bizans Dönemi'nden Kiliseler (Erikli, İsa ve Mikail kilisesi) ve evler görülebilmektedir. Bunların dışında Köy Meydanı'nda Beylikler Dönemi hamamı (Selçuk Hamamı-M.S. 14-15. Y.Y.), Osmanlı Dönemi Camii (Şaban Ağa Camii-1876) ile kent içinde, Osmanlı Çeşmesi (19. Y.Y), Ağa Evleri (18-19. Y.Y.), Sokak Kenarında Dükkanlar (1912), Adnan Menderes Dönemi Meydan Çeşmesi ve evler yer almaktadır.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017)

Köyceğiz, Kaunos Antik Kenti / 2014

Antik Çağ'da ticari açıdan önemli bir liman kenti olan Kaunos, zamanla denizin alüvyonlarla dolmasıyla liman özelliğini kaybetmiştir. Dalyan'dan da görülebilen kaya mezarları ise MÖ 4. Y.Y.'da yapılmış, daha sonraları Roma Dönemi'nde de kullanılmıştır. Lykia tipi mezarların içinde ölülerin üzerine yatırıldığı üç taş yatak bulunmaktadır. Kentin limanı akropolün aşağısındaki olup Akropol 152 metre yükseklikteki tepeye kurulmuştur. 33 Oturma sırası olan tiyatro akropolün eteğindedir. Yapı kalıntılarından biri bazilika tipi kiliseye aittir. Diğerleri Roma Hamamı ve Tapınağı'na aittir.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017)

Hekatomnos Anıt Mezarı ve Kutsal Alanı / 2012

Hekatomnos Anıt Mezarı ve Kutsal Alanı, Milas İlçesi'nde olup antik çağın en önemli mezar anıtı ve ölü kültürünün temsilcisidir. Yapıt, mimari tasarımı, heykeltıraşlık ve duvar resim sanatı açısından üst düzeydedir. Özellikle "Hekatomnos Frizli Lahdi" büyüklüğü, niteliği ve sahibinin öne çıkan kişiliğiyle Klasik ve Hellenistik Anadolu'da tek örnektir. Söz konusu Anıt Mezar ve Kutsal Alanı; Temenos Duvarı, Menandros Onur Sütunu, Podyum ve Mezardan (Taşıyıcı Oda, Mezar Odası, Lahit ve Dromos) oluşmaktadır. Hekatomnos Anıt Mezarı, mimari formu, tasarımı ve inşa teknikleriyle geç dönemlerde yapılanlara benzer özellikler taşıması

bakımından oldukça önemlidir. Hekatomnos Anıt Mezarı ve Kutsal Alanı mimari niteliklerinin yanı sıra duvar resmi ve heykelleri nedeniyle de oldukça önemlidir.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü,2017)

Milas, Beçin Ortaçağ Kenti / 2012

Muğla'nın Milas İlçesi'nin 5 km. kadar güneyinde yer alan Beçin, tarihi ve coğrafyasıyla Türk kültür tarihi açısından önemli bir yere sahiptir. Beçin kenti Menteşeoğulları Beyliğine başkentidir. Kentte yer alan Beçin Kalesi, Bizans Dönemi'ne tarihlendirilmektedir. Kale Menteşeoğulları zamanında onarılmıştır. Kaledeki asıl yerleşim 200 metre yukarıdaki iç kale bölümündedir. Beçin'de pek çok medrese, hamam, cami, han, zaviye, türbe kalıntısı vardır. Ayrıca kentten günümüze kadar gelen yapılar arasında; Bizans şapeli, Menteşeoğulları Dönemi'nden Karapaşa Medresesi, türbe, Ahmet Gazi Medresesi, Orhan Bey Camii, Bey Konağı, Bey Hamamı, Kızılhan, Yelli Camii ve Medresesi bulunmaktadır.



(Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü,2017)

Muğla ve çevresindeki diğer önemli alanlar

Herakleia / Latmos: Milas ilçe merkezinden 39 km. uzaklıkta Kapıkırı köyü hudutları içerisinde yer almaktadır. Ünlü mitoloji kahramanı Herakles adına kurulduğu için Herakleia adını alan şehir dış etkilerden korunmak için denizden 350m. yüksekliğe kadar uzanan toplam 6.5 km uzunluğunda sur duvarları, gözetleme ve savunma kuleleri inşa edilmiştir. (Muğla Milas Müze Müdürlüğü 2017) Beşparmak Dağlarında 1400-1500 metrelik zirvesinde olan mitoloji ismi Latmosolan antik Herakleia'da 8000 yıllık kaya resimleri yer almaktadır. 1994'te keşfedilen bu resimler Paleolitik çağdan Neolitik çağa geçişe dair ipuçları barındırmaktadır. Latmos Dağları'ndaki mağaraların duvarlarında kırmızı boya ile boyanmış, stilize insan ve hayvan figürlerinin M.Ö. 7000'lere tarihlenebileceğini söylenmektedir. Yörenin prehistorik geçmişini inceleyen Prof. Dr. Anneliese Peschlow burada bulunan 160 kaya resmindeki konuların ; evlilik, toplumsal yaşam kadınlar, erkekler ve çiftler, el ve ayak figürleri yanında çizgisel bezemeler v.b. olduğunu belirtilmektedir. Milet Arkeoloji Müzesi uzmanlarıyla yapılan tescil çalışmasında, kayıtlarda olmayan engebeli kayalıkları arasında yer alan pek çok kaya mezarı bulunmuştur. Ayrıca Latmos'ta görülen en büyük antik dönem zeytinyağı ışığına ait doğal ezme taşı ve diğer bulgular kayıt altına alınmıştır (Aydın Mardan Dağı'nda Tarih Öncesi Kaya Resimleri Bulundu, 2017).

Sedir Adası :Gökova Körfezi'nde yer alan (Kedrai Antik Kenti) arkeolojik ve doğal yapısı ile kültürel turizminin en yoğun yaşandığı ilgi odaklarından birisidir.Düzgün kesme tasta çok sayıda kulesi ile sur duvarları, Apollon Tapınağı ve onun yerinde sonradan yapılan kilisesi, hala ayakta duran iyi korunmuş tiyatrosu , izleri görülebilen agorası ve antik liman kalıntıları da görülebilmektedir.Sedir adası kıyılarında deniz suyuna karışan karbonatça zengin tatlı sulardaki karbonatın, ince bir kum tanesi etrafında halkalar halinde birikerek oluşan parlak ve yuvarlak kum tanecikleri Anadolu iklim kuşağında ve denizlerinde rastlanmayan bir oluşumdur ve başka örneği yoktur(Muğla,2017).

Labranda :Karia'nın en eski ve önemli "İnanç Merkezi" olan Labranda, kutsal alanının kültürel mirasını önemli kılan eserlerden biri de geniş nekropolüdür. Nekropolün farklılığı bir tapınım merkeziyle bağlantılı olan en eski mezarlıktır. Çok uzun bir süre boyunca, muhtemelen M. Ö. 5. Yüzyıl ortalarından Geç Roma Dönemi'ne kadar kesintisiz olarak kullanılmıştır ve tapınağın coğrafi olarak yalıtılmış oluşu, kentin bu alana yayılmasını önlemiş ve mezar yapılarının büyük ölçüde korunmasını sağlamıştır. Bu üç bulunmaz özellik bugün bize Karia bölgesinin günümüze ulaşan ender nekropollerinden birinde yer almaktadır(Uygur A.,Göral R., Bozkurt İ,2015 :99).

İasos – Helenistik, Roma ve Bizans dönemlerini yaşamış olan kent, Güllük Koyu'nda Kıyıkışlacık köyündedir. Tiyatro, Apollon, Artemis, Zeus tapınakları, gymnasionlar, ordugâh, gömütler başlıca yapılardır. İasos'un tarihi, klasik dönemlerden itibaren bölgedeki Yunan kentleriyle benzer bir çizgi içindedir. bölgedeki çeşitli kilise kalıntılarından ve ortaçağdan kalma surlardan anlaşıldığına göre ortaçağ boyunca da varlığını sürdürmüştür. Bizans döneminde psikoposluk merkezi olan kentte, kiliseler ve kaleler görülmektedir. Evler yamaçlara yapılmış, su gereksinimleri sarnıçlarla karşılanmıştır(Uygur ve diğerleri,2015 :100).

Ören – Ceramos Antik Çağdaş seramik sanatının ilk örneklerinin yapıldığı kent olarak bilinmektedir. Yöredeki yazıtlara göre, ilk yerleşimin M.Ö. V. yüzyılda gerçekleştirildiği bilinmektedir(Uygur ve diğerleri,2015 :100).

Euromos Ören Yeri: Milas'a 12 km.uzaklıkta yer alan Euromos ören yerindeki en önemli kalıntı Zeus tapınağıdır. M.S. 2.yy'a ait yapı cephelerinde altı, yanlarında dokuz sütunun vekorinth düzeninde yapılmıştır(Muğla Milas Müze Müdürlüğü,2017).

Hydai Ören Yeri: Milas'a yaklaşık 15 km. uzaklıktaki Damlıboğaz köyü içerisinde yer alan Hydai Antik Kenti Sarıçay'ın taşıdığı alüvyonlar altında kaldığı için toprak üzerinde herhangi bir mimari kalıntı görülmemektedir. Şehrin ismi Grekçe'de "Su" anlamına gelen "Hydai" kelimesinden gelir. 2000 yılında kurtarma kazısı sonucunda bir soyulmuş iki adet devasa ölçülerde oda mezar ortaya çıkmıştır(Muğla Milas Müze Müdürlüğü,2017).

Cami, Han ve Arastalar:Ahmed Gazi (Ulu) Camii Milas'ın en büyük camii olan yapı günümüzde Ulucami olarak da tanınmaktadır.Firüz Bey (Kurşunlu) Camii ve Medresesi Milas' da Osmanlıların Menteşe valisi Firuz Bey tarafından inşa ettirilmiş olduğu Beylik Camilerinin tam tersine hiçbir yerinde antik devşirme malzeme kullanılmamış olmasıdır .Çöllüoğlu Hanı 1720 yılında yapılmıştır. Bugünkü otellerle eşdeğer bir fonksiyona sahip olan han genel olarak ortada taş döşeli bir avlu ve avlunun etrafında yer alan çift katlı odalardan meydana gelmektedir. Alt kat binek hayvanlarına üst kat ise insanların konaklamaları için yapılmıştır .Milas Arastası, kent merkezinde yer almaktadır. Arastadaki dükkânlar tek ve iki katlı, geleneksel Türk mimarisinin özelliklerini

taşıymaktadırlar. Milas Arastası, Türkiye'nin bozulmadan kalmış, özelliklerini koruyan ender yerlerden birisidir. Burada terzi, kunduracı, demirci, tenekeci, saatçi gibi değişik meslekleri geçim kaynağı olarak seçen esnaflar bulunmaktadır (Uygur ve diğerleri, 2015 :101).

İncirliin Mağarası: Milas'ın güneybatısındaki Manastır Dağı'nın Gökçeler Kanyonu'na bakan kuzey yamacında bulunmaktadır. Ülkemizin en güzel mağaralarından olan İncirliin Mağarası, içindeki jeolojik oluşumlar, tarihi kalıntılar, doğal çevresi ve turizme açılması için yapılan hassas çalışmalarla örnek bir mağara konumundadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017).

Gökçeler Kanyonu: Asırlık zeytin, ceviz, incir ve çınar ağaçları, maki (sandal, sakızlık, akçakesme, defne) bitki örtüsü ve kızılçam ağaçları ile kaplı olan Gökçeler Kanyonu 8 km. uzunluğunda eşsiz bir doğal çevreye sahiptir Kanyonun içinden Değirmen Deresi (Hamzabey Çayı) geçmekte olup kanyonda yer yer arkeolojik buluntulara rastlanmıştır.

Muğla'da Somut Olamayan Kültürel Miras

Çomakdağ-Kızılağaç Köyü dünle bugünü ustaca kaynaştıran bir mimari üslup taşıyan evleri ve hala günlük yaşamda ve törenlerde kullanılan, çok eskiye dayanan orijinal otantik giysileri giyen kadınları ile dikkat çekmektedirler. Zeytinyağı Kültürü içinde zeytin üreticiliği ve zeytinyağı üretimi ile hem yemeklerde hem de sağaltıcılık, yağlı pehlivan güreşleri, sabun ve zeytin yağlı kozmetik ürünleri içinde sürmektedir Zeytinyağı ile yapılan bölgece bulunan çeşitli otlarla zenginleştirilmiş yemekler yörenin yemek kültürünün bir parçasıdır. Muğla ilinin diğer simgelerinden birisi olan Muğla bacası bir bütünün en son parçası olarak değerlendirilmektedir. Muğla bacasının dört tarafının açık olarak yapılması baca tıkanmalarını ve soba tütmesini engellemektedir. 28 adet yağlı kiremitle çok çabuk yapılabilen bacaların onarımı kolaydır. Milas Halıları yünden yapılmakta, geleneksel çift düğüm tekniğiyle, yüzyıllardır kök boyalarla renklendirilip, "istar" adı verilen tezgahlarda dokumaya devam edilmektedir. Yeşilyurt dokuması olarak anılan kirkitli ve kirkitsiz çeşitli bez dokumalar geleneksel yöntem ve araçlarla yapılmaya devam edilmektedir. Sığılayağı endemik (günlük) ağacının gövdesine uygun şekilde açılan yaralardan elde edilen balzamin kaynatılması ve preslenmesi sonucu elde edilen ve geleneksel tedavide yaygın kullanım alanına sahip olan bitkisel bir üründür. Muğla da geleneksel deve güreşleri, boğa güreşleri. rahvan at yarışları yanında geçmiş kültürümüzü bu güne taşıyan Muğla ve Bodrum Türküleri, Dibekdere Çalgı Kültürü, Karabağlar Yayla Kahveleri gibi pek çok değer yaşamaya devam etmektedir (TC. Kültür ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2017).

Arıcılık: . Bal , Prehistorik dönemlerden itibaren hem dinsel ve büyüsel içerikli ritüellerde hem de geleneksel tedavi, beslenme geleneği ve halk edebiyatı içinde çeşitli şekillerde yer almış kültürel bir üründür. Muğla'da başlıca arıcılık ürünü çam balı olup, Türkiye üretiminin yaklaşık olarak %75-80'lik kısmını karşılamaktadır. Çam balı üretiminin aracı basra böceğinin ana vatanı ülkemiz olup, merkezi ise Muğla'dır. Muğla ili yüzyıllardan beri arıcılık sektöründe Türkiye'nin merkezi konumundadır, bunu da çam balına borçludur. Ülkemizde ihraç edilen balın tamamına yakını çam balı oluşturmaktadır (Muğla İli Arı Yetiştiricileri Birliği, 2017).

Muğla'nın Değerlerini Sergileyen Müzeler

Muğla Müzesi

Muğla kenti mimari dokusunu ve geleneklerini yaşatan bir kenttir Muğla Müzesi, Adliye'nin arkasında eski cezaevi binasında bulunmaktadır. Müzede Arkeoloji-Etnografya-Doğa tarihi salonlarında ve Avluda eserler sergilenmektedir. Stratonikea antik kentinden çıkartılmış gladyatör mezar taşlarını özel bir salonda yer almaktadır (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2017).

Müzesinin Arkeoloji Salonu: Mezar buluntusu olan gözyaşı kapları / amphoralar ve pişmiş topraktan kaplar/ pişmiş topraktan yapılan küçük boyutlu tanrı ve tanrıça figürinleri, pişmiş topraktan oyuncaklar ,masklar, mühürler-,ok uçları, atletlerin kullandığı aletler yer almaktadır.(Resim 1-2-3-4-5)

Etnografya Salonu : Dokuma tezgahı ile ilgili eşyalar ve süs eşyaları, efe kıyafetleri ,kına giysileri ,halı, kilim,günlük yaşamda kullanılan diğer eşyalar.

Gladyatör Salonu: Stratonikea Antik Kentinin Kazılarında bulunangladyatör mezar taşları.

Doğa Tarihi Salonu: 1992 yılı sonlarında Özlüce Köyü Kaklıcatepe'de yapılan kazılar sonucunda birçok hayvan ve bitki fosili çıkarılmıştır Bu fosiller günümüzden 5-9 milyon yıl önce yaşamış olan canlılara aittir. Bu canlılar, Doğu Asya'dan İspanya'ya kadar uzanan geniş bir alanda yaşamış ve yok olmuşlardır. Bu dönem canlılarına ait fosiller ilk defa İspanya'nın Tervel Havzası'nda bulunduğundan, bu döneme Turolian denilmektedir. Kazılarda zürafagiller, boynuzlugiller, gergedangiller, hortumlu memeliler, domuzgiller, atgiller ve etçilere ait fosiller ile çok sayıda bitki fosilleri bulunmuştur. Bunların bir kısmı müze doğa tarihi bölümünde sergilenmektedir.

Bahçe teşhiri: Bahçe teşhirinde Roma dönemi heykelleri, mimari parçalar, adak sütunları yer almaktadır



(Resim 1-2-3-4-5)

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mulaj Müzesi

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin bünyesinde Antik Dünya'nın önemli eserlerinin kopyalarının sergileneceği «Kopya Heykeltıraşlık Eserleri Müzesi» yer almaktadır . Mulaj; bir şeyin balmumu, alçı, v.b maddelerle kalıbını çıkarma işlemidir. Müzede Arkaik örnekler, Klasik, Helenistik ve Roma örnekleri yer alır. Müzedeki eserler İstanbul Arkeoloji Müzesi, Antalya Müzesi, Efes ve Manisa Müzeleri gibi müzelerdeki önemli eserlerin kopyalarıdır. 2012 yılında resmi olarak “Özel Müze” statüsü kazanmış ve Türkiye'nin ilk ve tek Kopya Heykeltıraşlık Eserleri Müzesi olmuştur. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesindeki farklı fakültelerin derslerinde ki konuların uygulamaları okul öncesi ve ilkökul öğrencileri ile de müze eğitimi uygulamaları burada yapılabilmektedir. Müzenin asma katında ise araştırmacı Alman arkeolog Dr. Anneliese Peschlow'un 1400-1500

metrelik zirvede bulunan antik Herakleia kentinde bulunduğu 8000 yıllık tarih öncesi kaya resimlerinin tanıtıldığı bir sergi de yer almaktadır(M.S.K.Ü.Edebiyat Fakültesi Arkeoloji Bölümü ,2017). (Resim 6-7-8-9-10-11-12)



(Resim 6-7-8-9-10-11-12)

Muğla Arıcılık Müzesi

Arıcılık, Muğla insanının ekonomisinin yanında kültüründe de var olan geleneksel bir üretim faaliyetidir.2010 tarihinde Muğla İli Arı Yetiştiricileri Birliği tarafından (MAYBİR) Muğla arıcılığını gerekse ülkemiz arıcılığını dünden bugüne yansıtmak, arıcılığın var olan kültürünü tanıtmak ve ülkemizin kültür turizmüne hizmet etmek amacıyla Muğla’da bir Arıcılık Müzesi kurulmuştur(<http://www.maybir.org.tr>,2017).Muğla Arıcılık Müzesi özel müze statüsündedir. Müzede arıcılığın tarihçesi ile ilgili nesneler-arıcıların mevsimlik hareketlerinin sergilendiğidiorama, -arı konulu sanat eserleri-gerçek arıların yer aldığı cam bölme içinde sergilene kovan bulunmaktadır.(Resim 13-14-15-16)



(Resim 13-14-15-16)

Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesi

Günümüzde Bodrum Kalesi İçinde, Bodrum Sualtı Arkeoloji Müzesi Yer Almaktadır. Ülkemizin tek, Dünya’nın ise en önemli Sualtı Arkeoloji müzelerinden biridir.1995 yılında Avrupa’da Yılın Müzesi yarışmasında “Özel Övgü” ödülünü almış olan müzede, sualtı kazı ve araştırmalarından gelen eserlerin yanı sıra Bodrum ve çevresindeki kazı ve araştırmalardan ele geçen eserler de sergilenmektedir.İç kalede dünyanın en büyük amphora koleksiyonu yanında Şapelve diğer salonlarda çeşitli vitrinlerde bol miktarda bakır külçeler ve çeşitli cevherler , çeşitli el aletleri, kılıç, kama gibi korunma ve saldırı aletleri, kaba görünümlü sayılabilecek çeşitli av aletleri, balık tatmak için olta ve zıpkınlar,ticarette kullanılan çeşitli sürme mühürler, süs eşyaları, içine dökülen balmumu üzerine yazı yazılan “ilk ahşap kitap”örneğini,Dünyanın bilinen en eski batığı ”ile çok önemli eserleri barındırmaktadır(TC. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Muğla İl Kültür Ve Turizm Müdürlüğü,2017). (Resim 17-18-19)



(Resim 17-18-19)

Marmaris Arkeoloji Müzesi

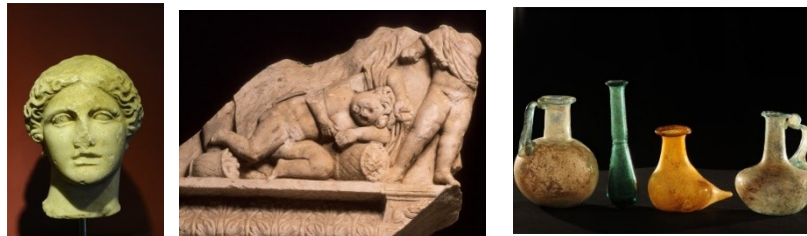
Marmaris Arkeoloji Müzesi, Marmaris Kalesi içinde yer almaktadır. Ege Denizi ve Akdeniz arasında geçişin sağlandığı bir noktada bulunması nedeniyle önem kazanan Cumhuriyet öncesinden yakın tarihe kadar konutların bulunduğu bir yaşam alanı olan kale, 1980–1990 arasında restore edilerek 1991'de TC Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından müze olarak hizmete açılmıştır. Müzede, civardaki Knidos, Burgazada ve Hisarönü ören yerlerinden buluntular sergilenmektedir (Marmaris Kalesi,2017).(Resim20-21-22)



(Resim 20-21-22)

Fethiye Müzesi

Fethiye Müzesinde Arkeoloji ve Etnografya ile ilgili eserler iki salondan sergilenmektedir. Bu eserlerin hemen hemen tamamı Fethiye ve çevresinden derlenmiştir. Arkeolojik eserlerin büyük bir bölümünü seramik grubu eserlerdir. M.Ö. III. binden Bizans Çağı sonuna kadar olan dönemi kapsayan eserlerden en önemlisi hiç kuşkusuz Likçe'nin çözümünde büyük katkıları olan steldir. Bu stel üzerinde, üç değişik dilde yazılmış bir metin yer almaktadır. Müzenin önemli bir başka eseride "Kumrulu Genç Kız Heykeli" ve yanındaki iki kadın heykelidir. Kumrulu kız heykeli Artemis kültü ile ilgili olup, kentte antik dönemde bir Artemis tapınağının bulunduğunu göstermesi açısından önemlidir. Tlos ve Kaunos Antik Kentleri'nden gelen eserler seksiyonu ve bahçe teşhiri de yer almaktadır. Etnografya salonunda yöreye has çeşitli el dokuma örnekleri, el işlemleri, kaftanlar, üç etekler, gümüş takılarda yer almaktadır. Bu bölümde ayrıca tüm üniteleri ile faal durumda ahşaptan yapılmış dastar tezgâhı sergilenmektedir(Fethiye Müzesi Müdürlüğü.2017).(Resim 23-24-25)



(Resim 23-24-25)

Milas Müzesi

Milas Müzesi 1987 yılında ziyarete açılmıştır. İçinde bulunduğu yer 1,5 dönümlük bir alanı kapsamaktadır. Bölgede bulunan eserler müzede sergilenmektedir. Örneğin, Stratonikeia kazılarında bulunan altın eserler, İasos kazısında bulunan kandiller gibi Milas çevresinde bulunan eserler sergilenmektedir. Müzenin bahçesinde ise diğer eserler sergilenmektedir.(Uygur vediğerleri, 2015: 102)

MUĞLA MÜZELERİNDE EĞİTİMSEL AMAÇLI ETKİNLİKLERİN TANITIMI

Müzelerin Eğitim Olanakları

Aktif ve keşfedici öğrenme yaklaşımında ,müzede öğrenmenin rahat informal bir atmosfer oluşturması nedeni ile eğitim ve eğlencenin birbiriyle kaynaştığı bir ortamda gerçekleştiği kabul edilmektedir. Öğrenme, rol oynamayı içeren , etkinlik temelli, doğrudan katılımlı bir araştırma süreci olarak görülüp, izleyiciler aktif katılımcılardır.(Onur,2012 :259) Müze ve galerilerde sunulan öğrenme deneyimleri sınıfta ki öğrenme deneyimini tamamlayıcı niteliktedir. Müze ziyaretleri, öğrencilere alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma olanağı yaratmaktadır.(Buyurgan ve Buyurgan ,2012: 90) Sınıf dışı ortamlarda eğitime en iyi alternatiflerden birisi de müze ortamında eğitimidir. Müzede yapılan eğitim etkinlikleri, iyi planlanırsa katılımcılar, aktif olarak eğitimin parçası haline gelmekte, yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşmektedir. Görsel malzemeye desteklenerek hazırlanmış soru ve değerlendirme materyalleri-ilgi çekici görsel sanat etkinlikleri-öyküleme ve canlandırma etkinlikleri müzede geçen süreyi daha ilginç hale getirmektedir. Normal bireyler kadar engelli bireylerde müze ortamından yararlanabilmektedir.

Müzeler okul dışında hem örgün hem de yaygın eğitim için eğitim olanağı yaratırlar. Türk Eğitim Sistemi içinde okul öncesinden, üniversitelere ilgili bölümlerinin programları içinde değerlerimizin tanınması ve korunması bilinci oluşturacak ders konuları vardır. Eğitim Fakültesi Programlarında da müze eğitimi uygulamaları yer almaktadır.Bu nedenle Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümünde Sınıf Eğitimi A.B.D.-Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği A.B.D. bünyesinde 2004-2017 yılları arasında Özel Öğretim Yöntemleri-Müze Eğitimi-Sanat Eğitimi -Özel Öğretim Yöntemleri-Görsel Sanatlar Eğitimi dersleri bünyesinde Muğla Müzesi- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mulaj Müzesi ziyaretleri yapılmıştır . Bu süre içinde Güz ve Bahar YY. daki derslerde sanat tarih konuları ile bağlantılı olarak 1585 öğrenci ile bu müzeler gezilip müze eğitimi uygulamaları yapılmıştır. Bu eğitimlerde öğretmen adayları kültürel, doğal, tarihi değerleri fark etmekte ve önemini kavramaktadırlar. 2005 yılından beri öğretmen adayları ile okul öncesi ve ilkokuldan öğrenciler ile birlikte müze ortamlarında düzenli eğitim yapmaktadırlar. Bu eğitimler çoklu zekayı uyaracak etkinliklerle zenginleştirilmektedir. Bu amaçla 2005-2014 yılları arasında Muğla Müzesinde 929 ilkokul öğrencisine, 2010 yılında Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesinde Bodrumdaki bazı ilkokulların öğrencilerine, 2012-2013 yıllarında Mulaj Müzesinde 320 ana sınıfı çocuğuna, 2014-2017 yılları arasında Muğla Arıcılık Müzesinde 240 ana sınıfı çocuğuna eğitim verilmiştir. Müze eğitimi uygulamalarının sonuçları 2012-2014-2016-2017 yıllarında farklı sempozyumlarda sunulmuş müze eğitimi uygulamalarında aldıkları eğitimin olumlu katkısı yanında yaşları küçük olsa da okul öncesi çocuklarının öğrenmesine olumlu

etkisi yayınlarda ortaya konmuştur. Örgün eğitim yanında zihinsel engelli bireylerin eğitimi ile ilgili uygulama da yapılmış sonuçları da sunulmuştur.

Muğla Müzelerinde Eğitimsel Amaçlı Etkinliklerde Kullanılan Öğretim Yöntemi

Müze gezisi öncesinde zihinsel hazırlık için etkinlik öğrencilere tanıtılmaktadır. Okul öncesinde yapılan uygulamalarda da duyuları uyaracak etkinlikler belgesel ve animasyonlar izlendikten sonra müzeye gidilmektedir. Müze çalışanları, öğretmen ya da Eğitim Fakültesi öğrencilerinin rehberliğinde öğrencilerle birlikte müze gezilmektedir. Seçilen müzenin özelliğine göre Arkeoloji, Etnograf,Doğa Tarihi yada özel bir konuyu ele alan müzelerde gezilirken tüm eserlere bakmak yerine belirlenmiş süre içinde katılımcıların yaşları dikkate alınarak hazırlanmış ve belirlenen eserleri konu alan soru yapraklarındaki soruların cevaplarını bularak müze gezilmektedir. Müze genel olarak gezildikten sonra müzenin özelliğine göre eserleri yakından incelemeye yardım edecek sanat eleştirisi soruları ile gruplar seçtikleri eserle ilgili sanat eleştirisi sorularına cevap verilmektedir. Gruplar bir araya gelip incelenen eserlerin özelliklerini kavramaya yardım edecek drama da kullanılan “Ben kimim” etkinliği ile basit canlandırmalar yaparak eserlerin özelliklerini ifade edilmektedirler. Pekiştirme amacıyla da eserlerin özelliklerini içeren bilgilerin yer aldığı canlandırma ya da doğaçlama yapılabilmektedir. Kazı alanı canlandırması , eserlerin özelliklerini içeren canlandırmalar vb. En sonunda da eserlerden yol çıkarak farklı görsel sanat etkinlikleri yapılmaktadır. Fotoğraflarla desteklenen yap poz ve bilmece gibi materyallerle yapılan değerlendirmelerle müze ortamında öncesi ve sonrasında aktif bir eğitim ortamı yaratılabilmektedir. (Maccario, 2012) Arkeoloji ve Etnografya ile eserler yanında Doğa Tarihi Müzesinde bulunan fosiller ve diğer buluntulardan yola çıkarak yapılan müze eğitimi uygulamalarında da benzer aşamalarda gerçekleştirilip öğretmen adaylarına katkısı ele alınmıştır.(Çil,Maccario, Yanmaz, Kar ve İri,2014)Aşağıda Eğitim Fakültesi öğrencileri ile birlikte okulöncesi ve ilkokul öğrencilerin birlikte yaptıkları eğitim etkinlikleri yer almaktadır.

Muğla Müzesinde İlkokul Öğrencileri İle Yapılan Müze Eğitimleri

Muğla Müzesinde Eğitim Fakültesi öğrencilerirehberliğinde ilkokul öğrencileri birlikte yapılan müze eğitimleri: 2005- Muğla Güzel Sanatlar Lisesi,2006- Kocamustaefendi İlkokulu sınıfları,2011 Mayıs- Tüdü Yüzüncüyıl İlkokulu faklı sınıfları, 2011 Ekim -Bozarmut İlkokulu 5 sınıfları ve Salih Güneyman İlkokulu 5. Sınıfları,2011 Aralık- Salih Güneyman İlkokulu 4. Sınıfları, 2012 Mart ve Nisan- Kocamustaefendi İlkokulu 4 ve 5.sınıfları ile yapılmıştır.

Muğla Müzesi içindeki Doğa Tarihi Salonunda yapılan müze eğitimleri:

Muğla Müzesinde Eğitim Fakültesi öğrencileri rehberliğinde ilkokul öğrencileri birlikte yapılan müze eğitimleri: 2014 Mayıs- Muğla Yönelit Koleji farklı sınıfları ile Muğla Teknoloji ve Kültür Koleji farklı sınıfları,2014 Aralık- Cahit Belkis Güneyman İlkokulu 2. ve 3. sınıfları,2015 Nisan -Muğla Yönelit Koleji 4. ve 5. sınıfları ile Toki İlkokulu 4-5 ve 6. Sınıfları, Yenice köyü İlkokulu 4.Sınıfı, 2015 Mayıs- M. S. K. Ü. Eğitim Fakültesi ve Hollanda Han üniversitesi Nijmegen Eğitim Fakültesi ile birlikte yapmışlardır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Mulaj Müzesinde Yapılan Müze Eğitimleri

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde yer alan Mulaj Müzesinde de Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerindeki sanat eğitimi derslerinde müze eğitimi uygulamaları her yarıyıl düzenli olarak yapılmıştır. Yukarıda belirtilen yöntemle müze gezilmiştir. Müze gezisi-Canlandırma-sanat etkinliği ve değerlendirme aşamaları gerçekleşmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri ile birlikte okulöncesiçocukları ve ilkokul öğrencilerin birlikte yaptıkları eğitim etkinlikleri aşağıda yer almaktadır.

2012 Haziran -Salih Güneyman ve Bozarmut İlköğretim Okulu ,2012 Kasım- Kötekli Salih Zeki Gür ortaokulu 5 A sınıfı.- Sabri Acarsoyİlköğretim Okulu 4 A sınıfı-,Recai Güreli İlköğretim Okulu 4 A sınıfı ve Şehbal Baydur İlköğretim Okulu 5 A sınıfı,2012 Mart - Şahidi Orta Okulu 5. -6. - 7. ve 8. sını. seçilen farklı gruplarla farklı günlerde eğitimler yapılmıştır.



Fotoğraflar Vali Recai Güreli İlköğretim Okulu 5 Kasım 2012 tarihi ile ilgilidir.

Mulaj Müzesinde uzmanların rehberliğinde yapılan etkinlikler okul öncesi ilkokul öğrencileri ve Muğla Çocuk Esirgeme kurumundan gelen bir grup öğrenci ile de yapılmıştır. Etkinlik fotoğrafları aşağıda yer almaktadır.



Kasım 2012, Muğla Çocuk Esirgeme Kurumu Eylül 2011,75.Yıl Anaokulu Nisan 2011 Türdü İlkokulu 2.sınıf

Okul Öncesi Gruplarla Yapılan Müze Eğitimleri

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yardımı ile okulöncesinden gelen çocuklarla yapılan uygulamalarda ise önce ana sınıfında çocuklara müzedeki eslerin özellikleri tanıtıp resimleri gösterilip hazırlık yapıldıktan sonra çocuklar müzeye gelmişledir. Müze gezilirken öğretmen adayları çocuklara birebir eşlik etmiş ve son olarak çocuklar kil ve renkli kumlarla etkinlik yapıp eserlere ilgili yapıp yapbozları tamamlamışlardır.

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yardımı:2013 Aralık- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Gündüz çocuk bakımevi - Balarısı çocuk kreş ve gündüz Bakımevi,Cumhuriyet Ortaokulu ana sınıfı-Vali Recai Güler İlkokulu ana sınıfı ile Mulaj Müzesinde etkinlik yapılmıştır.



Fotoğraflar 2013 yılında Vali Recai Güler ilkokulu ana sınıfları ile yapılan etkinlik ile ilgilidir.

Zihinsel Engellilerle Yapılan Müze Eğitimleri

Aynı müzede bir grup zihinsel engelli gençle 2013 yılının Mayıs ayında bir uygulama yapılmıştır. Bu çalışmada, zihinsel engellilere yönelik, öğretmen adaylarının katılımı ile müze ortamında gerçekleştirmek üzere bir eğitim uygulaması tasarlanmıştır. Etkinliğe başlamadan önce etkinliği açıklama, gönüllü gençler ve engelli gençlerin birlikte müzeyi gezerken fotoğraflı soru yaprağındaki soruların cevaplarını bulma, seçtiği eserin yanına gidip eserin pozunu taklit etme ve değerlendirmede eşleştirme etkinliği ile eserlerin özelliklerini hatırlama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın ikinci aşaması Afrodias Müzesinde tamamlanmıştır. Çalışmanın sonunda, zihinsel engellilere yönelik olarak yapılan bu etkinliklerin, öğretmen adaylarına katkısı değerlendirilmiştir. (Maccario, 2014)



Fotoğraflar Mayıs 2013 de M.S.K. Ü. Muğla Müzesinde zihinsel engelli bir grupla yapılan etkinlik ile ilgilidir.

Muğla Arıcılık Müzesinde Yapılan Müze Eğitimleri

Arıcılık Müzesi ziyaretleri okul öncesi grupları ile yapılmıştır. Farklı zeka alanlarını uyarmak için etkinlikler bir arada uygulanmıştır. Genel olarak farklı gruplarla da olsa müze gezisi öncesinde ana sınıfta hazırlıkla etkinlikleri yapılmıştır.

Müze Ziyareti Öncesi Ana Sınıfında Yapılan Hazırlık Etkinlikleri

- 1- Arı vücudu ile ilgili sorular sorulmuştur.
- 2- Çocuklar süte bal ekleyerek ballı süt içmiştir .
- 3-Arılarının sesini dinlemişlerdir.
- 4-Preparat olarak hazırlanmış arıyı büyüteçle incelemişlerdir.
- 5-Arının vücut parçalarının yer aldığı büyük boy renkli yap-bozu gruplar olarak tamamlamışlardır
- 6-Arılarla ilgili belgesel ve animasyonlar izlenmiştir. Hazırlıktan sonra müze ziyareti yapılmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yardımı ile çocuklar müzeyi gezip arı kostüm giyip şarkı söylemişlerdir. Sonraki haftada sınıf ana sınıfında arıların yaşamı ve tozlaşmayı konu edinen canlandırma ve sanat etkinlikleri ile müze eğitimi

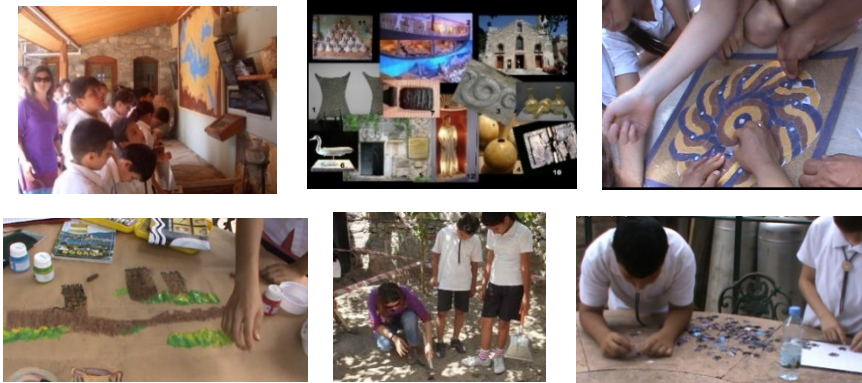
tamamlanmaktadır. Arıcılık müzesinde okulöncesinden çocuklarla yapılan bu eğitimlerin öğretmen adaylarına katkısı (Maccario,2016)ve çocukların öğrenmelerine olan katkısının sonuçları (Maccario,2017) ortaya konmuştur. Arıcılık Müzesinde eğitim Fakültesi öğrencilerinin yardımı ile yapılan müze eğitimleri:2015 Kasım -Vali Recai Gür İlkokulu ana sınıfından 5-6 yaş grubu ile,2016 Nisan- Yenice Köyü İlkokulu iki ana sınıfı ile,2016 Kasım- Şemsiana Ana Okulundan 4 yaş grubu ve A.K.D. Kids Anaokulu 4 ve 5 yaş grubu ile, 2017 Nisan -75. Yıl Anaokulundan 5 yaş grubu ve Türdü 100.yıl İlkokulu birinci sınıfı ile yapılan etkinlikler



Fotoğraflar Arıcılık Müzesinde 2017 yılı Nisan 75. Yıl Anaokulu ile yapılan etkinliklerle ilgilidir.

Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesinde yapılan eğitim

Bodrumda bulunan bazı ilkokullardan gelen öğrencilerle müzede rehber eşliğinde müze gezisi yapılmıştır. Öğrenciler gezi esnasında dağıtılan soru yapraklarındaki soruları cevaplandırdıktan sonra grupça sanat etkinliklerini ve yap boz olarak düzenlenmiş değerlendirme materyalinin tamamlanmışlardır. Son olarak da müzenin bahçesinde hazırlanan minyatür kazı alanında canlandırma yapılmıştır. Eserlerin topraktan çıkartılmasından restorasyonu ve sergilemeye kadar geçen süreç müze çalışanların yardımı ile minyatür alanda uygulanmıştır.



Fotoğraflar 18 Mayıs 2010 tarihinde müzede yapılan etkinliklerle ilgilidir.

MUĞLA MÜZELERİNİN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIMINDA MEVCUT DURUMUN ANALİZİ

Muğla ve ilçelerinde bulunan müzelerin eğitimsel amaçlı kullanımında mevcut durum tespit edilmiştir. İki özel beşi resmi olmak üzere yedi müzeye anket gönderilmiştir. Altı müzeden anketler geri toplanmıştır. Müzelere yollanan ankette, müzeye gelen ziyaretçi profili, müzede eğitim amaçlı yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş, bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

BULGULAR

Müzelerimize gelen ziyaretçilerin özellikleri, müze eğitimi çalışmalarının durumu, müzeye gelen ziyaretçilerin eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar, müzelerin eğitime katkısında ihtiyaç duydukları destekler ve kendilerini tanıtabilecekleri yazılı yada sosyal medya alanları ile ilgili olarak ortaya çıkan durum aşağıda sunulmuştur.

1-Müzelerimize gelen ziyaretçiler

Öğretim devam ettiği sürelerde müzelerimize okul öncesi, ilk ve orta öğretim ve üniversite öğrencileri gelmektedir. Müzelerimize özellikle ilk ve orta okul grupları, müzeler haftası ve daha çok ilkbahar aylarında gelmektedir. Turizmin yoğun olduğu aylarda il içi, il dışı ve yurt dışından ziyaretçiler, tatil aylarında ülkenin pek çok bölgesinden S.T.K'lar düzenledikleri gezi turları, engelli grupları, üniversitede okuyan öğrencilerin yakınları ve aileleri müzeleri ziyaret etmektedir. Tanımış turistik ilçelerimizin müzelerine gelen yerli ve yabancı turist sayısı daha fazladır.

2- Müzelerimizde var olan müze eğitimi çalışmalarının durumu

Bazı müzelerde müze ziyareti dışında etkinlik yapılmazken (Fethiye Mü.) bazı müzelerde ziyaretçilere özellikle öğrenciler ve gruplara rehberlik hizmeti verilmektedir (Muğla Mü. / Arıcılık Mü. / Bodrum Su atıl. ve Ark. Mü.).

Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğümüzün yönlendirmeleri doğrultusunda Muğla, Milas, Bodrum ve Aydın Müzeleri ile birlikte ortak eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.

Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesinde ise okulların açılmasıyla birlikte, Sonbahar ve Bahar aylarında haftada 4-5 öğrenci grubu müzede müze eğitimi çalışması yapmaktadır. Bu nedenle müze eğitimi konusunda periyodik ve sistemli bir şekilde örgün eğitim öğrencilerini hedef alınmaktadır. Bu müzede müze eğitimi çalışması dışında müze gezisi amacıyla gelen öğrenci gurupları da mevcuttur. Yağışların yoğun olduğu dönemlerde bu ziyaretler seyrekleşmektedir. Ancak bunun temel sebebi müze şartlarıdır. Ziyaretçi guruplarından sadece öğrenci guruplarına yönelik hazırlanmış olan öğretim programlarımız mevcuttur. Müzede bunun dışında yetişkin ziyaretçilere yönelik, periyodik olmasa da özel günlerde ve haftalarda, "Antik takı tasarımı", "Fotoğraf atölyesi", "Geçmiş pişirmek" isimli antik yemek atölyesi, sanat sergileri gibi çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Müze dışında daha çok okul öncesi çocuk guruplarına yönelik olarak uygulamalı kazı çalışmaları yaptırılmaktadır. Çocukların eserlerin nasıl çıkarıldığını anlamaları sağlanmaktadır. Böylece okullarda da sunumlar yapılarak müze ve kültür varlıkları hakkında öğrencilerin bilgilenesi sağlanmaktadır(Marmaris M.).

3-Müzeye gelen ziyaretçilerin eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar

Bazı müzelerimizde özel olarak müze eğitimi uygulamaları yapılmadığı için (Fethiye Mü./Mulaj Mü./Arıcılık Mü) zorluklar konusunda fikir belirtilmemişlerdir.

Müze eğitimi uygulamalarında müzenin fiziki olarak yetersizliği, salonların grup eğitimine elverişli olmaması, müze binasında müze eğitime uygun mekanların bulunmaması nedeniyle müze eğitimleri düzenli olarak yapılamamaktadır (Muğla Mü.).

Bir yıllık müze eğitimi programı önceden hazırlandığında, çok büyük zorlukla karşılaşmamaktadırMüzede eğitim açısından en büyük sorun bir müze eğitimi alanı veya atölyenin olmayışıdır. Ancak restorasyon çalışması ile

yenilenen alanlarda müze eğitimi için yapılacak çalışmalar için bir bölüm ayrılması planlanmaktadır(Bodrum Sualtı ve Ark. Mü.).

*Bazı ziyaretçiler müzede ziyaretinde dikkat edilmesi gereken kurallara uymamaktadırlar. Bu durum bazen bilinçli bazen bilmeyerek olmaktadır. Bazı ziyaretçiler vitrine dokunarak eseri görmeye çalışmaktadır. Bazıları da farklı beklenti ile ziyarete gelmektedir(Altın eser, define görmek, gizemli hikaye) (Marmaris Mü .).

4-Müzlerin eğitime katkısını destekleme konusunda ihtiyaçlar

Müzeler esas itibariyle arkeolog ve sanat tarihçilerin görev aldığı kurumlar olup; müze eğitimi farklı bir uzmanlık gerektirmektedir. Müze eğitimi disiplinler arası bir konu olduğundan, sadece eğitimciler değil farklı konularda uzmanlaşan kişilerin müze eğitimi çalışmalarına katılmasında fayda vardır. Bu nedenle bu alanda eğitim almış müze eğitimcilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yaşı küçük ziyaretçiler için, müzelerde farklı branşlarda çalışan uzmanların rehberlik ve pedagojik olarak eğitilmesi ve müzelere rehber alınması uygun olacaktır (Bodrum Sualtı ve Ark. Mü./ Muğla Mü. / Fethiye Mü.).

Müze eğitimi çalışmaları için ayrılmış mekanlar müzelerde mutlaka olmalıdır. Müze eğitimi içi var olan mekanlar yeterli gelmediği için yeni bir alanlar oluşturulmalıdır (Bodrum Sualtı ve Ark. Mü./ Muğla Mü) .

Müzeler müzecilik dışında eğitim faaliyetleri düzenleyecek ve gelecek kuşakların aydınlanmasında etkin rol alacak kurumlar ise bu hususun göz önüne alınarak müzelerin bu projelerde kullanması için ek ödeneklerinin çıkartılması gerekmektedir. kısıtlı ödenekler ile istenilen sonuç elde edilememektedir.

Maddi kaynakların sağlanmalıdır. Müze eğitimi çalışmaları için, müzelerde malzeme alımı vb. konularda çalışmaları yapanlarca desteğe ihtiyaç vardır (Bodrum Sualtı ve Ark. Mü./ Marmaris Mü . / Fethiye Mü.).

Özellikle okul öncesi ve ilk 4 yıllık ilkokul sürecinde müzelerin düzenli aralıklarla ve özellikle tematik ziyaret edilmesi öğrencilerin gerek edebiyat gerekse güzel sanatlardaki eğilimlerinin beslenerek geliştirilmesine olumlu katkı sağlamaktadır(M.S. K.Ü. Mulaj Mü.).

Müzelerin Milli Eğitim ve Yüksek Öğretim Kurumları ortak projeler üretmesi, bu konuda ilgili kurum yetkililerinin daha duyarlı ve katılımcı davranmaları beklenmektedir. Yerel yönetimler de müze eğitimi konusunda müzelere destek sağlamalıdır (Marmaris Mü.).

Örgün eğitim dışında yaygın eğitimde de müze eğitimi desteklenmelidir (Bodrum Sualtı ve Ark. Mü.).

Engelli veya hayata daha zor şartlarda başlayan ve bu nedenle ve dışarıya ve yeniliklere dirençli bireylerin gerek kapalı mekanlardaki sergiler gerekse kampüs, park ve meydanlardaki sanat eserlerinin dahil edildiği etkinliklere katılımları onlara yaşamla ilgili pozitif düşünce ve yaklaşımların aşılmasında olumlu katkılarının olduğu görülmektedir(M.S. K.Ü. Mulaj Mü.).

5-Müzede eğitimi çalışmalarının tanımında yazılı ve sosyal medya kaynakları

Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğünün internet sitesinde müzelerimizdeki etkinlikler tanıtılmaktadır.(Muğla Mü.)Üniversite içinde müzenin kendi web sayfasında ve yerel basında yapılan

etkinlikler tanıtılmaktadır(M.S. K.Ü. Mulaj Mü.)Müzenin ilgili olduğu kurumun (MAYBİR) internet sitesinde de müze tanıtılmaktadır(Arıcılık Mü.).

Müze eğitimi çalıştayları ve sempozyumlarına katılarak yapılan eğitim çalışmalarını ve etkinlikleri yazılı hale gelmektedir. Müze eğitimi ile ilgili çalışan personel çeşitli sempozyum, öğretmenlere yönelik seminerlere katılmaktadır. Yapılan çalışmaların tanıtılacağı bir kitabın yayınlanması planlanmıştır.(Bodrum Sualtı ve Ark. M.)

Müzedede eğitime yönelik yapılan çalışmaları tanıtılabileceği bir kaynak yoktur(Marmaris Mü./ Fethiye Mü.).

Milas Müzesindeki Durum

Milas Müzesi ile sözlü görüşme yapıp çalışmanın içeriği ile ilgili bilgi verildikten sonra yapılan yazışmadanda bilgi alınamamıştır. Ancak Milas Müzesinin sosyal medyada Twitter hesaplarında müzedede yapılan eğitim etkinlikleri fotoğrafları ile tanıtılmaktadır(<https://twitter.com/muzemilas,2017>).Aşağıda yapılan paylaşımlardan alınan bilgiler yer almaktadır.

Milas Müzesi eğitim etkinlikleri konusunda aktif bir müze olarak görülmektedir. Resmi ve özel ilkokulların öğrencileri dışında müzeyi Milas ve Yatağan Meslek Yüksekokulu, Milas Halk Eğitimi Merkezi, Milas Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin çeşitli bölümlerindeki öğrenciler, ziyaret edip farklı etkinlikler yapmışlardır. Bu kurumlarda görev yapan öğretim görevlileri ve öğrenim gören öğrenciler tarafından hazırlanmış tarihi değerleri yansıtan takılar, elbiseler, yapılar ve doğal taşlara ilgili sergi hazırlamışlardır(T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü,2017).

2017 yılı Müzeler Haftası boyunca Milas Müzesini ziyaret eden bir çok okuldan öğrenciler, Uzunyuva-HekatomneionArkeopark Alanı içerisinde oluşturulan Çocuk Aktivasyon Binasında, Yaratıcı Drama Atölyesi çalışmaları, Arkeolojik Kazı Etkinlikleri Simulasyonu, Müzedede Boya-Bul Keşfet ve Baskı-Boya Eğitim Modülleri uygulamalarına katılmışlardır.

Müzeler Haftası Etkinlikleri kapsamında Milas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin hazırladıkları 'Geleneksel Oyuncaklar' sergisi, Arkeopark Alanı'nı gezen öğrencilere dört gün boyunca geleneksel oyuncakların nasıl oynandığı uygulamalı olarak gösterilmiştir. Ayrıca beyaz perdede Hacivat-Karagöz oyunu da oynanmıştır. "Eski eser kaçakçılığı ve kaybettiklerimiz" konulu panel ve

Latmos kaya resimleri öğrenci çalışmaları sergisi yapılmıştır. Baskı kalıp Latmos kaya resimleri, Mozaik yapımı, Milas halı yanırları desen çalışmaları da yapılmıştır.

ÖnolKaradeveci Bakım Rehabilitasyon Merkezindeki Engelli bireylerle Müze Eğitim ve Uygulama Faaliyetleri yapılmıştır.Yerel halkla ilgili etkinlikler vardır. Bunlardan birisi Milas'a bağlı olan Çomakdağ' daki kadınlar gelenek ve göreneklerini yaşatmak için bez bebekler ve bez takılar yaparak 500 yıldır geleneksel kültürlerini yaşatmaya çalışırken Çomakdağ kadınlarının geleneksel baş bağlama geleneği de uygulamalı olarak etkinlik katılımcılarına göstermişlerdir.



Fotoğraflar Milas Müzesinde yapılan etkinliklerle ilgilidir(<https://twitter.com/muzemilas> ,2017)

SONUÇ

Müzelerden yollanan ankete gelen cevaplar ve sosyal medyadaki paylaşımlar incelendiğinde Bodrum Sualtı Müzesinde ve Milas müzesinde müze personellerinin katkıları ile eğitim etkinliklerinin diğer müzelerimize göre daha planlı ve çeşitli olduğu söylenebilir. Müzelerimizi okul öncesinden başlayarak üniversite öğrencileri okul grupları, sivil toplum kuruluşlarından gruplar, aileler, yerli ve yabancı turistler ziyaret etmekte ve somut kültürel miras değerlerini görmekte ve fark etmektedirler.

Müzelerin bu günkü koşulları içinde bağımsız müze eğitimcileri olmadığı için planlı müze etkinliklerini genç ve istekli gönüllü müze personelleri yapmaktadır. Müzelerde çalışan personelin müze içinde pek çok görevi olması nedeni ile müzelerde eğitim etkinliklerini düzenlemeleri zorlaşmaktadır. Müze eğitimi alanında çalışacak uzmanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Turizm bölgesinde olması nedeni ile çok sayıda ziyaretçi alan müzelerimiz içinde kişisel çabaları nedeni ile müze eğitimi çalışmaları konusunda çaba gösteren müze yöneticileri ve çalışanları az sayıda olsa da mevcuttur. Bu durum yukarıda tanıtıldığı biçimde belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesi buna örnektir. Bu müzede diğer müzelerden farklı olarak yıllık olarak planlanmış etkinlikler yapılabilmektedir. Milas Müzesi ise gerek yöneticileri gerekse personelin çabası ile ilkokulda üniversiteye kadar farklı okul gruplarından öğrencilerle yapılan etkinliklerle geçmişten bu güne bağlar kurulabilecek projelerle çocuk ve gençlerin eğitimine katkı getirmektedir.

Müzelerimizde özellikle müze eğitimi yapılabilecek uygun alanların olmaması da yaşanan zorluklardan biridir. Eski yapılarda faaliyet gösteren müzelerde yer sorunu yaşanmaktadır. Müze eğitimi uygulamaları için uygun alanların oluşturulması ödenek ve malzeme desteğine ihtiyaç bulunmaktadır.

Sadece öğrenciler değil Milas Müzesinde yerel halkıda içine alacak etkinlikler yapılmaktadır. Müze Çomakdağ kadınlarının gelenek ve göreneklerini yaşatmak için yaptıkları bez bebekler ve bez takıların tanıtılmasına katkı getirmektedirler. Bodrum Sualtı ve Arkeoloji Müzesinde uygulamaları yetişkinler için hazırlanan hobilere yönelik atölye etkinlikleri müzelerin yaşanan müzeler olmasına katkı getirecektir. Dünyada pek çok müzede bu tür hobi amaçlı eğitim ve atölye etkinlikleri vardır. Diğer müzelerimizde de bu tür uygulamalar yapılabilir.

M. S. K. Ü .Mulaj Müzesinde ve Milas Müzesinde zihinsel yönden dezavantajlı kişilerle yapılan eğitim etkinlikleri sayı olarak az olsa bile örnek teşkil edebilecektir. Özel müzelerimizin bazıları engelli ve dezavantajlı gruplar için programlar yapmaktadırlar.

Okul guruplarının mevsim koşulları gereği daha çok bahar aylarında müzeler haftasında müze ziyaretleri yaptıkları ve eğitim etkinliklerinde esnasında drama ve benzer etkinliklerden yararlandıkları ifade edilmiştir.

Dünyada tanınmış önemli müzelerin ziyaretçileri okul öncesi gurupları dahil olmak üzere çok küçük yaşlardan itibaren çocuklar engelli ve dezavantajlı guruplar için özel ve interaktif programlar düzenlemekte ve sanal müze uygulamaları ile de eğitime katkı getirmektedirler. Ayrıca okul gurupları için malzeme ve paket programlarda düzenlemektedirler. Ülkemizde bazı özel müzelerde dikkat çekici eğitim uygulamaları vardır. Kültürel mirası zengin Muğla ve ilçelerindeki müzelerin de bir araya gelerek yaptıkları bölgesel projeler diğer müzelerimiz içinde örnek olabilir. Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğümüzün yönlendirmeleri doğrultusunda Muğla, Milas, Bodrum ve Aydın Müzeleri ile birlikte ortak eğitim faaliyetleri yapılmaktadır. Bu tür uygulamaların diğer bölgelerde de yaygınlaştırılması katkı getirecektir.

Ayrıca örgün eğitimde müze ziyaretçilerin müzede ziyaretinde dikkat edilmesi gereken kurallarla ilgili olarak önceden eğitilmesi müzelerde yaşanabilecek sıkıntıların önüne geçecektir.

Müzelerin Milli Eğitim ve Yüksek Öğretim Kurumları ortak projeler üretmesi, bu kurum yetkililerinin ve Yerel yönetimler de müze eğitimi konusunda müzelere destek sağlaması beklenmektedir.

Araştırmacıların müzelerde yapılan eğitim etkinliklerin araştırmasının önünde de zorluklar vardır. Müzelerin Kültür Bakanlığına yıl sonlarında yolladığı faaliyet raporlarına yayın olarak ulaşmak zordur. Bu raporlar Döner Sermaye İşletmesi Merkez Müdürlüğüne(DÖSİMM) yollandığı için müze yöneticileri bu raporların ihtiyacı olanlarla paylaşılabilmesini yolunun DÖSİMM den alınması gerektiğini belirttiği için bu raporlar müzelerden alınamamaktadır. Bu çalışma için DÖSİMM le yazışıp gerekli destek istendiğinde ilgili kurum sadece müzelere gelen ziyaretçi sayısını istatistik olarak paylaşmış rapor içerikleri ile ilgili bilgi alınmasında zorluk oluşturmaktadır. Müzelerle yapılan yazışmada bilgi alamama ya da az bilgi alma nedenlerinden biri de müzelerin yaptıkları faaliyetleri kendi yayınları olarak kitap haline getirme planlamaları nedeni ile detaylı bilgiye ulaşmak zorluğunu yaşamıştır.

Müzelerde eğitim yapma konusunda gönüllü personellerin çabası ile yürütülen eğitim uygulamaları yanında Eğitim Fakültesindeki farklı bölümlerdeki uygun derslerin programları içinde 2004-2017 yılları arasında Muğla'nın farklı özellikleri ile ilgili değerlerini barındıran müzelerde yapılan eğitim etkinlik örnekleri de öğretmenlerimiz için örnek teşkil edebilecek etkinliklerdir.

Müzelerde çoklu zekayı uyatarak yapılacak aktif eğitim etkinliklerinin hem öğretmen adaylarının kültürel değerleri kavramasını hem de bu değerlerin eğitimde önemini anlamalarına katkı getirirken, okul öncesindeki çocuklarla yapılan eğitimde yaşları küçük olmasına rağmen çocukların detaylı bilgileri bile hatırlayabildikleri ortaya konmuştur. Müzelerde yaparak yaşayarak gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin tarihi kültürel ve doğal değerlerimizle ilgili farkındalık oluşturmaya katkı getireceği söylenebilir. Küçük yaşta kültürel miras değerleri ile karşılaşan bireyler bu değerlerin korunması ile ilgili farkındalık geliştirebilecektir. Bunun için okul öncesinden itibaren örgün eğitimde müze ziyaretleri kültür ve bilgi birikimini sağlayacaktır. Müzelerimizde eğitim konusunda uzmanlaşmış çalışanların çoğalması, örgün eğitim kurumlarında öğretmenlerin ders programlarının

içeriğinde önerildiği şekilde müzelerin aktif öğrenme fırsatı yaratacak alanlar olarak yararlanabilmeleri de eğitimde olumlu fırsatlar yaratabilecektir.

KAYNAKÇA

- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U.(2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi*.3.Baskı. ISBN. 978-9944-919-66-1.Ankara: Pegem Akademi
- Çil, E .,Maccario,N. Yanmaz,D.,Kar,H ve İri,F.G. (2014)“Hizmet Öncesi İlkokul Öğretmenleri ile Doğa Tarihi Müzesinde Fen Eğitimi” 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Kitabı: 223-224.11-14 Eylül 2014, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Maccario K. N. (2012) “Stimulation of Multiple Intelligence by Museum Education at Teachers’Training” Procedia- Socia Behavioral Science. Volume: 51 pp:807-811 Online: www.sciencedirect.com,SciVerseScienceDirect Web of Science(ISSN: 18770428)by ELSEVIE
- Maccario N. ¹, Sarmaşık Abur “G. ² (2014) “Contribution of TrainingfortheMentallyRetarded in MuseumstoPre-service Teachers ” ISNITE 2 II. InternationSymposi. New Issues on TeacherEducation.May 22-24 2014.University of Macerata/ ITALY.
- Maccario, N. (2016) “Okul Öncesi Dönemde Arıcılık Müzesinin Öğretim Amaçlı Kullanımı” USOS 2016 .15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri kitabı :1696-1707. (ISBN: 978- 605-4397-58-7.11-14 Mayıs Bodrum.
-(2017). “TeachingHoneybeetoPreschoolChildren Through MuseumVisitandMultipleIntelligences Teaching.” ICEMST 2017.”International Conference on Education in Mathematics,Scinece&Technology. Bildiri Kitabı :368-374,18-21 Mayıs 2017 Kuşadası
- Onur B. (2012). *Çağdaş Müze, Eğitim ve Gelişim(Müze Psikolojisine Giriş)* .ISBN 97-975-533-705-0 Birinci Baskı.Ankara: İmge Uygur A.,Göral R., Bozkurt İ.(2015). “Muğla İli Milas İlçesinin Kültür Turizmi Açısından İncelenmesi” .*Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34): 95-105
- Fethiye Müze Müdürlüğü. (2017,Ekim). Fethiye Müzesi. Erişim: <http://fethiyemuzesi.gov.tr>
- Milas Müze Müdürlüğü. (2017,Ekim)Hekatomnos’ta antik defile.Antik dönem giysi ve takı tasarımlar Hekatomnos’un Veda Sahnesi' canlandırılması,HekatomneionArkeopark Alanında Arkeoloji ve Eğitim Çalışmaları.Drama çalışması.Erişim: <https://twitter.com/muzemilas>
- Muğla İli Arı Yetiştiricileri Birliği.(2017) Muğla Arıcılık Müzesi.Erişim: <https://www.maybir.org.tr>
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiye Fakültesi Arkeoloji Bölümü. (2017) kopya-heykeltiraslik-eserleri-muzesi. Erişim : <http://arkeoloji.mu.edu.tr>
- Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2017).Dünya Miras Listesinde. Muğla.Erişim:<http://www.muglakulturturizm.gov.tr>
-(2017,01 Ekim).Somut Olmayan Kültürel Miras.Erişim:<http://www.muze.gov.tr.muzeler>.
-(2017,01 Ekim). Doğal güzellikler. Gökçeler Kanyonu ve İncirliin Mağarası. Erişim: <http://www.muze.gov.tr.muzeler>.
-(2017,01 Ekim). Dünya Miras Geçici Listesi .Stratonikeia Antik Kent. Erişim:<http://www.muze.gov.tr.muzeler>.

.....(2017,01 Ekim). Dünya Miras Geçici Listesi.Köyceğiz, Kaunos Antik Kenti.

Erişim:<http://www.muze.gov.tr.müzeler>.

.....(2017,01 Ekim). Dünya Miras Geçici Listesi .Hekatomnos Anıt Mezarı ve Kutsal Alanı .Erişim:

<http://www.muze.gov.tr.müzeler>.

.....(2017,02 Ekim).Dünya Miras Geçici ListesiMilas, Beçin Ortaçağ Kenti.

Erişim:<http://www.muze.gov.tr.müzeler>

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (03 Ekim 2017).Muğla Müzesi.Erişim:<http://www.muze.gov.tr.müzeler>

.....(2017,02 Ekim).Müzeler. Çağırın Karşılamanı Ağırlayan Müze .Erişim:<http://www.muze.gov.tr>

T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü.(201702.10. 2017 de alındı). Milas

Müzesi Etkinlikleri.Milas III. El Sanatları Şenliği.Erişim:<http://www.kulturvarliklari.gov.tr>Marmaris Kalesi

ve Marmaris Müzesi.(2017,02.Ekim).Erişim: <http://www.marmaristown.com.tr>.

Aydın Mardan Dağı'nda Tarih Öncesi Kaya Resimleri Bulundu.(2017, 02 Ekim).Erişim: <http://arkeolojihaber.net> .

Muğla (2017,02 Ekim).Erişim:<http://www.akyaka.org/tarih/mugla.htm>.

YALVAÇ URAL'IN BAŞPARMAK ÇOCUKLAR ADLI KİTABINDA DEĞER HASSASİYETİ

Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Öz

Öğrencilere düşünmeyi öğretmede çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir rol üstlenmektedirler. Çocuk gerçekliğine, yer veren yazarların eserleri ile çocukların karşılaştırılmasının çocukların gelişimine katkı yaptığı bilinmektedir. Çocukların ilköğretimin, ilk yıllarından başlayarak gelişim düzeylerine uygun olarak çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaştırılması konusu önemlidir. Çocukların, çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmaları, bu eserlerle değerler eğitimi almaları, çocukların değer eğitimi yanında temel dil becerilerinin de gelişmesini sağlayacaktır. Çok yönlü olarak öğrencileri geliştirecek bu konuya eğilmek hangi yaşlarda hangi eserlerle öğrencileri karşılaştıracağımızı özenle tespit etmek ve uygulamaya geçirmek, üzerinde durulması gereken başlıca konulardandır. Çocuk edebiyatının önemli isimlerinden biri olan Yalvaç Ural, Başparmak Çocuklar adlı kitabında okuyucuya, geçmiş ve şimdiyi karşılaştırmakta, değerleri sorgulatmakta, onları eleştirel düşünmeye sevk etmektedir. Bu kitabı 36 kısımdan oluşturan yazarın bu kısımlarda, hangi değerlere eleştirel olarak dikkat çektiği tespit edilecektir. Bu çalışmada, Yalvaç Ural'ın eleştirel bir yaklaşım getirdiği kısımlarda bahsi geçen değerlerden hareketle değerlerin yaşantımızdaki yeri ve değerler eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği konusunda öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, değerler eğitimi, eleştiri, çocuk edebiyatı, Başparmak Çocuklar

VALUE SENSITIVITY IN YALVAÇ URAL'S BOOK CALLED "BAŞPARMAK ÇOCUKLAR"

ABSTRACT

Works of children's literature play an important role in teaching students how to think. It is known that providing children with opportunities to meet with the works of writers including the reality of child in their works contributes to their development. It is of great importance to introduce children to the works of children's literature suitable for their developmental levels as early as possible. Introducing children to the works of children's literature that can help them in their value acquisition will enable them to develop their values and linguistic skills. Thus, this issue should be investigated from different perspectives and works of literature to be introduced to children from different age groups should be carefully selected and introduced to children.

In Bağcı's master's thesis written in 2013 and entitled as "Comparison of the works of children's literature and works specifically written for children within the context of values education", a total of 44 books were analyzed and it was concluded that works specifically written for children and works of children's literature are not perfect in terms of values education. Though these two groups of works have some advantages over the other, they have both some shortages; thus, these two groups of works complement each other. Apart from what is expressed by Bağcı, there is another widely neglected but important topic that is teaching values to children from a critical point of view. Yalvaç Ural, one of the most important names in children's literature, compares the reader, past and present in his book titled "Başparmak Çocuklar", questions values and encourages critical thinking. In the current study, it will be determined which values are critically pointed by the writer in 36 sections of this book. In the study, suggestions will be made about the place of values in our life and how values education should be given on the basis of the values in sections presented with a critical approach.

Keywords: Values, children's literature, Yalvaç Ural, Başparmak Çocuklar

GİRİŞ

Aksiyoloji, değer öğretisi; değerlerin ölçüt, çeşit ve metafizik özelliği ile ilgilenen felsefe koludur. Değer öğretisi, bireylerin davranışlarına temel oluşturan değerleri ortaya koyar. Bireylerin davranışlarına temel oluşturan değerlerin kazandırılması çoğunlukla Türkçe derslerinde okutulan veya tavsiye edilen kitaplar çerçevesinde olmaktadır. Okuyucunun ve okuyucu kitlesi içinde yerini alan öğrencilerin temel değerleri kazanmaları konusu, son yıllarda özellikle dikkati çeken araştırma konularındandır.

Bu önemden hareketle, değer tanımı; düşünceye, duyguya, davranışa, nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem, başkalarının tavır ve davranışlarını değerlendirme ölçüsüdür, şeklinde yapılabilir. Değerler, toplumların varlık, birlik, beraberlik içinde olmalarını sağlamak ve bunu sürdürebilmek için bireylerinin çoğunluğu tarafından gerekli ve doğru olduğu kabul edilen, ortak inanç ve kültürle oluşan düşünce, amaç, temel ahlaki durum ve ilkeler olarak kabul edilmektedir (Ekinci, 2017).

Değerler eğitimi insanın, milli, dini, ahlaki, etik, toplumsal, evrensel ve benzeri pek çok alanda, beğenilen, toplumlarda ortak kabul gören özellikleri kazanması çerçevesinde sağlıklı bir şekilde verilebilir. Değerler eğitiminin verilmesi ve bireylerde davranış haline dönüşmesi için tek başına edebi eserler veya çocuklar için oluşturulmuş metinler yeterli değildir. Günümüz okuyucusu ve günümüz öğrencilerinin, değerleri geçmiş-bugün-gelecek köprüsünde eleştirel bir bakış açısı getiren metinlerle öğrenmeleri onlarda kalıcı izli öğrenme sağlayacaktır. Değerlerin eleştirel metinlerle sunulması okuyucunun kendini değerlendirmesini ve eleştirmesini sağlayacak, sorgulama yoluyla değerleri hayatına geçirmelerini sağlayacaktır. Değerlerin edindirilmesi, davranışa geçirilmesi ve kalıcı izli olması için çok yönlü bir bakış açısı ile edindirilmesi gerektirmektedir.

PROBLEM DURUMU

Değerler eğitimi soyut kalması, özümselememesi, davranışa dönüştürülebilmesi. Yalvaç Ural'ın Başparmak Çocuklar adlı kitabında geçmiş, şimdi ve gelecek köprüsünde, günlük yaşamdan örneklerle, somut bir şekilde değerlere değinmesi, eleştirel bir bakış açısı ile durumu sorgulatması, değerler eğitimine, eleştirel bakış açısı ile değer kazandırma konusunu gündeme getirmektedir. Değer eğitimi vermede tek başına edebi eserler veya çocuklar için oluşturulan metinler yeterli değildir. Değer eğitimi vermede eleştirel bakış açısı ile oluşturulan eserlerle okuyucunun, öğrencilerin karşılaştırılması konusu da önemlidir.

YÖNTEM

36 kısımdan oluşan Başparmak Çocuklar kitabının, eleştirel anlatımı ile değer çeşitliliği sunmadaki durumu tarama metodu ile belirlenmiş ve doküman analizi yöntemiyle incelenerek, sonuca gidilmiş ve topluma fayda anlayışı ön planda tutularak, öneriler geliştirilmiştir. Değerler hassasiyeti çerçevesinde 36 kısma, başlıkları altında örnekler verilerek, değerleri barındırma durumu listelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1.KISIM: KIRMIZI BAŞLIKLİ KIZ KURT OLMAK İSTİYOR

Bu bölümde Yalvaç Ural, çocuğa ilgi, çocuğa özen, aile bilinci, zamanın kıymeti, zamanı boşa geçirmeme, tarihini bilme, tarihi şahsiyetleri bilme, tarihi şahsiyetlere saygı, öğrenme, araştırma değerlerine eleştiri ile dikkat çekmektedir.

Örnek: “Bir başına bir çocuk bilgisayar başında oyun oynar, düşmanlarla savaşmış bir küçücük odada. Gelmezmiş oyunda ölenlerin sonu, hep kaybeden çocuklar olurmuş, kazanansa “Cambaza bak!” diyen oyun kurucusu. Bilmezmiş çocuk kimleri öldürdüğünü, Prometheus’un kartalı gibi her gün, bir Turgut Reis, bir Piri Reis, bir Yavuz öldürülmüş ardı ardına, ne kadar yenici keserse o kadar puan alır, Assassin’s Creed Revelations’da kazanmış oyunu. Ertesi gün yine, öğrenmeden aldatıldığını bilmeden oturmuş oyun konsolunun başına” (2016: 14).

Bu kısımda şiddet içerikli oyunlar eleştirilmekte, sağlık, sağlıklı büyüme, okuma, şiir, öykü, romanlardan bahsedilerek kitap değerlerine dikkat çekilmektedir. Yazar, masal tekerlemesi ile zamanı iyi kullanma değerine, sağlık değerine eleştirel bir yaklaşımla işaret etmektedir. Ayrıca sağlık, çocuk, oyun, oyuncak, zamanı verimli geçirme, çevre temizliği, doğayı koruma değerlerine eleştiri ile dikkat çekmektedir.

Örnek: “Bir varmış, bir yokmuş. Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, deve tellal, pire berber iken manda hamal, horoz gasteci, cin de reklamcıymış. Cam ekranda oynar iken kıt akıllı kargalar, yirmi iki çeşit paketten cips tükettirmiş çocuklar. Dondurması, gazozu, şekersiz früktozu, içine boya kattım, alladım pulladım, sattım. Bu dizeleri yazıma giriş yaptım. Var varanın sür sürenin baykuşu çok viranenin. Destursuz hamburgerciye girenin hali duman olurmuş. Ahh, ne duman! Bir uyduruk çizgi kahramanın oyuncağı peşinde ya babadan azar ıştır ya da obez olurmuş çocuklar. Sokaklardakileri kimse görmezmiş, sanalmış sokak çocukları, sanalmış köpekler, sanalmış kediler; öylesine kirlenmiş ki denizler, pisliğinden çöplüklerde beslenir olmuş kargalar gibi martılar” (2016: 13)

Yazar, kendi çocukluğundan örnekler vererek, el emeği, yaratıcılık, arkadaş, arkadaşlık, eşitlik değerlerine yine eleştirel bir şekilde dikkat çekmektedir.

Örnek: “Yaşım üç müydü, beş miydi? Tahtadan atlar, arabalar, kamyonlar yapardım. Gazoz kapaklarından rozet takar, gazete kağıtlarından futbol topu, yuvarlak taşlardan misket, kemikten aşık, ağaç dallarından çelik çomak yapardım. Oynayacak arkadaş arardım. Önemli şeydi arkadaşlık, varsılla yoksul aynı sırada otururdu. Açılmamıştı daha özel okullar.” (2016: 14)

Birinci kısımda pek çok değere yer veren Yalvaç Ural, okuma, meslek edinme, topluma faydalı olma, emek, çalışkanlık, alın teri gibi pek çok değere dikkat çekmektedir. Örneğin, “Yeni çocuk kuzu değildi, kuzuyu da tanıyamıyordu” eleştirisi, saflık, masumiyet, makul olma, çocukça bakış, aile duyarlılığı değerlerine dikkat çeken

bir eleştiri cümlesidir. Yazar, çocukların masal kahramanlarındaki kötü karakterleri canlandırmak istemelerinin sebebini, “kuzuyu tanıyamamalarındandır” cümlesi ile açıklamaktadır. Yazarın bu teşhisi neticesinde, çocukların içinde yaşadığı bütün bir sosyal çevre kendisini eleştirmelidir, noktasına gelinmektedir.

Örnek: “Artık çocuklar ne yazar olmak istiyordu, ne asker, ne mühendis, ne doktor...Umurunda değildi hiçbirinin. Küçük bir oğlan şovmen olmak istiyordu Cem Yılmaz ve Ata Demirel gibi; küçük bir kız ise manken. Biri Gargamel olmak istiyordu, biri sihir yapan büyücü, biri görünmez adam, biri de ünlü futbolcu Reina’ya kızlarla girerek hava atmak isteyen. Yaşam bir yarışmaya döndü. Kimi ünlü olmak istiyordu, kimi şarkıcı olmak, kimi de milyon kazanmak. Kimi çalışmadan yiyip içip sırtüstü yatmayı düşünüyordu. Yoktu böyle bir masal. Yeni çocuk kuzu değildi, kuzuyu da tanııyordu. “Kırmızı Başlıklı Kız” kurt olmak istiyordu, oğlan ise Merlin.Çocuğun kendi gerçekliğini bulamayışı...Önünde cam bir kutu, bu kutuyu aşamaz. Televizyon ve bilgisayar ıpad, telefon tutsaklığı...” Masalların dinleyerek tat alınması değeri, masalın mesajı değerine dikkat çekmektedir yazar. “Kafdağında bir kuyu, derin mi derin. İçinde çocuklar, pırpır eder uçamaz, debelenip çıkamaz. Önünde cam bir kutu, bu kutuyu aşamaz. Masaldır bunun adı dinlemekle çıkar tadı. Bazen çok şey anlatır, bazen de isteyen çıkarır sözün altında yatana.” (2016: 15-16)

Yazarın “Farklı Bir ‘Başlıklı Kız’ alt başlıklı kısımda ise (2016: 16), masal türünün özelliklerinin çocuklara kavratılması sorunu üzerinde düşündürmektedir. Bu bölümde aile eğitimi, aile terbiyesi, doğru davranış, edep, büyüklere saygı, geleneksel sözlü edebiyat ürünlerine saygı değeri, masal değeri, halk edebiyatı ürünlerine saygı, kültürünü tanıma, hayal gücü değeri, makul olma değerine dikkat çekilmektedir.

Birinci kısmın devamında pek çok örnekle değerlere eleştirel bir yaklaşımla dikkat çeken yazar bu örneklerle; sosyal etkinliklere duyarlılık, sosyal paylaşım, kitap, dergi, kültür ürünü (masal), kanaatkarlık, kardeşlik, arkadaşlık gibi toplam 49 değere, dikkat çekmektedir.

2.KISIM: GEVEZELİK ÇAĞI

Kitabın “Gevezelik Çağı” başlıklı ikinci kısmına Yalvaç Ural, (2016: 19) “Yakınçağ bence cep telefonunun icadıyla kapanmıştır ve 2000 yılından sonra “gevezelik çağı başlamıştır” sözleri ile başlar.

Örnek: Çünkü insanoğlunun çenesinin bu kadar düştüğü, çene bağlantılarının bu kadar aşındığı bir dönem daha yaşanmamıştır. Herkes durmadan konuşuyor. Reklamlar insanları boş konuşmalara özendiriyor: “Pazarları konuşmak bedava, aile içi konuşun iki konuşma ödeyin, gevezeliğiniz şu kadar saati geçerse beş konuşma da bizden, alın size bir saat bedava konuşma, yeter ki susmayın, durmadan konuşun, aklınıza ne gelirse anlatın, tanıdık tanımadık herkesi arayın, kızım sen kapat ben arayayım, benimki bedava, daha çok konuşuruz” gibi sloganlarla sürekli konuşmaya yönlendiriliyor. Anlaşıyor ki ülkemizde gevezelik bağlamında konuşmak bir hastalığa dönüşmüş durumda (2016: 20-21).

Bu kısımda yazar, yerli yerinde konuşma, vakti boşa harcamama değerine yine eleştiri ile dikkat çekmektedir.

Örnek: "...Konuşan toplumlar yaratmak başka bir şeydir, her gün 50-100 sözcükle sınırlanmış ipe sapa gelmeyen gevezelikleri, günde 40-50 kez yalnızca isimlerini değiştirerek tekrarlamak başka bir şey. ...telefonda gerçekleştirilen zorunlu ve haberleşme amaçlı konuşmalar dışında hiçbir eylem 'konuşma' eylemini karşılamıyor. Oysa Türkçemizde her konuşma biçimini tanımlayabileceğiniz ayrı bir söyleyiş var. (2016: 21-22)

Burada özellikle Türkçenin zenginliği değerine değinen yazar eleştiri ile dili özenli kullanma değerine dikkat çekmektedir.

3.KISIM:"ACAAİP KEYİFLİ BİR MUHABBET YAPTIK!"

Yalvaç Ural burada, söyleşme değeri, rehberlik değeri, sorgulama değeri, dili doğru kullanma değerlerine dikkat çeker. Sınırlı kelime kullanımını eleştiri ile Türkçenin zenginliği değerinin farkında olma ve bu zenginliği yerli yerinde kullanma değerine değinir.

Örnek: "Okul söyleşilerinden birinde, çocuklar beni kapıdan uğurlarken içlerinden biri "Yalvaç abi geldiğin için çok teşekkür ederiz. Bugün acayip keyifli bir muhabbet yaptık, di mi? Dedi (2016: 23). Şaşırdım, yeni deyimle şok olmadım dersem yalan söylemiş olurum. ...Akli başında insanlar bile güzel bir tartışmanın ardından, "Keyifli bir söyleşi oldu" deyiveriyorlar. Oysa biz okullarda çocuklarla söyleşmiş, tartışmış, birbirimize bazı kitaplar salık vermiş, bazı sorunları çözmek için önerilerde bulunmuş, gülmüş, güldürmüş, fıkralar anlatmış ve eğlenmiştik. "Keyiflenmedik, keyif çatmadık" ama söyleştik, sorguladık ve zamanımızı iyi değerlendirdik. Bir önceki bölümde de söylediğim gibi, konuşmak eylemini anlatan onca sözcük varken, bir sözcüğün arkasına takılıp dilimizin eylem varsıllığını kısırlaştırmanın ne gereği var? Ben böyle düşünüyorum" (2016:24)

diyen Yalvaç Ural, söyleşme değeri, rehberlik değeri, sorgulama değeri, dili doğru kullanma değerlerine işaret etmektedir.

Örnek: "...kısaca konuşmak, söyleşmek, tartışmak, önermek, arkadaş olmak, dost olmak, eğlenmek, neşelenmek, içtenlikli davranmak, gönlünce eğlenmek gibi pek çok söyleyiş biçimi varken muhabbet ve keyif sözcüklerinin içine sıkışıp kalmak, anlatım engelli, sözcük yoksunu olmaktan başka hiçbir şey değil gibi geliyor bana (2016: 26)

Cümlesi ile bu bölümdeki düşüncelerini sürdüren yazar, sınırlı kelime kullanımını eleştiri ile Türkçenin zenginliğinin farkında olma ve bu zenginliği kullanma değerine değinmiştir.

4.KISIM:ANNEANNEM BÜYÜYOR

Yalvaç Ural burada dede/anneanne değeri, el emeği, okuma, kültür ürünleri değerleri üzerine eleştirel bir bakışla dikkat çekiyor.

Örnek: “2010 yılı ve sonrasında anneanneler, teknolojiyi kullanma becerisine ulaştılar. Artık ne bilmece çözüyorlar ne de örgü örüp, dergi gazete okuyorlar. Artık onlar birer sanal gezgin! Sosyal paylaşım sitelerinin hastası, blok misafiri, herkesi bombardımana tutan bir e-posta canavarı.”

5.KISIM:EZBERCİNİN EK BELLEĞİ

Bu bölümde üretme, yaratıcılık, insanlığa hizmet /fayda, düşünme, eleştiri, sorgulama değerlerine dikkat çeken yazarın aşağıdaki örneklere baktığımızda, düşündürme yoluyla değer kazanımına katkıda bulunduğu görülmektedir.

Örnek: “Bir zincir marketler şirketinin İzmir’de düzenlediği “Küçük mucitler” yarışmasına katılan ortaöğretim öğrencilerini görseydiniz, ne demek istediğimi çok daha iyi anlardınız. Bunlar öylesine akılcı üretimlerdi ki, tasarım aşamasını geçmiş, işlevsel gereçlere dönüşmüşlerdi. Bir kız öğrenci okulda şarjı biten telefonunu, okul çıkışında bisikletinin dinamosuna bağladığı, kendi tasarımı olan bir fişle şarj ediyor, anne babasıyla iletişimi bu buluşuyla sağlıyordu. Bu basit bir buluştu ama iş ve ev arasındaki ulaşımını bisikletle sağlayan bir Hollandalı, bir İtalyan ya da bir Belçikalı için önemli bir buluştu. Yarışmanın ardından, yurtdışı gezilerimde böyle bir buluş var mı, yok mu diye araştırdım ama hiçbir yerde bir örneğine daha rastlamadım. Hiç unutmama, buluşunu jüriye sunan kız öğrenci, bir jüri üyesinin telefonunu da o gün yarışmada şarj etmişti. (2016: 29)

diyerek, yaratıcılık değeri, icat değeri, üretme değerine değinmektedir. “Akıllı Bilmeyen Oyuncaklar” alt başlığında (2016: 30) ise Yalvaç Ural, becerikli olma, araştırma, sorgulama, keşif, fayda değerinden bahsetmektedir.

Örnek: “...Durmadan ezberlerdik. İki kere iki dört, sekiz çarpı dokuz yetmiş iki...Daha sonra eğitimciler, pek çok şeyi bu yöntemle öğrendiğimiz için ezberci eğitimin karşısında oldular. İnsan belleğinin bir hesap makinesinin görevini üstlenmesi gerçekten yanlıştı. Logaritma cetveli gibi karekök almak da...Bugün dil öğrenmenin de ezberci eğitimin bir parçası olduğunu belleğin anadilin dışında binlerce sözcükle doldurulduğunu, aklın düşünme dışındaki taşıma kapasitesi yüzünden erken yorulup yaşlanarak bozulmaya uğradığını savunan düşünce insanları var. Beynimizi gerçekten bir hard disk gibi düşünürsek, bir kapasitesi olduğunu da kabul etmek zorundayız. (2016: 31) bölümünde yazar, akılcı eğitim, düşünme, sorgulama, eleştiri değerlerine dikkat çekmektedir.

Örnek: “Konuştuğum küçük mucitler, gelecekte hard disklerimizin yani başımızın yanına konulacak ek bellek ya da çiplerle bu sorunu çözebileceğimizi söylüyorlar. Oysa bir Japon yayıncı konuştuğumuz dili istenilen dile çeviren, duyduğumuz dili de bizim dilimize çevirecek bir yaka konuşma makinesiyle, belleklerimizde ek bellek yüklemeyen, belleğimizi yine bir ezberci yöntemle doldurmadan bu işin çözüleceğini söylüyor. Örnek olarak da, günlük yaşamımızda, iş dünyasında yaygın biçimde kullanılmaya başlanılan altı dilli elektronik sözcükleri gösteriyor...Bence bir adım kaldı. Çok yakında okullarda bugünkü anlamda bir dil öğretisinin kalacağına inanmıyorum. İnsanların çocuklarını sırf dil öğrensin diye yabancı kolejlere sokma yarışı içinde olacaklarına da...İnsan beyni üretmek ve yaratmak için görevler üstlenecek...ezber bilginin depolandığı bir yer olmayacak.”

Burada yazar, üretme, yaratıcılık, insanlığa hizmet /fayda, düşünme, eleştiri, sorgulama, üretme değerleri üzerinde durmaktadır.

6.KISIM: YAPIŞKAN BELLEK KAĞIDI: “Post it”

Aklını kullanma, özenli davranma, sistemli çalışma, çaba, disiplin, yaşam, hatırlama değerlerine dikkat çeken yazar, Yapışkan Bellek Kağıdı: Post it alt başlığında şunları söylemektedir (2016: 33);

“Konumuz post-it. Çocukların deyimiyle sarı it postu, yapışkanlı bellek kağıdı ya da belleğimizi teslim ettiğimiz kağıt parçacıkları. Ama gelin görün ki ben bu konuyu post-ite değil, belleğime yazmışım.Bellekte taşınamayan, unutulmuş küçük bilgileri bir yerlere not etmek daha sonra da bu bilgileri fihristlere ya da uygun defterlere, dosyalara aktarmak. Ama gelin görün ki, her zaman böyle olmazdı; notlar bir yerde birikir, unutulur, zaman aşımına uğrar, eskir ve atılırdı. Kişinin sistemli bir biçimde çalışmasına pek katkısı olmaz, genellikle de kaybolurdu bu kağıtlar. Çok az kişi bunları gerekli yerlere taşıyıp güncelleştiriyor. Çünkü bu da farklı bir çaba ve disiplin gerektiriyor...Unutmayalım ki yaşamak, hatırlamak demektir.”

7.KISIM: BALONLAR VE JUL VERN

Doğaya hayranlık, dinginlik, güven, mutluluk, hayal kurma değerlerine dikkat çeken yazar, sorgulayan çocuk iyidir ama gerçeğe hapsolmek çocuğun doğasına terstir anlayışından hareketle, çocuğun hayal etme değeri, çocuk gerçekliği değerine dikkat çekmektedir. Örneğin, “Balonla yolculuk bir kuş gibi uçmaya benziyor. Bulutların altından dağlara, ovalara, ağaçlara, evlere, yollara kuş bakışıyla bakmak, inanılmaz coşku veriyor insana. Sonsuz bir mutluluk, güven ve dinginlik...” (2016: 40) burada doğaya hayranlık, dinginlik, güven, mutluluk değerlerinden söz etmektedir yazar.

8.KISIM: BİLGİSAYARDA BİR OYUN DEĞİLDİR SAVAŞ!

Yazar bu bölümde, oyun, çocuk, terbiye, edep, makul olma, barış, birbirine saygı, misafirperverlik, tarihini bilme, tarihi şahsiyetleri tanıma, aile olma, doğru davranış, çocuğa ilgi, saygı, çocukla iletişim, düşünme, araştırma, okuma, anne baba eğitimi, eleştiri, sorgulama, duyarlılık, kitap, okuma değerlerine dikkat çekmektedir.

“Biz çocuklarımıza ve gençlerimize bir şey vermeyen nesilleriz, oysa mazisini bilmeyen bir toplumun geleceğini inşa etmesi düşünülemez.” (2016: 54), İlber Ortaylı’nın sözünden hareketle maziye bilme değerinden bahseden yazar, oyun, çocuk, terbiye, edep, makul olma değerlerine dikkat çeken şu sözlerini de ekliyor:

“Çocuklar tv başında. Spiker Lübnana’da savaş!İsrail uçakları...Ağabey arka odada. Konukların yanında oturmaktan hoşlanmıyor. Odasının kapısını kapatmış, her zamanki gibi en kanlı bilgisayar oyunlarından birini oynuyor...Ya Empire III oyunuyla Batıların Dragut dediği Malta kuşatmasında 83 yaşında ölen ünlü denizcimiz

Turgut Reis'i öldürüyor ya da "Assassin'a Creed Revelations" dayeniçeri katliamı yapıyor. Belki "BlagFlag" de Piri Reis'i öldürmenin yollarını arıyor, dünyadan ve yaşananlardan habersiz. (2016: 44-45)

Burada barış, birbirine saygı, misafirperverlik, tarihini bilme, tarihi şahsiyetleri tanıma, makul olma değerlerine dikkat çekiyor. Devamında yazar sözlerini şöyle sürdürüyor:

"Baba haberler devam ederken oğlunu zorla salona getiriyor. "Yaşam bilgisayar oyunu değil!" diyor, "Bak, dünyada neler oluyor? Biraz ayakların yere bassın. Kocaman adam oldun!" Çocuk konukların yanında azarlandığı için öfkeli, somurtkan bir suratla koltuklardan birine oturuyor. O anda Beyrut'ta otobüse binmek için birbiriyle kavga eden insanları ve bir annenin de karıştığı kavgayı gülerek izliyor, "Kadın adamdan daha iyi kavga ediyor!" diyor. "Bütün bu gördüklerinden bunu mu anladın?" diyor baba. "Defol git buradan!" Çocuk söylenerek çıkıyor. Anne "Çok yükleniyorsun çocuğa...Gel dedin geldi" diyor." (2016: 45)

Burada aile olma, doğru davranış, çocuğa saygı, çocukla iletişim değerlerine örneklerle dikkati çeken yazar, aşağıdaki diğer bir örnekte eleştirilerini sürdürüyor.

"Çocuklar öylesine kanıksadılar ki ekranlarda izledikleri savaş görüntülerini, gerçeklik ile sanal oyunları birbirlerinden ayıramıyorlar. Her gün birbiri ardına piyasaya sürülen bu oyunlarda dünyayı "iyiler ve kötüler" diye ikiye ayıran çizgi kahramanlar...İyiler, görülmemiş silahlarla dünyayı kötülerden kurtarmaya çalışıyorlar. Akıldan yoksun, güçlü, pazulu, donanımlı, sözde ölümsüz kahramanlar çocuklarımızın dünyasına tişört, çarşaf, defter kabı, oyuncak olarak girmeye devam ediyor. Artık oyuncakçı dükkanlarının vitrinlerinde tank, top, tüfek, tabanca, fişeklik, komando elbisesi, X Ray dürbünleri, plastik kamalardan başka bir şey görmüyorsunuz." (2016: 46)

Aşağıdaki örnekte de yine düşünme, araştırma, okuma, anne baba eğitimi, eleştiri, sorgulama, duyarlılık, kitap, okuma, çocuğa ilgi, maziyi bilme değerleri bulgulanmıştır.

Örnek: "Kızlar sürekli süslenip boyanmaya, yeni saç modellerine, telefonda konuşmaya, erkek arkadaş edinmeye, sosyal paylaşım sitelerinde dolaşmaya, içi boş sözlerle dolu pop şarkılarına ve o şarkıcıların posterleriyle duvarlarını süslemeye yönlendiriliyorlar. Düşünmeyen, araştırmayan çocuklar istiyor birileri. Bu kültürü onlara taşıyan anne babalarsa çocuklarının hiçbir şey okumadıklarından yakınıyorlar." (2016: 47)

9.KISIM: BİLİME DAYANMAYAN BİLİMKURGU ROMANLARI

Yazar, belleklerimiz, eskiden siyah-beyaz sözcüklerle dolu bilgi deposu iken bugün belleklerimiz, tek düze, yaratıcılıktan uzak, özensiz, ucuz bir görsellik sepeti haline geldiğine dikkat çekmektedir.

Örnek: "Eskiden gezdiğimiz, gördüğümüz yerlerin, tanıdığımız insanların yüzlerinin, hayvanların, çiçeklerin görsellerin yerini, bugün izlediğimiz sanal görüntüler dolduruyor. Şimdi sözcüklerin karşısında görselleri,

görsellerin karşısında da sözcükleri olayananlamsız , adsız belleğimiz var. Tıpkı yazıları unutulmuş bir resimli sözlük gibi.” (2016:55)

10.KISIM: BİLİM SUÇLARI

Yazar, iletişim modundan, gevezelik moduna geçtiğimiz eleştirisi ile iletişim değeri, konuşana saygı-dinlemedeğeri, makul olma değerine dikkat çekmektedir.

Örnek: Telefon iletişim modundan gevezelik moduna alınıp buna ucuz fiyat politikası da eklenince birden yuva çocuklarının elleride bile görülmeye başlandı. Tabii bu da her yaş grubunda farklı sorunlarla karşımıza ilginç görüntüler çıkardı. Telefon teknolojisi gelişip fotoğraf, kamera, elektronik posta, görüntülü konuşma gibi özelliklerle donanınca, sorunlar da bir o kadar büyüdü ve çeşitlendi.

11.KISIM: BİR FABL YAZARI OLARAK LEONARDA DA VİNCİ

Leonarda’nun Defteri Bill Gates’te alt başlığında popüler kültür eleştirisi yapan yazar,ticari amaç gütmekten topluma fayda değeri düşünülmesi gerekliliğinden hareketle, düşüncelerini örneklendirmektedir (2016: 68).

12.KISIM: YÜZME BİLMEYEN ÇİRKİN ÖRDEK YAVRULARI

Yazar bu bölümde, yardım etme, çözüm üretme, makul olma değerlerine bir öyküye yer vererek dikkat çekmektedir (2016-71).

13.KISIM: ÇOCUKLARIMIZDAN ÖĞRENDİKLERİMİZ

Bu kısımda yazar, üretme, yaratıcılık, çocuğun dünyasını anlama, bilim, teknik, iletişim, takdir etme, temizlik, dua etme, zamanı kullanma, mantıklı düşünme, hayat, dayanıklı olma, özgünlük değerlerine değinmektedir. (2016: 75-76)

14.KISIM: YA BAL YA CEP TELEFONU

İsviçreli bilim adamları tarafından yapılan araştırmaya göre, telefonlardan çıkan sinyaller sonucunda arılar kovanlarını terk ediyorlar, sonrasında da yönlerini şaşırıp ölüme gidiyorlar.Cep telefonunun hangi durumlarda arıların kovanlarını terk ettiklerini araştıran bilim adamları, cep telefonlarının arama durumunu, bekleme durumunu ve kapalı durumunu ayrı ayrı incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda da bir telefonun arama haline geçtiğinde arılar için en şiddetli hale geldiği ve arıları rahatsız eden bir ses yaydığı, bu yüzden de arıların kovanı terk ederek düzensiz bir uçuş haline geçip birden öldükleri tespit etmişlerdir. Telefonlar kapalıyken ya da bekleme durumundayken herhangi bir etkileşim gözlenmemiştir. Yalvaç Ural da “Mimar ve Mühendis Arı Aklı” (2016: 78-83) başlığında dünya için önemli olan bu konuya eleştirel bir yaklaşımla yer vermiştir.

15.KISIM: “FARELİ KÖYÜN KAVALCISI” SUÇSUZMUŞ!

Örnek: “Richard Schenkman’ın İnsanlık Tarihinde Büyük Yalanlar adlı kitabı var. Yetişkinler için yazılmış olan bu kitapta çocukların ilgisini çekecek bölümler de az değil. Hepimizin tanıdığı “Fareli Köyün Kavalcısı”nın gerçek öyküsü gibi...Bu bölümü okuyunca, yıllardır düşlerimizi süsleyen bir masalın, aslında hiç de düşündüğümüz gibi olmadığını hemen anlayıveriyorsunuz.”

Cümlelerini öykü ve gerçeklik ikileminde anlatan yazar, araştırma, sorgulama, gerçeğin peşine düşme değerlerine dikkat çekmektedir.

16.KISIM: FRANKEŞTAYNKOMİK BİR ADAMDİ

Örnek: “Korkak insanlar kendilerinden başkalarını düşünmeyen, başkalarına güvenmeyen insanlardır. Öyle ki, korkularını bile dostlarıyla paylaşmazlar.Geçmişe dönüp babalarımızın çocukluklarında korktukları kişilere bakarsak, bugün bunların inandırıcılıktan ne kadar uzak ve komik, bir o kadar da uyduruk tipler olduğunu görürüz. Bugün sizleri korkutan kahramanlar da inanın yarının komik kahramanları olacaktır. Aynen bizimkiler gibi...”

Örnekte görüleceği gibi geçmiş bugün karşılaştırması ile sorgulama yapan yazar, bu kısımda, cesaret, öz denetim değerlerine değinmektedir.

17.KISIM: HİÇ DOĞMAMIŞ TARİHİ KAHRAMANLAR

Bu kısımda “İspanyol şair, yazar ve filozof George Santayana’nın şöyle bir sözü var: ‘Tarih her zaman yanlış yazılır’ Bu nedenle her zaman yeniden yazılması gerekir.’ Sözüne dikkat çekerek, tarihi araştırma değerine dikkat çekmektedir, bu kısmın devamında, milli kültür ürünlerine hassasiyet ve araştırma değerlerine dikkat çekerek sözlerini sürdürmektedir yazar. (2016: 93-96)

18.KISIM: KRİLOV MASALLARI

Bu kısımda Krilov’un masallarının ülkemizde, Tarık Dursun K. Tarafından derlenip, yeniden yazıldığından bahsetmektedir. Tarık Dursun K.’nin kitabında masalların sonunda yine ders verildiğini ancak bazı masallarda Krilov masallarının yazar tarafından yorumlanarak farklı eleştiriler getirildiğinin altını çizerek Yalvaç Ural. Bu kısımda, ders verme (mesaj) değeri, empati değerine dikkat çekilmektedir. (2016: 99)

19.KISIM: KÜÇÜK DEV ADAMLAR

Yazar bu kısımda, günlük hayattan örneklerle; bakış açısı, yaratıcılık, deneyim, dikkat, konuşkanlık, sevimlilik, çocuğu dikkate alma değerlerine işaret eder. (2016: 101)

20.KISIM: ANDERSEN’İN KURŞUN ASKERİ

Örnek: “...Bu kurşun askerlerin oynasal, geliştirici, düşünmeye iten hiçbir yanı yoktu. Çocukların yaratıcılığına bir şey katmayan bu oyuncaklar, genellikle çabuk kırılır, tahta kutular içinde, barış dolu günler geçirirlerdi. Evinize bir konuk geldiğinde yeniden ortaya çıkar, sonra yine kutularınakonulurlardı.”

Cümlesinden hareketle yazar, yaratıcılık, geliştirme, düşündürme değerleri üzerinde durmaktadır.

21.KISIM: MEVLANA’DAN ÇOCUKLARA ÖYKÜLER

Mesnevi’den “Dil bilgini ve Kayıkçı” öyküsü ile alçakgönüllülük değeri, insanlara saygı değeri, ders çıkarma değeri, akıl değeri, cesaret ve onur değerlerine dikkat çekilmektedir. (2016: 109-110).

22.KISIM: NASRETTİN HOCA İLE HITAR PETAR

Kendi gülmece karakterleri ile Nasreddin Hocayı arkadaş edip fıkralarda Nasreddin Hocayı kendi kahramanlarına mat ettirerek ön plana çıkarmayı amaçlayan halk kültürlerine değinen Yalvaç Ural, buna örnek olarak Bulgar halk edebiyatının kahramanı “HitarPetar”’ın, Nasrettin Hocayı mat etmesi örneğine yer vermiştir (2016: 112-113). Burada, kültür şahsiyetlerimize sahip çıkma, mizahı anlama değeri, tarihi edebi şahsiyetleri tanıma, kıvrak zeka değeri, eleştiri, sorgulama değerlerine dikkat çekilmektedir.

23.KISIM: ODAMDA THURBER VAR

Bu kısımda Yalvaç Ural, James Thurber adlı yazar ve karikatüristden bahsederek, dünyada sanatçıları tanıma değeri, kültür değeri, mizah, sorgulama ve eleştiri değerlerine dikkat çekmektedir. (2016: 118)

24.KISIM: PAN, PETER PAN VE PANİK ATAK

Bu kısımda, İskoç roman ve öykü yazarı J.M.Barrie’nin ünlü karakteri Peter Pan’dan hareketle makul olma değerine dikkat çekilmektedir.

25.KISIM: SİBERNETİK VE KARTON OTOMATLAR

1980’li yıllarda yayımlanan Bilimler Bilimi Sibernetik ve Beşinci Boyut, Dünyanın Sibernetik Oluşumu adlı kitabı ile tanınan Dr. Toygar Akman’dan bahseden Yalvaç Ural, Türk mucitlerini tanıma, kültürünü-tarihini bilme, tarihi eserleri tanıma, farkındalık, bilim-buluş değerlerine dikkat çekmektedir. (2016: 123)

26.KISIM: ŞEREFLİKOÇHİSARLI GRİMM KARDEŞLER

Bu kısımda yazar, eleştirel bakış açısı ile Türk ve dünya kültürünü tanıma, bilmenin önemine değinmektedir. (2016:128-129)

27.KISIM: ŞİMDİKİ ÇOCUKLAR TEKNOLOJİ HARİKASI

Bu kısımda da, eleştirisi ile makul olma değeri, mesleğe saygı değeri, emeğe saygı değerine dikkat çeker yazar.

28.KISIM: DÜNKÜ MASALLAR BUGÜNKÜ ÇOCUKLAR

Rapunzel, Ali Baba ve Kırk Haramiler, Hansel ile Gratel, Pamuk Prenses masallarına çocukların realist yaklaşımlarına değinen yazar, farklı bakış açılarına saygı değeri ancak makul olma değeri, edebi ürünleri türünün özelliklerine göre değerlendirebilme değerlerine dikkat çekmektedir. (2016: 138-142)

29.KISIM: YİNE TATARINLER: AV BİTER, AVCI BİTMEZ

Dünyada pek çok meslekten palavracılar çıkmıştır ama avcılık kadar geniş bir mizah edebiyatına ve fıkra kültürüne sahip bir meslek dalı daha yoktur diyen Yalvaç Ural, avcılık ve avcılarla ilgili öylesine akıl ve mantıktan uzak palavralar ve uydurul öyküler vardır ki ciltlere sığmaz diyerek bu kısımda avcılık konusunu işler (2016: 143-147), burada makul olma değerine dikkat çekmektedir.

30.KISIM: TİLT MAKİNALARI VE LANGIRT SALONLARI

Günümüz çocuklarının mekanik beceri bilmediği eleştirisi ile sözlerine başlayan yazar, bilgisayar oyunlarının fazlalığına dikkat çekmektedir. (2016: 148-152).

31.KISIM: WOLFGANGVON KEMPELEN

İnsan sesiyle konuşan ilk makinenin buluşçusu Wolfgang VonKempelen'den bahseden yazar (2016-155-157), buluş ve yaratma değerlerinden bahsetmektedir.

32.KISIM: ESKİ BİR ANTI-VİRÜS PROGRAMI: YA KEBİKEÇ

Yalvaç Ural bu kısımda yine eskilere gitmiş ve kebikeğin, eskiden kullanılan bir anti-virüs programı sayılabileceğinden bahsetmiştir. Kedi şartları içerisinde insanların akılcı tedbirler almaya çalıştırları bunların başarılı veya başarısız olabildiğine değinen yazar, sözlerini “Kumandaların yetenekleri de günden güne değişiyor; neredeyse yakında terliklerimizi de ayağımıza getirecekler!” eleştirisi ile sürdürmektedir. (2016: 158) Sözlerine şöyle devam eder: “Videolar unutuldu. Artık kaset satan, kiralayan dükkanlar yok. Beta, VHS kasetleri hurdacı arabalarında bile görmüyoruz. Kasetçalar teypler, ve kasetler çoktan çöp tenekelerini boyladı.Onun yerini alan CD’ler, DVD’ler yerlerini flash-disklere bırakmaya başladı. Üç seneye kadar kimin sandalyesini kimler kapacak, belli değil” (2016: 160) Burada yazar eleştirisi ile yine teknolojiyi makul kullanma değerine dikkat çekmektedir.

33.KISIM: YANLIŞ KOPYALAMA: UNUTKANLIK

Burada belleğin önemi, hatırlama değeri üzerine dikkat çeken yazar, beynin insanları varlıklı kıldığı, ona yaşam içinde nitelik kazandırdığına değinir (2016: 162).

34.KISIM: DEDEM, NİNEM VE BİLGİSAYAR

Büyüklerle eleştiri olarak yazdığı şiir ile geçmiş kuşağın davranışlarını irdeleyen yazar, kuşak farkına da değinir (2016: 165-168)

35.KISIM: GEÇGEÇLEMEK-ZAPPING: “ZAPÇI”

Şıppadanak izleyici, şıppadanakçı sözleri ile televizyon izlemeyi bilmeyen kişileri eleştiren yazar (2016: 169), sözlerini televizyon kanallarındaki yabancı kelime kullanma özentisine kadar getirmektedir. Yabancı kelime kullanma özentisini, “AH! Türkçem, vah Türkçem!” serzenişi ile dile getiren yazar Türkçe hassasiyeti ile gündeme gelmekte ve dili doğru düzgün kullanma değerine dikkat çekmektedir.

36.KISIM: BAŞ PARMAK ÇOCUKLAR ve OYA YUBİ SE DAI

Teknoloji bağımlısı çocuk, iki başparmağı ile teknolojiyi kullanan çocuklara Japonlar “Oya yubi se dai” yani “Başparmak kuşağı” diyorlar diye aktarmaktadır (2016: 180) Burada teknoloji bağımlısı çocukları eleştiren yazar, bu bağlamda teknolojiyi makul kullanma değerine işaret etmektedir.

Ayrıca, bilimsel mantık içinde yer almayan masalların gülmece konusu yapıldığını yazan Yalvaç Ural’ın bu cümlesinden hareketle geçmişteki edebi eserlere tür özelliğine göre anlam verilip devrine göre değerlendirme yapma çerçevesinde makul olma değeri ve edebi ürünlere saygı değerlerine (2016: 176)dikkat çekmektedir.

SONUÇ

1.Kısımda; sağlık, sağlıklı büyüme, çocuk, oyun, oyuncak, zamanı verimli geçirme, çevre temizliği, doğayı koruma, çocuğa ilgi, çocuğa özen, aile bilinci, zamanın kıymeti, zamanı boşa geçirmeme, tarihini bilme, tarihi şahsiyetleri bilme, tarihi şahsiyetlere saygı, öğrenme, araştırma, el emeği, yaratıcılık, arkadaş, arkadaşlık, eşitlik, mütevazilik, sosyal etkinliklere duyarlılık, sosyal paylaşım, kitap, dergi, kültür ürünü (masal), kanaatkarlık, kardeşlik, arkadaşlık, okuma, şiir, öykü, roman=kitap, arkadaşlık, meslek edinme, topluma faydalı olma, emek, çalışkanlık, alın teri, saflık, masumiyet, makul olma, çocukça bakış, aile duyarlılığı, masallardan dinleyerek tat alınması, masalın mesajı, makul olma değerleri olmak üzere toplam 49 değeredikkat çekmektedir yazar.

2.Kısımda; eleştirel yaklaşımla örneklerle, yerli yerinde konuşma, vakti boşa harcamama, Türkçenin zenginliği olmak üzere toplam 3 değere rastlanılmaktadır.3.Kısımda; Yalvaç Ural, söyleşme değeri, rehberlik değeri, sorgulama değeri, dili doğru kullanma değerleri üzerinde durmaktadır. Dilde sınırlı kelime kullanımını eleştiri ile Türkçenin zenginliğinin farkında olma ve bu zenginliği kullanma değeri olmak üzere toplamda 6 değer görülmektedir.4.Kısımda; yazar, eski değeri, anneanne/babaanne değeri, el emeği, okuma, kültür ürünleri değerleri olmak üzere 5 değer üzerine eleştirel bir bakışla dikkat çekiyor.5.Kısımda; yaratıcılık değeri, icat değeri, üretme, becerikli olma değeri, araştırma, sorgulama, keşif, fayda, akılcı eğitim, düşünme, sorgulama, eleştiri, üretme, yaratıcılık, insanlığa hizmet olmak üzere, toplam 15 değerden bahsedilmektedir.6.Kısımda

yazar; aklını kullanma, özenli davranma, sistemli çalışma, çaba, disiplin, yaşam, hatırlama değeri olmak üzere toplam 7 değersöz konusu edilmiştir.7.Kısımda; doğaya hayranlık, dinginlik, güven, mutluluk, hayal kurma değeri; ayrıca çocuğun hayal etme değeri, çocuk gerçekliği olmak üzere toplam 7 değerden bahsedilmektedir.8.Kısımda; oyun, çocuk, terbiye, edep, makul olma, barış, birbirine saygı, misafirperverlik, tarihini bilme, tarihi şahsiyetleri tanıma, makul olma, aile olma, doğru davranış, çocuğa saygı, çocukla iletişim, düşünme, araştırma, okuma, anne baba eğitimi, eleştiri, sorgulama değeri, duyarlılık, kitap, okuma değeri, çocuğa ilgi değeri, maziyi bilme olmak üzere, toplam 26 değerden bahis vardır.9.Kısımda; bilgi, yaratıcılık, özen değeri olmak üzere 3 değerüzerinde durulmuştur.10.Kısımda; iletişim değeri, makul olma değeri, konuşana saygı değeri, dinleme değerleri olmak üzere toplam 4 değerden bahsetmektedir.11.Kısımda,popüler kültür eleştirisi yapan yazar, ticari amaç gütmenden topluma fayda değeri üzerinde durulması üzerine dikkat çekmektedir.

12.Kısımda; yardım etme, çözüm üretme, makul olma değeri olmak üzere toplam 3 değer, 13.Kısımda; üretme, yaratıcılık, çocuğun dünyasını anlama, bilim, teknik, iletişim, takdir etme, temizlik, dua etme, zamanı kullanma, mantıklı düşünme, hayat, dayanıklı olma, özgünlük olmak üzere toplam 14değer, 14.Kısımda; araştırma değeri, gözlem, teknolojiyi yerinde kullanma olmak üzere toplam 3değer; 15.Kısımda; araştırma, sorgulama değerleri olmak üzere 2 değer,16.kısımda;cesaret, öz denetim değerleri olmak üzere toplam 2 değer, 17.kısımda; araştırma, milli kültür ürünlerine hassasiyet değerleri olmak üzere 2 değer, 18.Kısımda; ders verme (mesaj) değeri, empati değerleri olmak üzere 2 değer, 19.Kısımda; bakış açısı, yaratıcılık, deneyim, dikkat, konuşkanlık, sevimlilik, çocuğu dikkate alma olmak üzere toplam 7 değer, 20.Kısımda; yaratıcılık, gelişme, düşündürme değeri olmak üzere 3 değer,21.Kısımda; alçakgönüllülük değeri, insanlara saygı değeri, bir durumdan ders çıkarma değeri, akıl değeri, cesaret, onur değerleri olmak üzere toplam 6 değer,

22.Kısımda; mizahı anlama, tarihi edebi şahsiyetleri tanıma, kıvrak zeka değeri olmak üzere toplam 3 değer, 23.Kısımda, dünya sanatçılarını tanıma, kültür, mizah, sorgulama, eleştiri olmak üzere toplamda 5 değer, 24.Kısımda; makul olma değeri, 25.Kısımda; bilim, tarihini bilme, tarihi eserleri tanıma, farkındalık, buluş değerleri olmak üzere toplam5 değer, 26.kısımda; Türk mucitlerini tanıma, kültürünü bilme, farkındalık değerleri olmak üzere toplam 3 değer, 27.Kısımda; makul olma, mesleğe saygı, emeğe saygı olmak üzere 3 değer, 28.Kısımda, farklı bakış açıları kazanma değeri,29.Kısımdamakul olmadeğeri, 30.kısımda, makul olma, zamanı değerlendirme, oyun, oyuncak, yaratıcılık, teknoloji olmak üzere toplam 6 değer, 31.kısımda; buluş ve yaratma değerleri olmak üzere 2 değer, 32.Kısımda, teknoloji, makul olma değerleri olmak üzere 2 değer, 33.Kısımda;hatırlama değeri, 34.Kısımda, teknoloji makul kullanma, eleştiri, geçmiş kuşaklara saygı değerleri olmak üzere toplam 3 değer, 35.Kısımda; akılcı olma, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma, dil hassasiyeti değerleri olmak üzere toplam 3 değer, 36.Kısımda; teknolojiden akılcı şekilde faydalanmak, edebi eserlere saygı, akılcı değerlendirme yapma, makul olma değerleri olmak üzere toplam 4 değer bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Toplam 209 değer tespit edilen Başparmak Çocuklar kitabında, geçmiş-bugün köprüsünde çeşitli örneklerle değerlere dikkat çeken Yalvaç Ural'ın eleştirel bir anlatımla örneklerle işaret ettiği değerlerin kazanılması öğrencilerin, hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak niteliklidir. Bağcı, 2013 yılında yüksek lisans tezi olarak, "Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasında, çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılmasını yapmıştır. Bu çalışmada toplam 44 kitap incelemiş ve inceleme sonucunda; güdümlü olarak yazılmış çocuk eserlerinin ve çocuk edebiyatçıların eserlerinin değerler eğitimi konusunda eksiksiz ve kusursuz olmadığı sonucuna varmıştır. Bu eserlerin birbirlerine göre üstün yanları olmakla birlikte, eksik yanları da bulunmaktadır diyen Bağcı'ya göre bu açıdan bakıldığında incelenen eserler, birbirlerini tamamlamaktadır. Bağcı'nın bu görüşüne katılmakla birlikte, bugüne kadar pek üzerinde durulmayan eleştirel bakış açısı ile değerlerin öğrencilere öğretilmesi konusu gündeme gelmektedir ki bu konu da son derece önemlidir.

Kitaptaki yaşadığımız hayattan örnekler sayesinde kişiler kendilerini sorgulamakta bu da değerler eğitimi edindirmede önemli bir basamak oluşturmaktadır. Eleştirel yaklaşımla değerleri veren yazar, pek çok konuda geçmiş-bugün-gelecek üçlemesinde kişinin kendisini ve toplumu eleştirmesini sağlamakta, değerleri edinme ve uygulama konusunda farkındalık yaratmaktadır. Eleştirel bakışla verilen pek çok değer yer aldığı kitap, değerler eğitime doğrudan katkıda bulunacak bir eser, bu tür eserler tespit edilerek Türkçe eğitiminde ve değerler eğitiminde kullanılmalıdır.

Değerler eğitiminde çocukların sorgulayıcı eleştirel bakış açısının oluşması ve değerlerin sorgulayıcı eleştirel metinlerle verilmesi, değerleri kalıcı izli davranışadönüştürmede yararsağlayacaktır. Gerek Türkçe ders kitaplarında olsun gerekse çocuklar için basılan süreli yayınlarda olsun, bu tür metinler eserlerde yer alması, çocukların değer kazanımı ve kişiliklerinin gelişimi için faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Bağcı, E. (2013). Çocuk Edebiyatı Ürünleriyle Çocuklar İçin Yazılmış Eserlerin Değerler Eğitimi Bağlamında

Karşılaştırılması. Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Ural, Y. (2016). Başparmak Çocuklar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

<http://hursitekinici.com/2017/02/16/deger-degerler-egitiminin-onemi-ve-geregi/9.12.2016> tarihinde Google arama motorundan erişilmiştir.

SALNAMELER VE KONYA VİLAYET SALNAMELERİNE GÖRE ANTALYADA EĞİTİM²

Yrd. Doç. Dr. Sefa Salih AYDEMİR
Adıyaman Üniversitesi

ÖZ

Osmanlı Devleti dönemi araştırmaları için en önemli kaynak; devletin resmi vesikaları olup bu resmi belgeler günümüzde halen tümüyle ele alınıp incelenmesi mümkün olmamıştır. Bu temel kaynaklar arasında; ait oldukları dönemde vilayetlerin siyasî, ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarını içeren istatistikî bilgiler veren Salnâmeler de gelmektedir. Genelde salnâmeler devlet tarafından neşredilmişlerdir. Bu yüzden salnâmeler resmi birer evrak mahiyetindedirler. Salnâmeler umumiyetle devlet teşkilatı ve kadroları ile buraları işgal eden rical ve yüksek memurların adlarını ve memlekete ait bilgileri verirler. Bu resmi salnâmelerden başka bir de hususi müesseseler ya da şahıslar tarafından neşredilen gayri resmi salnâmeler vardır. Yukarıda kısmen ifade ettiğimiz devlet salnâmelerinin faydası görüldükten sonra vilayet salnâmelerinin de yayınlanmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede Konya Vilayeti hakkında da salnâmeler yayımlanmaya başlamıştır. Konya Vilayet salnâmesinin en eskisi H. 1285 (M.1868) yılında yayımlanmış olanıdır. En son yayımlananı ise H. 1332 (M. 1914) tarihli olanıdır. Bu (1285 - 1332) iki tarih arasında çıkmamış olan yıllar da vardır. Belirtilen tarihler arasında 29 adet salname yayımlanmıştır. Bazı yıllarda aynı salname iki üç defa tekrar edilmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Konya Vilayetine bağlı bir mutasarrıflık olan Antalya'da bu vilayet salnamesinin idari taksimat içindeki yeri ve şehrin sosyo-ekonomik, eğitim ve coğrafi bilgileri yer almaktadır. Bu çalışmayla; Maarif salnameleri ve Konya vilayet salnamelerinde yer verilmiş olan Antalya'nın eğitim öğretim bilgileri açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Salnameler, Eğitim, Konya Vilayet Salnamesi, Antalya

² 05-08 Ekim 2017 tarihleri arasında Bodrum/Muğla'da düzenlenen "International Symposium Of Education and Values (ISOEVA)" da sözlü sunulmuş olan "Salnameler Ve Konya Vilayet Salnamelerine Göre Antalya'da Eğitim" adlı bildirinin düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

ANNUALS AND EDUCATION IN ANTALYA ACCORDING TO KONYA PROVINCE ANNUALS

ABSTRACT

The most important source for the researches of the Ottoman period is the official state of the state and these official documents can not yet be studied and examined at present. Among these basic sources are the annuals, which provide statistical information on the political, economic, social and cultural conditions of the provinces in the period they belong to. In general, annuals are issued by the state. Therefore, salname are official documents. annuals generally give the names of the government and high officials who occupy the state organization and its staff, and the information of the country. Apart from these official annuals, there are also informal salaries published by private organizations or individuals. It was decided to publish the provincial salaries as soon as it was seen that the state salaries were beneficial, as we have stated above. In this context, the publications of Konya Province began to be published. The oldest of the township of Konya province is the one published in H. 1285 (M.1868). The most recent publication is of H. 1332 (M. 1914). This (1285- 1332) also has years that have not been revealed between two dates. Between the dates specified, 29 salvats were issued. In some years the same annual was repeated two or three times. Antalya, which is a religion of Konya Province in recent periods of the Ottoman Empire, places its place in the administrative divisions of the province and socio-economic, educational and geographical information of the city. The education and training information of Antalya, which is included in the educational programs and Konya province annuals, will be tried to be explained.

Keywords: Annuals, Education, Konya Province Annual, Antalya

Salnamelerin Tarih Araştırmalarına Katkısı ve Önemi

Salnâme; bir yıl boyunca vuku bulan hadiseleri toplu bir arada göstermek üzere düzenlenmiş basılı eserler için kullanılan bir tabirdir. Farsça *sene* demek olan *sal* ile yine Farsça *mektup*, *kitap* anlamına gelen *nâme* kelimesinin birleştirilmiş şeklidir. Bu tabirin bugünkü karşılığı ise *yıllık*'tir (Dumanlı, 1982; 1).

Salnâmeler devlet tarafından neşredilmişlerdir. Bu yüzden salnâmeler resmi birer evrak mahiyetindedirler. Salnâmeler umumiyetle devlet teşkilatı ve kadroları ile buraları işgal eden rical ve yüksek memurların adlarını ve memlekete ait bilgileri verirler. Bu resmi salnâmelerden başka bir de hususi müesseseler ya da şahıslar tarafından neşredilen gayri resmi salnâmeler vardır. Bunlar geçen bir yılın iç ve dış olaylarından ve önemli şahsiyetlerinden bahsederler. Bu salnâmelerden bazıları pek ciddi olsa da bazıları içinde mizah da barındırabilmektedir. Resmi olsun ya da olmasın bütün neşredilen salnâmeler umuma hizmet için neşredilmişlerdir (Sertoğlu, 1986: 297).

Türklerde ilk resmi salnâme, Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat'ın ilanından sonra 1847 yılında senede bir kez resmi devlet yılığı (Salnâme-i Devlet-i Osmaniye) olarak çıkarılmaya başlanmıştır. Bu salnâme Mustafa Reşit Paşa'nın yönlendirmesi ile tarihçi Hayrullah Efendi, Ahmet Vefik Efendi ve Cevdet Paşa'nın müşterek çalışmaları sonucunda neşredilmiştir (Çadircı, 1991: 293). Birkaç yıl sonra bu iş ile Meclis-i Maarif Başkatibi Behçet Efendi ile meclis azasından Rüşdi beyler vazifelendirilmiş, daha sonra bu vazife bir irâde-i seniye ile maarif nezareti mektubi kalemi heyetine verilmiştir. Neticede, nezaret ve vilayet salnâmeleri neşredilmeye başlamıştır, 6 yıl sonra da bunları 2 yıl ara ile hususi salnâmelerin neşri takip etmiştir (Aydın, 2003: 3).

İlk vilayet yıllıkları Trabzon, Diyarbakır, Hüdavendigâr, Konya, Kastamonu merkezlerinde 1869-1870 yılında çıkarılmaya başlamıştır. Umumi salnâmelerden başka resmi olmak kaydıyla resmi müesseseler de salnâmeler çıkarmaya başlamıştır (Pakalın, 1993: 106). Bunların başlıcaları şunlardır; Salnâme-i Askeri, Salnâme-i Bahriler, Salnâme-i Rasathane-i Amire, Salnâme-i Nezaret-i Umur-ı Hariciye, Salnâme-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, Salnâme-i Hilâl-i Ahmer, Salnâme-i Rusumat, Salnâme-i İlmiye'dir (Büyüksarıkulak, 1988: 2). Bu salnâmeler neşri yapan kurum hakkında bilgiler içermektedirler.

Osmanlı devletinde salnâmeler yayımlanmaya başladıktan sonra özel kurum ve şahıslar da çeşitli adlarla salnâmeler yayımlamaya başladılar. Resmi olmayan bu salnâmelerin ilki *Türkiye* adı ile Ali Suavi tarafından H. 1288 (M. 1871) yılında Paris'te yayımlanmıştır. Bu özel salnâmeler daha çok resimli olup içindekiler çok çeşitlidir. Bu dönemde bastırılmış olan özel salnâmelere Ebüzziya Tevfik, Salname-i Hadika, Mehmet Arif, el-Münakkah, Ahmet İhsan, Nevsal-i Servet-i Fünun, Nevsal-i Osmanî, İsmail Gaspıralı, Salname-i Türkî gibi salnâmeler örnek olarak gösterilebilir (Çelik, 1999: 8).

Türkiye Cumhuriyeti zamanında 1925-1941 yılları arasında yayınlanan devlet salnâmesinin sayısı 6'dır. İstatistik Umum Müdürlüğüne 1928 yılından beri çıkarılan pek çok yıllık ise nüfus, ziraat, sanayi vb. istatistik cetvellerinden ibarettir. Özel olarak hazırlanan az sayıdaki yıllıklar arasında da şunları verebiliriz. Matbuat Almanâğı, Cumhuriyet Almanâğı, Türkiye Yıllığı (Aydın, 2003: 10).

Sonuç olarak söylenebilir ki Tanzimat döneminden itibaren basılmaya başlayan salnâmeler Osmanlı devletinin idarî, askerî, ilmî, iktisadî, siyasî ve kültürel alanlardaki faaliyetleri hakkında önemli ve ayrıntılı bilgiler vermektedir. Bu yüzden yapılacak olan ilmi çalışmalarda göz ardı edilmeyecek çok önemli kaynaklar olarak ifade edilebilirler.

Konya Vilayeti Salnameleri

Devlet salnâmelerinin faydası görüldükten sonra vilayet salnâmelerinin de yayınlanmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede Konya Vilayeti hakkında da salnâmeler yayımlanmaya başlamıştır. Konya Vilayet salnâmesinin en eskisi H. 1285 (M. 1868) yılında yayımlanmış olanıdır. En son yayımlananı ise H. 1332 (M. 1914) tarihli olanıdır. Bu (12851332) iki tarih arasında çıkmamış olan yıllar da vardır. Belirtilen tarihler arasında 29 adet salnâme yayımlanmıştır. Bazı yıllarda aynı salnâme iki üç defa tekrar edilmiştir.

Osmanlı Devletinin son dönemlerinde batılılaşma çabalarının eseri olarak öne çıkan yeni eğitim kurumları, modernleşme dönemiyle birlikte değişim yaşamış; iptida mektebi, rüşdiye mektebi, idadiler, çeşitli meslek okulları gibi batı tarzı yeni eğitim kurumları faaliyete sokularak yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. (Yavuz, 2016: 75). Yayınlanan maarif veya vilayet salnamelerinde bu tip okullara dair bilgilere de yer verilmeye başlanmıştır.

En eski tarihli olan H. 1285 (M. 1868) yılı salnâmesinde çok az bilgi bulunmaktadır. Bu salnâmede nüfus, hayvan sayısı, yetiştirilen ürünler, sanayi durumu, eğitim vs. hakkında bilgiler yoktur. Ancak daha sonra yayımlanan salnâmelerden Konya hakkında ayrıntılı bilgiler öğrenmek mümkündür. Konya vilayetine ait salnâmelerin 14'ünü Konya Yusufağa Kütüphanesinde, Mevlana Kütüphanesinde, Konya İl Halk Kütüphanesinde ve Belediye İzzet Koyunoğlu Müzesi Kütüphanesinde aşağıda belirtilen numaralarda görmek mümkündür.

Bu Salnâmelerden özellikle H. 1332/ M. 1914 yılı salnâmesi diğerlerine göre en ayrıntılıdır. Zira H. 1332/ M. 1914 yılında basılmış olan Konya Vilayeti salnâmesinde diğer salnâmelere göre daha fazla bilgi ve daha farklı bilgiler bulmak mümkündür. Diğer basılmış salnâmelerde bulunan bilgiler umumiyetle bir birinin tekrarı mahiyetindedir. Bu salnamede ise bilgiler yüzeysel olarak ele alınmamış ve ayrıntılı tablolara yer verilmemiştir.

İncelenen Salnâmeler;

- H. 1285/ M. 1869 Tarihli Salnâme toplam 110 sayfadır.
- H. 1286/ M. 1870 Tarihli Salnâme toplam 122 sayfadır.
- H. 1287/ M. 1871 Tarihli Salnâme toplam 198 sayfadır.
- H. 1291/ M. 1875 Tarihli Salnâme toplam 208 sayfadır.
- H. 1292/ M. 1876 Tarihli Salnâme toplam 190 sayfadır.
- H. 1294/ M. 1878 Tarihli Salnâme toplam 158 sayfadır.
- H. 1295/ M. 1879 Tarihli Salnâme toplam 163 sayfadır.
- H. 1296/ M. 1880 Tarihli Salnâme toplam 175 sayfadır.
- H. 1298/ M. 1882 Tarihli Salnâme toplam 159 sayfadır.
- H. 1299/ M. 1883 Tarihli Salnâme toplam 159 sayfadır.
- H. 1300/ M. 1884 Tarihli Salnâme toplam 231 sayfadır.

H. 1301/ M. 1885 Tarihli Salnâme toplam 180 sayfadır.
H. 1302/ M. 1886 Tarihli Salnâme toplam 184 sayfadır.
H. 1303/ M. 1887 Tarihli Salnâme toplam 317 sayfadır.
H. 1304/ M. 1888 Tarihli Salnâme toplam 266 sayfadır.
H. 1305/ M. 1889 Tarihli Salnâme toplam 248 sayfadır.
H. 1307/ M. 1891 Tarihli Salnâme toplam 242 sayfadır.
H. 1310/ M. 1894 Tarihli Salnâme toplam 418 sayfadır.
H. 1312/ M. 1896 Tarihli Salnâme toplam 432 sayfadır.
H. 1317/ M. 1901Tarihli Salnâme toplam 316 sayfadır.
H. 1322/ M. 1906 Tarihli Salnâme toplam 158 sayfadır.

Salnamelerdeki Verilere Göre Antalya’da Eğitim Durumu

a) Maarif Salnamelerine Göre Vilayette Bulunan Rüştîye Okulları;

Tablo 1. H 1316 (M1899) Yılı verilerine göre;

<i>Bulunduğu Yer</i>	<i>Hoca Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Kütüphanede Bulunan Kitap Sayısı</i>
Antalya	5	110	100
Alanya	4	94	-
Elmalı	2	53	600
Akseki	2	46	-
Kaş	1	24	-
TOPLAM	14	327	700

Tablo 2. H 1318 (M 1901) ve H 1317 (M 1903)Yılı verilerine göre;

<i>Bulunduğu Yer</i>	<i>Hoca Sayısı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Kütüphanede Bulunan Kitap Sayısı</i>
Antalya	12	120	110
Alanya	4	33	-
Elmalı	2	59	600
Akseki	2	35	-
Kaş	2	20	-
TOPLAM	22	267	700

Tablo 3. Bu Döneme Ait Yerlerde Mevcut Medrese Sayıları İse;

<i>Bulunduğu Yer</i>	<i>Medrese Sayısı</i>
Antalya	43
Alanya	28
Elmalı	15
Akseki	19
Kaş	13
TOPLAM	118

1901 ve 1903 Yılına ait verilerde dikkati çeken hususlardan birisi de Antalya merkezdeki 120 öğrencili okulun 5 öğrencisinin gayri Müslim olmasıdır

b) Vilayette Bulunan Azınlıklara Ait Okullar;

Tablo 4. H 1316 (M 1899) Yılı verilerine göre;

<i>Bulunduğu Yer</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Tabiiyeti</i>	<i>Okul Seviyesi</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Antalya	1	Rum	İbtidai (Erkek)	55
Antalya	1	Rum	Rüştiye (Erkek)	350
Antalya	1	Rum	İbtidai ve Rüştiye Birlikte (Karışık)	450
TOPLAM	3			855

Tablo 5. H 1317 (M 1900) Yılı Verilerine Göre;

<i>Bulunduğu Yer</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Tabiiyeti</i>	<i>Okul Seviyesi</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Antalya	1	Rum	İbtidai (Erkek)	55
Antalya	1	Rum	Rüştiye (Erkek)	350
Alanya	1	Rum	İbtidai ve Rüştiye Birlikte (Karışık)	400
TOPLAM	3			805

Tablo 6. H 1318 (M 1901) Yılı verilerine göre;

Bulunduğu Yer	Okul Sayısı	Tabiiyeti	Okul Seviyesi	Öğrenci Sayısı
Antalya	1	Rum	İbtidai (Erkek)	250
Antalya	1	Rum	İbtidai (Kız)	140
Alanya	1	Rum	İbtidai ve Rüştîye Birlikte (Karışık)	120
Elmalı	1	Rum	İbtidai ve Rüştîye Birlikte (Karışık)	77
Elmalı	1	Ermeni	İbtidai ve Rüştîye Birlikte (Karışık)	23
Kaş	1	Rum	İbtidai ve Rüştîye Birlikte (Karışık)	110
TOPLAM	6			805

Tablolardan da anlaşılacağı üzere Antalya merkezden uzaklaştıkça okul, öğretmen ve hoca sayısında belirli bir düşüş olmaktadır. Nüfus oranları ile karşılaştırıldığı zaman gayri Müslim Osmanlı tabasının öğrenci sayısının orana vurulduğu zaman üstünlüğü açıktır. Bu görüntüye göre; yerel halkın hala büyük bir kısmının erkek çocuklarını geleneksel eğitim kurumlarına göndermeye devam ettiği, halk için hala medreselerin ilk tercih edilen eğitim kurumu olduğu anlaşılmaktadır.. Bu dönemde Gayrimüslim vatandaşların kız çocuklarını okula gönderme çabaları var iken Müslümanların kızları okula göndermek gibi herhangi bir faaliyetin olmadığı görülmektedir.

c) Vilayet Salnamelerine Göre;

Tablo 7. Çeşitli Yıllara Göre Antalya Ve Bazı İlçelerindeki Okullarda Görev Yapan Hoca Sayıları;

YILLAR	ANTALYA	ALANYA	ELMALI
H. 1285/ M. 1869	2	3	
H. 1286/ M. 1870	2	3	
H. 1287/ M. 1871	2	3	
H. 1291/ M. 1875	2	3	
H. 1292/ M. 1876	3	3	
H. 1294/ M. 1878	4	4	
H. 1295/ M. 1879	4	4	2
H. 1296/ M. 1880	3	3	1

International Symposium of Education and Values (ISOEVA) Bildiri Tam Metinleri Kitabı
5-8 Ekim/October 2017 Bodrum / MUĞLA

H. 1298/ M. 1882	5	3	
H. 1299/ M. 1883	4	2	2
H. 1300/ M. 1884	3	2	2
H. 1301/ M. 1885	3	2	2
H. 1302/ M. 1886	4	4	3
H. 1303/ M. 1887	4	3	2
H. 1304/ M. 1888	4	3	2
H. 1305/ M. 1889	4	3	
H. 1307/ M. 1891	4	3	
H. 1310/ M. 1894	3		
H. 1312/ M. 1896	3	3	2
H. 1317/ M. 1901	4	4	3
H. 1322/ M. 1906	4	3	3

Tablodan da anlaşılacağı üzere eğitim kadrosunda belli bir istikrar olmayıp, yıllara göre salnamelerde geçen öğretmen sayısı inişli çıkışlı bir grafik göstermektedir. Öğrenci sayıları bakımından da salnameler yeteri kadar bilgi vermeyip sadece bazı salnamelerde kısmi yekûnlar verilmiştir. Salnamelerde vilayetteki öğrenci sayısı bakımından tek doyurucu bilgiyi H. 1291/ M. 1875 tarihli salname verir.

Tablo 8. H 1291 (M 1875) Yılı Verilerine Göre Öğrenci Sayısı;

MEKAN	Sıbyan Adedi	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Rüştiye	Şakirdan	Medrese Sayısı	Talebe Adedi
ANTALYA	30	24	121	1	40	17	92
SERİK	3	80	150				
ALANYA	9	200	800	1	40	5	62
AKSEKİ	6	200	289			5	48
KAŞ	2	200	300				
ELMALI	8	203	484	1	25	10	312
TOPLAM	58	907	2144	3	105	37	514

Salnamelerde ilk Müslüman kız okullarından H. 1302/ M. 1886 tarihli salnamede bahsedilmekte öğrenci sayısı burada geçmemektedir. Sadece H. 1322/ M. 1906 tarihli salnamede 20 kız öğrencinin sayısı verilmektedir.

SONUÇ

Osmanlı tarihi, bilindiği üzere bütün yönleriyle ele alınıp incelenmiş değildir. Bu alanda oldukça eksikler mevcuttur. Ancak bu eksiklikleri gidermede izlenecek yollardan birisi de temel kaynaklar olarak bilinen Osmanlı dönemi resmi vesikalarının ele alınıp incelenmesidir. Bu temel kaynaklar arasında; ait oldukları dönemde vilayetlerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel durumlarını içeren istatistikî bilgiler veren Salnâmeler de gelmektedir. Genelde salnâmeler devlet tarafından neşredilmişlerdir. Bu yüzden salnâmeler resmi birer evrak mahiyetindedirler. Türklerde ilk resmi salnâme, Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat'ın ilanından sonra 1847 yılında yılda bir kez resmi devlet yılığı (Salnâme-i Devlet-i Osmaniye) olarak çıkarılmaya başlanmıştır. İlk vilayet yıllıkları Trabzon, Diyarbakır, Hüdavendigâr, Konya, Kastamonu merkezlerinde 1869-1870 yılında çıkarılmaya başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti zamanında 1925-1941 yılları arasında yayınlanan devlet salnâmesinin sayısı 6'dır.

Devlet salnâmelerinin faydası görüldükten sonra vilayet salnâmelerinin de yayınlanmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede Konya Vilayeti hakkında da salnâmeler yayımlanmaya başlamıştır. Konya Vilayet salnâmesinin en eskisi H. 1285 (M. 1868) yılında yayımlanmış olanıdır. En son yayımlananı ise H. 1332 (M. 1914) tarihli olanıdır. Bu (12851332) iki tarih arasında çıkmamış olan yıllar da vardır. Belirtilen tarihler arasında 29 adet salnâme yayımlanmıştır. Osmanlı idarî teşkilâtında Antalya'nın merkezi olduğu sancak Teke sancağı veya Teke-ili olarak geçmekte ve Anadolu eyaletine bağlı bulunmakta idi. XVIII. yüzyılda bu durumunu koruyan sancak XIX. yüzyılda yeni kurulan Konya vilâyetine bağlandı. Bu nedenle Antalya ile ilgili dönemin resmi bilgilerini Konya Vilayet Salnemeler'inde yer verilmiştir.

Salnamelere göre; Antalya merkezden uzaklaştıkça okul, öğretmen ve hoca sayısında belirli bir düşüş olmaktadır. Nüfus oranları ile karşılaştırıldığı zaman gayri Müslim Osmanlı tabasının öğrenci sayısının orana vurulduğu zaman üstünlüğü açıktır. Bu görüntüye göre; yerel halkın hala büyük bir kısmının erkek çocuklarını geleneksel eğitim kurumlarına göndermeye devam ettiği, halk için hala medreselerin ilk tercih edilen eğitim kurumu olduğu anlaşılmaktadır.. Bu dönemde Gayrimüslim vatandaşların kız çocuklarını okula gönderme çabaları var iken Müslümanların kızları okula göndermek gibi herhangi bir faaliyetin olmadığı görülmektedir. Eğitim kadrosunda belli bir istikrar olmayıp, yıllara göre salnamelerde geçen öğretmen sayısı inişli çıkışlı bir grafik göstermektedir. Bazı salnamelerde vilayet içindeki kütüphane sayıları ve barındırdıkları kitap sayılarına kadar verilmiş olmasına rağmen, öğrenci sayıları bakımından salnamelerde yıllara göre yeteri kadar doyurucu bilgi verilmemiştir.

KAYNAKÇA

Aydın, İ. (2003). *1303 H. (1887M) Tarihli Konya Vilayeti Salnamesinin Yeni Harflere Çevrilmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Büyüksarıkulak, T. (1988). *II. Abdülhamit Dönemi Salnâmelerine Göre Konya Vilayeti Merkez Sancağı'nın İktisadi Durumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çadırcı, M. (1991). *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çelik, B. M. (1999). *Hicri 1286 (M. 1869) Tarihli Konya Vilayeti Salnamesi 'ne Göre Konya Vilayeti'nin Siyasi, İdari, Adli, Sosyal, İktisadi ve Askeri Yapısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duman H. (1982). *Osmanlı Yıllıkları (Salnameler ve Nevsaller)*. İstanbul: İslam Tarihi, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi (IRCICA).
- İslam Ansiklopedisi, (1991). Cilt 3. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarihi Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. III, İstanbul: MEB Yayınları.
- Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı Tarihi Lügati*. İstanbul: Enderun Kitapevi.
- Yavuz, E. (2016), “Erzincan’da Eğitim ve Eğitim Kurumları.” *Turkish Studies*. 6(11): 75-102.
- Yurt Ansiklopedisi. (1982). Cilt 2. İstanbul: Anadolu Yayıncılık.

ORTA OKULDA FİZİK EĞİTİMİNİN BİYOLOJİ İLE ENTEGRASYONUNUN SİSTEMİ**Ramize MEMMEDOVA***Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi***Öz**

Disiplinler arası entegrasyonun en önemli fonksiyonu metodolojik fonksiyondur. Bu işlevinin amacı öğrencilerde doğanın gelişmesi ve bütünlüğü hakkında modern ve tam tasavvurlar oluşturmaktır. Yaptığımız araştırmalardan tespit edildi ki, fizik eğitiminin biyoloji disiplini ile entegrasyonunun sistemli organizasyonu öğrencilerde oluşturulan kavramların sayısının azaltılmasına, öğrenilen doğa ve fiziksel olayların daha derinden benimsenmesine, en önemlisi ise kazanılan bilginin hayata uygulama becerilerinin geliştirilmesine olumlu ortam yaratıyor. 2016-2017- yıllarda yapılan eğitim deneyin birinci ve ikinci aşamalarında, - denetim ve denetimci aşamaları, tespit edilmiştir ki, fiziğin biyoloji disiplini ile entegrasyonunun biyofiziksel belgeler temelinde organize edilmesi daha iyi sonuçlar verdi. Nitekim biyofiziksel malzemeler doğrudan fizik ve biyoloji derslerinin içerik standartlarının ilişkilendirir, bazı durumlarda ise ortak tatbikat amaçlarının oluşturulmasına zemin oluşturmaktadır.

Araştırmalar sonucunda biyofiziksel malzemelerin seçilmesi için 7 temel hedef belirlenmiştir.

1. Amacın oluşturulması - öğrencilere doğanın bütünlük kanununu, fizik kanunlarının canlı organizmaya uygulamasını göstermektir.
2. Uygulanacak malzemelerin seçilmesinin didaktik ilkelerinin belirlen-mesi.
3. Biyoloji ve tıpta yaygın kullanılan etki, araştırma ve uygulama araçlarının fiziki yöntemlere dayandığını yansıtan ders materyallerinin içeriğinin belirlenmesi. Örneğin, "Elektromanyetik dalgaları" konusunun "Merak uyandırma" ve "Yaratıcı uygulama" aşamalarında değişik frekanslı dalgaların biyolojik sisemlerde göstergesi ve uygulanmasına dair olgulardan kullanılabilir. Bunlar elektrik hatlarında arızaların tam koordinatlarının tayin edilmesine, insan vücudundaki hastalıkların modern teknolojilerle teşhis edilmesi (örneğin, insan beyninin manyetoensefalografi teknolojisinde süperiletken tellerin uygulaması), kızılötesi fırınların canlı organizmalara olumlu ve zararlı etkileri, insan kaslarının manipülasyonunun elektronik sistemlerine aktarılması ve yönet-mesine uygulanmasına ve s. dair materyaller sistemi olabilir.
4. Fizik derslerinin çeşitli aşamalarında biyofiziksel malzemelerden yararlanmanın sisteminin kurulması.
5. Fizikten çıkar derslerinde biyofiziksel unsurlara dair kuramsal ve uygulamalı malzeme kullanımının iş programı ve içeriğinin belirlenmesi.
6. Fiziğin biyoloji ile entegrasyonunun gerçekleştirildiği derslerin modern pedagoji teknolojiler temelinde düzenlenmesi örneğinin hazırlanması.
7. Araştırma sonuçlarının pedagoji deneyde denetlenmesi - ölçülmesi ve değerlendirilmesi.

Anahtar Kelimeler: Fizik eğitimi, Biyoloji, sistem, entegrasyon, biyofiziksel.

THE INTEGRATION SYSTEM OF PHYSICS TRAINING WITH BIOLOGY SUBJECT AT GENERAL SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The most important function of interdisciplinary integration is the methodological function. The purpose of this function is to make modern and full impression of the nature's development and integrity on the students. Our research determined that, systematic organization of integration of physics education with biology creates positive circumstance for the reduce of the number of students' perceptions, deeper acquisition of the studied natural and physical phenomena, most important, development of the skills of applying acquired knowledge to the life. We defined during the first and second stages of the pedagogical experiment carried out in 2016-2017 and the control and examination stages, that, the organization of the integration of physics with biological science on the basis of biophysical materials yielded better results. So, biophysical materials directly coordinate content standards of physics and biology subjects, while in some cases it creates the basis for the overall training objectives.

As a result of the research, we identified 7 key areas for the selection of biofuels:

1. Formation of the goal-to show students the law on unity of nature and the application of physics laws to live organisms.
2. Determination of didactic principles of applicative materials' selection.
3. Identification of the content of lesson materials reflected referring of impact, research and application means, broadly used in biology and medicine, to physical methods. For example, the facts on the display and application of waves of different range in the biological systems can be used in the Stages of "growing interest" and "Creative Practice" of the topic "Electromagnetic Waves". These are materials on the determination of exact coordinates of accidents in power transmission lines, positive and harmful effects of human organism onto modern diagnostic technologies (eg. application of extracellular wires in the human brain's magneto encephalogram technology), as well as infrared stoves on live organisms and the transmit of manipulation of human muscles to electronic mechanisms, as well as management and application may be a system of materials.
4. Establishment of a system of use of biophysical materials at various stages of physics classes;
5. Determination of the work program and content of usage of theoretical and practical materials concerning biophysical elements in physics interest classes.
6. Preparation of the example of organization of the integration of physics with biology on the basis of modern pedagogical technologies of classes.
7. Examination of the research results in pedagogical experiment- measurement and evaluation.

Keywords: Physics Training, Biology, System, İntegration, Biophysical

GİRİŞ

Disiplinler arası entegrasyonun en önemli fonksiyonu metodolojik fonksiyon-dur. Bu işlevinin amacı öğrencilerde doğanın gelişmesi ve bütünlüğü hakkında modern ve tam tasavvurlar oluşturmaktır. Yaptığımız araştırmalardan tespit edilmiştir ki, fizik eğitiminin biyoloji disiplini ile entegrasyonunun sistemli organizasyonu öğrencilerde oluşturulan kavramların sayısının azaltılmasına, öğrenilen doğa ve fiziksel olayların daha derinden benimsenmesine, en önemlisi ise kazanılan bilginin hayata uygulama becerilerinin geliştirilmesine olumlu ortam yaratmaktadır. 2008 yılından itibaren ülkemizde (Azerbaycanda) Coğrafya, Fizik, Biyoloji ve Bilgisayar derslerinde 7e standartı uygulanmaktadır. Bizim araştırmamız Fiziğin Biyoloji ve hayatla entegrasyonunun

dersin çeşitli aşamalarına uygulaması olacaktır. Örnek için sınıf 9'da Fiziğin Optik bölümünün "Göz ve Vizyon" konusunda entegrasyonuna bakalım.

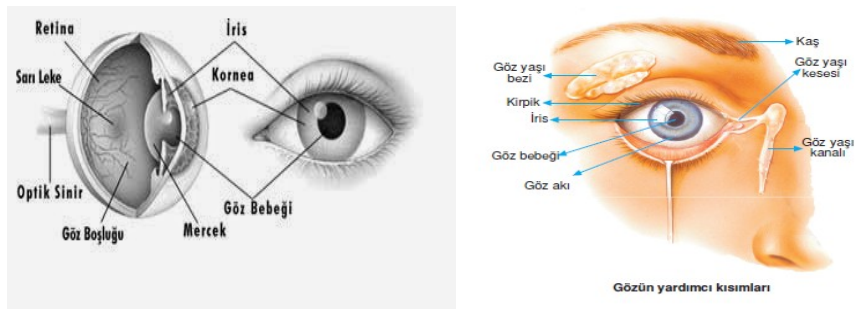
ENTEGRASYON HARİTASI



Resim 1

Resim 1'de görmüş olduğumuz haritada 7e standartının "Göz ve vizyon" konusunda dersin çeşitli aşamalarına uygulanması gösterilmektedir.

1. **Tekrar-ön bilgiler** ilk olarak yer almaktadır. Bu aşamaya çocukların "Göz ve vizyon" konusunda başka fenlerden ve ya aşağı sınıflarda kazanmış oldukları bilgiler ait edilmektedir. Örneğin için sınıf 8 insan anatomisi fenninde "Görme Organımız" mevzusunda öğrenmiş oldukları bilgileri gösterebiliriz. Burada çocuklar gözün ana ve yardımcı kısımları nelerdir (resim 2)? Bunu öğrenmiş ve ya bilmiş oluyolar.

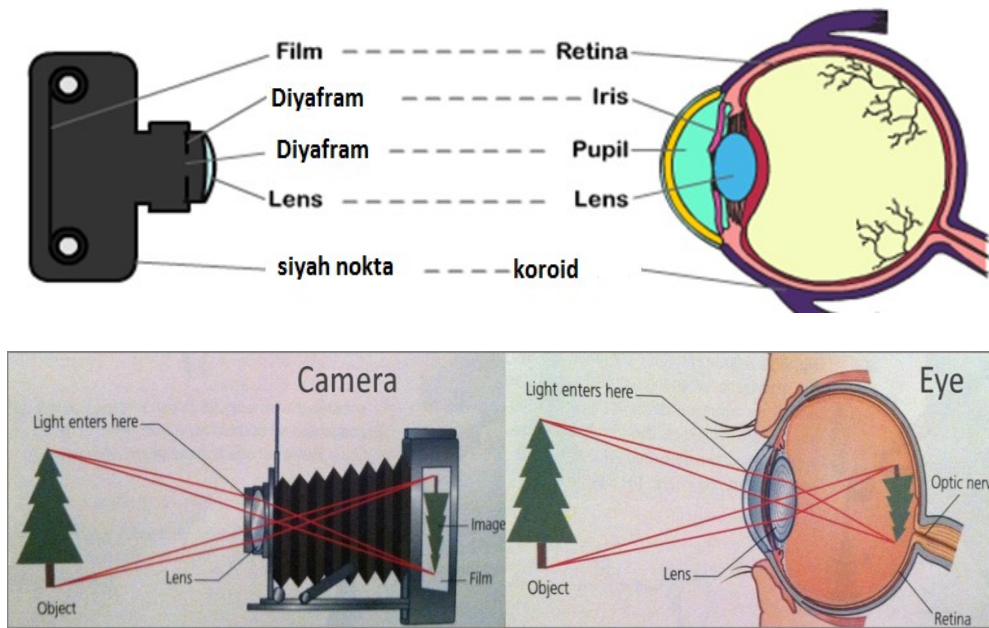


Resim 2.

2. **Dikkat çekme**- ikinci aşamadır. Bu aşama konuya ilgi uyandırmak için değişik durum ve olaylar gösterilmekte, motivasyon yaratılmakta, ve sorularla sonuçlanmaktadır. Sorulan sorular önceden kazanılmış bilgilere dayanmaktadır ve çocukları aktif faaliyete teşvik etmeğe yönelmektedir. Örneğin "neden iki göz lazım" sorusu öğrencilerde derse, fenne karşı daha da ilgi yaratmaktadır. Sorunun cevabı şöyledir: İlk bakıştan bize öyle geliyor ki, başımızın üstünde 360 derece dönebilir bir adet büyük gözün olması daha amaca uygun ola

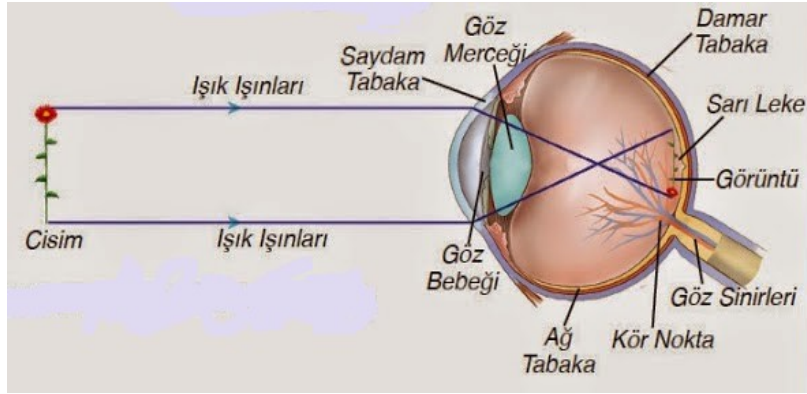
bilirdi. Fakat insanın yüzünde iki tane gözün olması anlamsız değildir. Gözlerin asıl bu tür yerleşimi sayesinde insan daha geniş görme alanını edinmekle yanısıra küçük detayları ayırtedebilir, mesela iğnenin deliğini görmek ve ona iplik geçirmek o kadar kolay iş değildir. Olduğundan daha fazla geniş görme alanına sahip olan göz aygıtı detayların ayırtedilmesinde zorluk yaşayacaktır.

3. Keşif. Üçüncü aşamadır. Bu aşamada çocuklar kendileri araştırma yapmak-tadır. Bu zaman yaptıkları bilimsel araştırmanın sonunda öğrenmiş oldukları bilgini kendileri keşif etmiş gibi bir ortam yaranmaktadır. Örneğin fotoğraf makinesi ile gözlerin karşılaştırılması sorusu bu aşamada ortaya koyula bilir ve yaptıkları araştırmalar sonunda göz merceğine uygun fotoğraf makinesinin optik kısmı, ağı tabakaya (retinaya) uygun fotoğraf makinesinin lüntası hazırlanmaktadır (resim 3).



Resim 3.

4. Açıklama ve müzakere. Bu aşama dersin en önemli, yeni mevzuaya giriş, geçiş aşamasıdır. Örneğin “Göz ve vizyon” konusuna çocuklar fizik dersinde kon-santre oldukları zaman çocuklar insan gözünün hangi kısımlardan ibaret olduğu-nu, görmenin nasıl gerçekleşmesine, akkomodasiyanın (uyum) ne demek olduğunu öğrenmektedirler. Akkomodasiya-Göz akkomodasiya sayesinde uzakta ve yakında olan cisimleri görmeye ani olarak uygunlaşmaktadır. Göz yakın cisme bakınca göz kristalinin kabarıklığı artıyor ve ondan geçen ışınlar daha çok kırılıyor. Görmenin gerçekleşmesi şöyledir: Cisimden göze gelen ışınlar onun optik sisteminden denemeden geçtikten sonra retinada cismin gerçek, küçültülmüş ve tersine çevrilmiş hayali alın-maktadır. Cisimlerin hayalinin tersine alınmasına rağmen biz onları düzüne göre biliyoruz. Çünkü görme sürecinde başka hissiyat organları da katılmaktadır. Tor tabakada alınan hayalin etkisi ile görme sinirinin uçlarına gıcık yaptığı anda bu sinyaller ana beynin görme kısmına ulaşıyor ve orada kabul edilen görsel bilgiler ani inceleniyor. Sonuçta beyin çevre alemin görünen gerçek tablosunu oluşturma bilmektedir (resim 4).



Resim 4.

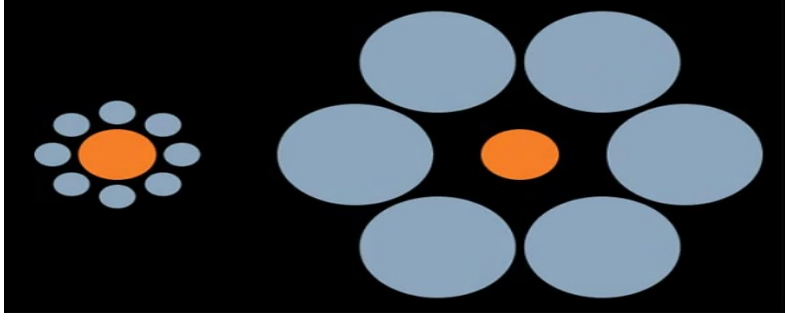
5. **Derinleştirme.** Bu aşama esasen çok çalışan çocuklar ve öğrenciler içindir. Bu aşamada esasen açıklama ve müzakere aşamasında öğrenilen, benimsenilen bilgiler daha da derinleştirilmektedir. Mesela görmenin nasıl gerçekleşmesi problemi bu aşamada daha da derinleştirilerek görmenin gözle yoksa beyinle mi gerçekleşmesi sorusu ortaya koyulmaktadır.

1896 yılında ABD psikoloğu John Stretton kendi üzerinde şöyle bir deney yapmıştır. O gözünde her şeyin tersine hayalini veren gözlük yerleştirmiştir. So-nuçta her şey Strettonun bilincinde tersine çevrilmiştir. O tüm cisimleri alt-üst görmeye başlamıştır. Neticede gözün diğer hissiyat organları ile ilişkisi bozulmuştur ve deniz hastalığı oluşmuştur. Vücuttaki bu bozukluk dört gün devam et-tikten sonra nihayet beşinci gün adam kendini deneyden önceki normal halinde hissetmeye başlamıştır ve tüm cisimleri yeniden düzüne görmüştür. Ama o göz-lüğü çıkarınca yeniden tüm dünya onun için tersine dönmüştür ve sadece bir-kaç saat sonra normal görme sağlanmıştır. Gözlerimiz aracılığıyla beyine gönde-rilen bilgiler hayat boyunca kazandığımız tüm bilgilerin yüzde 85'sini oluştur-maktadır (resim 5).



Resim 5.

6. **İlişkilendirme (entegrasyon).** Bu aşama çocukların öğrendikleri, benimsedikleri bilgilerin hayata uygulanması, doğa ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleri maksadı taşımaktadır. Görmüş olduğumuz resim 6. Ebbinghaus illüzyonudur.



Resim 6.

Ortadaki turuncu daireler aslında aynı büyüklükte. Fakat çevrelerindeki daireler bunu farklı algılamamıza yol açarak güzel bir illüzyon oluşturmaktadır. İkinci re-sim (resim 7) Salvador Dalinin tablosudur.



Resim 7.

Esas maksat bu tablodaki detayları farketmektir. Üçüncü resim (resim 8) koridordaki halgalardır. İki resimde gösterilen koridorlar aslında aynıdır. Sadece fotoğraf farklı açılardan çekilmiştir.



Resim 8.

7. Değerlendirme. Bu aşama dersin bütün aşamalarında çocukların göstermiş ol-dukları faliyyetlerinin onların bilgi seviyesine uygun olarak değerlendirilmesini gerçekleştirmektedir. Tablo 1’de görüldüğü gibi değerlendirme için sorular orta-ya koyulmaktadır.

Tablo 1. Değerlendirme Soruları

No	SORULAR	BİLİYORUM		
		ZAYIF	ORTA	İYİ
1	Gözün ana ve yardımcı kısımları nelerdir?			
2	Gözle fotoğraf makinesi arasındaki benzerlik nedir?			
3	Akkomodasiya (uyum) nedir?			
4	Kurbağaların hem suda hem de karada göre bilmelerine sebep nedir?			
5	İnsan gözü hangi ışık frekansını göre bilmektedir?			

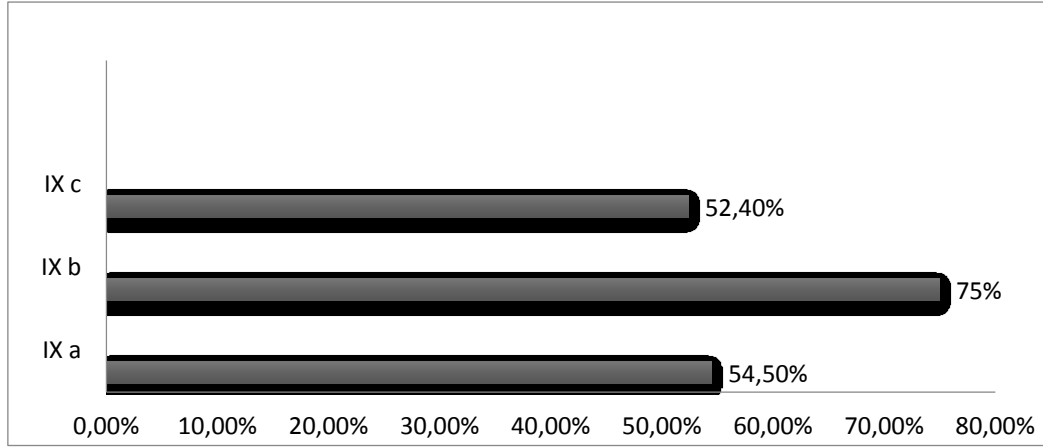
Tablo 1’de entegrasyonun çocuklar tarafından nasıl benimsenildiğini anlamak için sorular gösterilmektedir. Tablo 2’de çocukların Tablo 1’de gösterilmiş sorulara uygun verdikleri cevaplar onların dersi ne kadar, nasıl benimsemelerini göstermektedir. Yapmış olduğu-muz bu araştırma 3 sınıfta gerçekleşmiştir ve sonuçları şöyledir:

Tablo 2. Değerlendirme Sonuçları Ve Başarı Göstergesi

SINIF	ÖĞRENCİLERİN SAYISI (n)	PUANLAR				BAŞARI GÖSTERGESİ
		2(n1)	3(n2)	4(n3)	5(n4)	
IX a	21	3	7	5	6	52,4

IX b	20	2	3	8	7	75
IX c	22	1	9	6	6	54,5

Tablo 3. Başarı Gösterge Diyagramı



Tablo 3'te başarı gösterge diyagramı gösterilmektedir. Görüldüğü gibi 3 sınıf arasında yapmış olduğumuz araştırma IX b sınıfında 75%'le daha iyi sonuç vermektedir.

Tablo 4. Puana Uygun Göstergeler

PUAN	PUANA UYGUN GÖSTERGE
2	Çocuk dersi anlamadı, entegrasyonu yapamıyor.
3	İlkin kavramlarla tanıdık, çocuk dersi anlamadı, entegrasyonu yapamıyor
4	Dersi benimsemiş, ilkin kavramlarla tanıdık, entegrasyonu zayıf.
5	Dersi tam benimsemiş, entegrasyonu özür şekilde yapmaktadır.

Tablo 4'te orta okul öğrencilerinin vermiş oldukları cevaba uygun puanlar ve her puana uygun göstergeler gösterilmektedir. Görüldüğü gibi "2" puanı almış orta okul öğrencisi mevzuyla ilgili hiçbir şekilde dersi anlamamıştır. Sonuç olarak entegrasyonu yapmamaktadır. "3" puan almış öğrenci mevzuyla ilgili ilkin kavramlarla tanıdık, fakat yine dersi anlamamıştır ve sonuç olarak entegrasyonu yapmamaktadır. "4" puan almış öğrenci mevzunu benimsemiştir, ilkin kavramlarla tanıdık ve entegrasyonu zayıftır. Sonda "5" puan almış öğrenci mevzunu tam benimsemiştir ve entegrasyonu özgür şekilde yapmaktadır.

Öneriler

1. Biyofiziksel bilgilerin sistemini yaratmak.
2. Entegrasyonun içeriğini belirlemek.
3. Göstermiş olduğumuz biyofiziksel materyallerin çalışma saatlerini tanımlamak.

KAYNAKÇA

Məmmədova N.Ə, Həsənova B.S, Fətəliyeva L.F. (2015). Biologiya. Ümumitəhsil məktəblərinin 8-ci sinifi üçün dərslik. Bakı: " Şər- Qərb" nəşriyyatı.

Məmmədova N.Ə, Həsənova B.S, Fətəliyeva L.F. (2015). Biologiya 8. Müəllim üçün metodik vəsait. Bakı: " Şərq-Qərb" nəşriyyatı.

Murquzov M.İ, Abdurazaqov R.R, Əliyev R.M, Əliyeva D.Z. (2016) Fizika. Ümumtəhsil məktəblərinin 9-cu sinif üçün Fizika fənni üzrə dərslik. Bakı: " Şərq-Qərb" nəşriyyatı.

Murquzov M.İ, Abdurazaqov R.R, Əliyev R.M, Əliyeva D.Z, Bayramli H. (2016) Ümumtəhsil məktəblərinin 9-cu sinif üçün Fizika fənni üzrə müəllim üçün metodik vəsaiti. Bakı: " Bakı" nəşriyyatı.

Qəhrəmanov.A (2012). "Ümumi orta təhsil səviyyəsinin yeni fənn kurikulumlarının tətbiqi üzrə təlim kursunun iştirakçıları üçün " təlim materialı. Bakı: Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi Xəzər Universiteti.

Pəşayev.P (1971) Təbiət Elmlərinin Əlaqəli Öyrənilməsi. Bakı " Maarif" nəşriyyatı.

<http://www.haberself.com/h/1433/>

<https://onedio.com/haber/beyniniz-yakacak-15-gorsel-illuzyon-430070>

İLKOKUL VE ORTAOKUL PROGRAMLARINDA BİR DEĞER OLARAK GERİ DÖNÜŞÜM³

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Vildan BAYAR
Dumlupınar Üniversitesi

ÖZ

Bu araştırmada gezegenimizin sürdürülebilirliği açısından son zamanlarda oldukça önem kazanan geri dönüşüm kavramının Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programlarında (2017) bir değer olarak nasıl yer edindiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile gerçekleştirilmiş ve veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ilkokul ve ortaokul programlarında geri dönüşüme yer verilen kazanımların çoğu, geri dönüşümü bir değer olarak kazandırmaya yönelik değildir. Ayrıca aynı programa ait ileri sınıflarda yer verilen geri dönüşümle ilgili kazanımların sarmal olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla programların içeriğinde, kazanım boyutu ele alındığında yeterli ve uygulamaya dönük kazanımlara daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Ayrıca ülkemizin geri dönüşüm oranlarında, Avrupa ülkelerine göre bulunduğu düşük düzey düşünüldüğünde ilkokul ve ortaokul programlarında geri dönüşümün ayrı bir değer olarak yer alması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, değer ve tutum, ilkokul programları, ortaokul programları, Türkiye.

³Bu çalışma 5-8 Ekim 2017’de International Symposium of Education And Values’ te Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

RECYCLING AS A VALUE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL CURRICULUMS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine how the concept of recycling, which has come into question recently in terms of the sustainability of our planet, has taken place as a value in Science, Life Science and Social Studies Curriculums by the Ministry of Education (2017). The research was carried out by qualitative research methods through document examination and content analysis and data were collected for the related curriculums. According to the results, most of the objectives in the above mentioned primary and secondary school curriculums are not aimed at develop recycling as a value. Moreover, it cannot be said that the objectives related to the feedback given in the advanced classes of the same curriculum are spiral. Therefore, it can be suggested that the content of curriculums should have more objectives for adequate and practical objectives when considering the size of the objectives. It is also suggested that recycling for primary and secondary schools should be included as a separate value if the level of recycling in our country is considered to be based on European countries.

Keywords: Recycling, value and attitude, primary school curriculum, secondary school curriculum, Turkey.

GİRİŞ

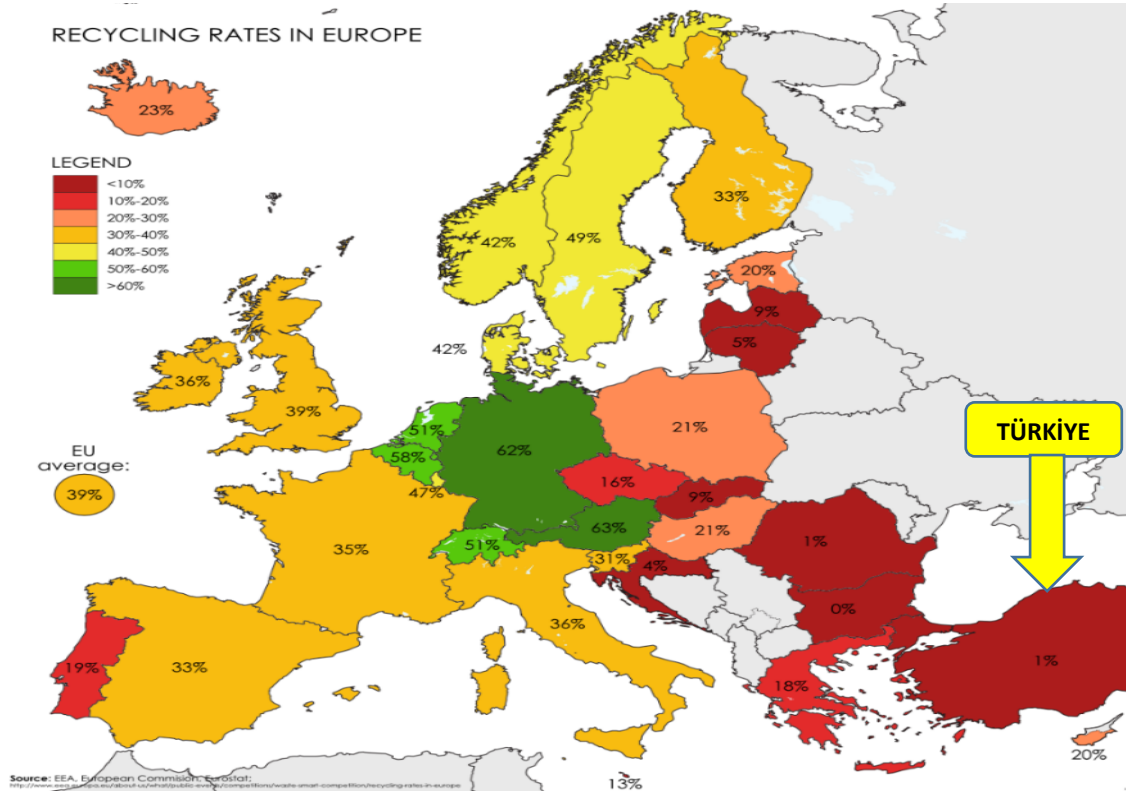
Tüketim atıklarının ortadan kaldırılmasında 20. yüzyılın başlarına kadar hava ve toprak kirliliğine yol açan ilkel depolama ve yakma yöntemleri kullanılmaktaydı. Bu yöntemlerin yeni çevre sorunlarına yol açtığı sonradan fark edilmiş, bir de üzerine insanların tüketimleri ve tüketim taleplerindeki artış göz önüne alınması ile birlikte geri dönüşümün temeli atılmıştır (Alboğa, 2013; Çelik, 2011). Avan (2011)'a göre geri dönüşüm, tüketim sonrası kullanım dışı kalmış geri dönüştürülebilir atıkların, çeşitli işlemlerden geçirilerek hammaddeye dönüştürülüp imalat sürecine kazandırılmasıdır. Keser (2008)'e göre cam, metal, plastik ve kağıt/karton gibi kullanıldıktan sonra geri malzemelerin çeşitli fiziksel ve kimyasal işlemlerden geçirilerek ikinci hammadde olarak üretim sürecine sokulmasına veya yeni ürüne dönüştürülmesi sürecine geri dönüşüm denir. Yaman (2007)'a göre geri dönüşüm, üretilen katı atıkların fiziksel ve kimyasal işlemlerden geçirilerek ikincil hammadde elde edilmesi işlemi; tekrar kullanım, katı atıkların yalnızca toplanıp temizlenerek, ekonomik ömürlerini tamamlayana kadar defalarca kullanılmasıdır.

Atıkları defalarca kullanmak önemlidir. Çünkü Dünya kaynaklarından üretilmiş olan bu atıklar her geçen yıl artarken kullandığımız doğal kaynakların limiti her yıl daha da azalmaktadır. Nitekim Küresel Ayak İzi Ağı isimli uluslararası araştırma kuruluşunun sağlamış olduğu veriler ile her yıl dünyada limit aşım günü tarihi belirlenmektedir. Dünya Limit Aşım Günü, gezegenimizin bir yıl içerisinde ürettiği kaynakların insanlar tarafından tüketildiği günü ifade etmektedir. 2017 yılı için belirlenen “Dünya Limit Aşım Günü” 2 Ağustos iken, 2016 yılı için bu tarih 8 Ağustos, 2015 yılı için 19 Ağustos, 2014 yılı için 20 Ağustos gününe ve daha da geri bir tarihe gidildiğinde 2000 yılı için Eylül ayına denk geliyordu. ([World Wildlife Fund, 2016](#); [World Wildlife Fund, 2017](#)). 12 ayda tüketmemiz gereken kaynakları sekiz ayda tükettiğimiz için bir sonraki yıldan dört aylık kaynak almış, gelecek nesillerden çalmış oluyoruz (Özbakır Umut, Topuz ve Nurtanış Velioğlu, 2015).

Bu nedenle dünyadaki atık miktarını azaltmak için atık yönetimini sağlam temellere oturtmak üzere 3R yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Reduce (Atık Azaltma), Reuse (Yeniden Kullanma) ve Recycle (Geri Dönüşüm) şeklinde 3R olarak formüle edilmiş olan atık yönetimi hiyerarşisinde ilk öncelik atık oluşumunu önlemektir. Çünkü atık üretmeyi engellemenin en sağlam, en ekonomik, en kolay ve en basit yolu bu aşamadır (Reduce). Atık oluşumunun önlenemediği durumlarda ise atıkların yeniden kullanılarak bir ürün ortaya çıkarılması basamağı vardır (Reuse). Atıklar yeniden kullanılabilir bir durumda değilse ya da atıklardan yeni bir ürün elde etmenin mümkün olmadığı durumlarda ise atıklar teknik olarak geri dönüşüm işlemine tabii tutulmaktadır (Recycle).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde doğal kaynaklar hızla tüketilmekte, sürdürülebilir gelecek risk altına girmekte ve katı atık miktarı hızla artmaktadır. Geri dönüşüm, gelişmiş ülkelerde yaşam biçimi haline gelmiş iken ülkemizde ne yazık ki halen yaygın değildir (Tekkaya, Kılıç ve Şahin, 2011). Avrupa Çevre Ajansı (2013)'nın yayınlamış olduğu 2012 yılı Avrupa ülkelerinin geri dönüşüm oranları verilerinde Avrupa Birliği geri dönüşüm ortalaması %39 iken, Türkiye'nin geri dönüşüm oranı %1 olarak belirlenmiştir (bkz. Şekil 1). Bu durum ülkemizde geri dönüşüm konusunun henüz yeterince önem kazanmadığı anlamı taşımaktadır. Oysaki geri

dönüşüme önem vermek hem doğal kaynaklardan tasarruf etmeyi, hem atık miktarını azaltarak çevre kirliliğini önlemeyi hem de ülke ekonomisi açısından önem arz etmektedir.



Şekil 1. 2012 yılı Avrupa ülkelerinin geri dönüşüm oranları haritası (Avrupa Çevre Ajansı, 2013)

Nitekim ülkemizde ilk defa 2014-2017 yılları arasını kapsayan ve Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı tarafından hazırlanan “ Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı” oluşturulmuştur. Eylem Planının amacı “çevreye ve insana saygılı, kaynakların etkin kullanıldığı ve geri dönüşümün ekonomik vazgeçilmez parçalarından biri haline geldiği üretim ve tüketim kültürünün oluşumunu sağlamak” tır. Bu amaç doğrultusunda beş hedef belirlenmiştir. Belirlenen beş hedef;

- Toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilinci oluşturmak.
- İlgili mevzuatı geri dönüşüme yönelik olarak geliştirmek.
- Atıkların etkin bir şekilde geri dönüştürülmesi için gerekli alt yapıyı oluşturmak.
- Geri dönüşüm konusunda finansal destek sağlamak.
- Atık üretimini kayıt altına alarak etkin bir denetim sistemi kurmaktır.

Eylem planının birinci hedefi olan “toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilinci oluşturma” hedefine ilişkin “eğiticilerin eğitimi, geri dönüşüm ile ilgili çeşitli platformlarda eğitim verecek kişilerin yetiştirilmesi açısından acil ve gereklidir. Her kurum ve kuruluş iş alanı ve sorumluluklarına göre bu alanda programlar geliştirmelidir” açıklaması yer almaktadır (T.C. Bilim Sanayii ve Teknoloji Bakanlığı, 2015). Eylem planında geri dönüşüm

eğitiminin “acil ve gerekli” olduğu ifadesi ile de geri dönüşüm konusundaki eğitim ihtiyacı çarpıcı bir şekilde belirtilmiştir.

Çevre problemlerinin çözülmesi yönündeki düşünce “nasıl üretilmeli?” değil “nasıl tüketilmeli?” düşüncesi olmalıdır (Çabuk, Nakıboğlu ve Keleş, 2008). Tüketim kaçınılmaz bir biçimde atık problemini de beraberinde getirmektedir. Bu problemleri ve çevre sorunlarını azaltmanın yolu insanlara verilen çevre eğitiminin çevre bilincine dönüşmesinden geçer. Bu bilinci kazanmış bireyler olarak yapmamız gerekenlerden en önemlileri çöp üretimini azaltmak, geri dönüşümlü ürünler tercih etmek ve atıkları geri dönüşüm için ayırmaktır (Çimen ve Yılmaz, 2012). Geri dönüşüm, çocuklarımıza çevresel farkındalık kazandırmayı, çevrelerine saygı duymayı öğretmek için önemli bir yoldur. İlkokul ve ortaokulda çevre ilgili konuların büyük çoğunluğu Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında verilmektedir. Bu derslerin öğretmenlerinin çevre ve geri dönüşüm ile ilgili konularda farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin yüksek olması önem arz etmektedir. Bu yolla öğrencilerin çevre konularında bilinç kazanması ve bilgilerinin davranışa dönüşmesi daha kolay olabilir. Öğretmenlerin sahip olduğu değer ve davranışlar öğrencileri etkiler. Çünkü Sarı (2005)’ ya göre değerlerin öğrenilmesinde bilgi, model alma ve taklit etkilidir. Bireyler tercihlerini, davranışlarını, inançlarını ve yargılarını yeni öğrendikleri bilgiler ile değiştirirler, düzenlerler. Balcı ve Yanpar Yelken (2010)’ e göre değerler “neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır”.

Temizlik, saygı, hoşgörü, dürüstlük, sevgi, nezaket vb. davranışlar takdirle karşılanırlar. Çünkü bu davranışlar toplumda önemi olan değerlerdir (Kunduroğlu, 2010). Değerler, bir davranışı diğer bir davranışa tercih etmede önemlidir (Sarı, 2005). Bazı araştırmacılara göre değerler toplumdan topluma değişebileceği gibi evrensel ahlaki değerler de vardır (Akyol, 2010). Yani evrensel olan değerler sadece içinde yaşadığımız toplum için değil, dünya üzerindeki tüm toplumlar için önemli olan değerlerdir (Gömlüksiz ve Cüro, 2011). İnsana ve çevreye saygı, çevrenin temiz tutulması, doğal kaynaklarımızın korunması ve verimli kullanılması, küresel ısınmayı azaltacak davranışların sergilenmesi gibi davranışlar ve değerler evrensel niteliktedir.

Değerler kalıtsal değildir; bireyler gelişim dönemi özelliklerine göre görerek ve yaşayarak öğrenilir. Değer kazandırma işinde çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uygun eğitim-öğretim ortamı ve iyi örnekler sunulmalıdır. En önemlisi de öğrenci merkezli ve sürece dayalı uygulamalar yapmaktır ki öğrenci değerleri içselleştirip davranışa dönüştürebilsin. Sonuç olarak değerler genlerle değil, sosyal roller ile öğrenilir, kazanılır ve sonraki kuşaklara aktarılırlar (Sarı, 2005).

2017’ de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen öğretim programlarının ana çatısını, kavramlar, beceriler, tutumlar ve değerler oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıf), Fen Bilimleri Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul üç, dört, beş, altı, yedi, sekizinci sınıf) ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul dört, beş, altı, yedi, sekizinci sınıf) yenilenen öğretim programlarındandır. Değerler önceki programlarda genel hedefler içerisinde ele alınırken, 2017’de yenilenen programlarda “Değerler Eğitimi” başlığı altında bölüm olarak eklenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde toplayarak okuyucuların anlayabileceği biçime getirerek yorumlamayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı' nın 2017 yılında yürürlüğe koyduğu Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken söz konusu öğretim programları amaçlar, kazanımlar ve program hakkındaki açıklamalar göz önüne alınarak değerler eğitimi bağlamında analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin (kitap, dergi, gazetede, mektup, arşiv vb.) analizidir. Doküman analizinde hem bireylerle etkileşim halinde olunmadığından görüşme ve gözlemde yaşanan sorunlar ile karşılaşmaz hem de daha ekonomiktir (Metin, 2015). Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Programları (2017) amaçları, programda yer alan açıklamaları ve geri dönüşüm konusu ile ilgili yer alan değer ve kazanımları açısından incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada ilk olarak ilkokul ve ortaokul programlarının genel amaçları içerisinde geri dönüşüm kavramının, doğaya ve çevreye yönelik duyarlılık konularının dolaylı ya da doğrudan yer alıp almadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1. Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (2017) Amaçlarının Geri Dönüşüm Açısından Dağılımı

Öğretim Programı	Program Amaçları				Programdaki Toplam Amaç Sayısı (n)
	Doğrudan Amaçlar (f)	Doğrudan Amaçlar (%)	Dolaylı Amaçlar (f)	Dolaylı Amaçlar (%)	
Hayat Bilgisi	2	14.286	2	14.286	14
Fen Bilimleri	3	30	1	10	10
Sosyal Bilgiler	3	16.666	2	11.111	18

Tablo 1' e göre Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)'nin 14 genel amacı içerisinde; geri dönüşüm, çevre ve doğaya yönelik iki adet doğrudan amacın ve iki adet dolaylı amacın yer aldığı saptanmıştır. Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)'nde toplamda on adet genel amaç yer alırken bu genel amaçlardan üç tanesi insan-çevre etkileşimi, sürdürülebilir kalkınma, doğaya ve çevreye yönelik merak uyandırma konularında doğrudan amaç; bir tanesi ise dolaylı amaç durumundadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' ndaki toplam 18 genel amaç içerisinde çevreye ve doğaya duyarlı olma, kaynakları verimli kullanma konularında üç adet doğrudan ve iki adet dolaylı amaç olduğu saptanmıştır.

Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2017) yer alan değerler eğitime yönelik kavramlardan geri dönüşüm, çevre ve doğa ile ilgili kazandırılması öngörülen değerler Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları (2017)' nda Geri Dönüşüm İle İlişki Değerler

Öğretim Programı	Değerler
Hayat Bilgisi	Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık) Saygı Sevgi Sorumluluk Vatanseverlik
Fen Bilimleri	BELİRTİLMEMİŞ
Sosyal Bilgiler	Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık) Saygı Sevgi

Sorumluluk

Tasarruf

Vatanseverlik

Tablo 2’ deki verilere göre Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programlarında (2017) **duyarlılık** değeri altında **doğal çevreye duyarlılık** yer almaktadır. Üç programdan **tasarruf** değerine yalnızca Sosyal Bilgiler Programında (2017) değinilmiştir. Doğa ve çevre bilimi olarak bilinen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2017)’ nda kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin tabloya yer verilmediği, “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda bilimsel, etik değerlere ve toplumsal değerlere vurgu yapan kazanımlara yer verilmiştir” ifadesinin bulunduğu saptanmıştır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programında (2017) yer alan kazanımlar geri dönüşüm kavramı açısından incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3. Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)’ nda Geri Dönüşüm

Sınıf	Ünite	Kazanımlar
1	EVİMİZDE HAYAT (2.ünite)	Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.
	DOĞADA HAYAT (6. ünite)	Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. Geri dönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.
2	OKULUMUZDA HAYAT (1. ünite)	Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.
	EVİMİZDE HAYAT (2. ünite)	Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.
	DOĞADA HAYAT (6. ünite)	Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.

3	OKULUMUZDA HAYAT (1. ünite)	Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	DOĞADA HAYAT (6. ünite)	İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)' nda kaynakların verimli kullanılması, geri dönüşüm için ayrılacak atıkların tanınması, geri dönüşüm için atıkların ayrı toplanması, geri dönüşümün yararları, insanın doğa üzerindeki etkisi konularının kazanımlarda yer aldığı belirlenmiştir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda yer alan kazanımlar geri dönüşüm kavramı açısından incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda Geri Dönüşüm

Sınıf	Ünite	Kazanım
3	BEN VE ÇEVREM (6. Ünite)	Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir.
	ELEKTRİKLİ ARAÇLAR/ Fiziksel Olaylar (7. Ünite)	Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.
4	AYDINLATMA VE SES TEKNOLOJİLERİ / Fiziksel Olaylar/ Uygun Aydınlatma (5. ünite)	Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır.
	İNSAN VE ÇEVRE/Canlılar ve yaşam/ Bilinçli Tüketici (6. ünite)	Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. Su, besin, elektrik gibi kaynaklara değinilir.
5	İNSAN VE ÇEVRE / Canlılar ve Yaşam (6. ünite)	Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur.
6	Yok	Yok

7	SAF MADDE ve KARIŞIMLAR/ Madde ve Doğası/ Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm (4. ünite)	Evsel atıklarda geri dönüştürülebilen ve dönüştürülemeyen maddeleri ayırt eder. Evsel katı ve sıvı atıkların geri dönüşümüne ilişkin proje tasarlar. Geri dönüşümü, kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir. Yeniden kullanılabilir eşyalarını, ihtiyacı olanlara iletmeye yönelik proje geliştirir.
	IŞIĞIN MADDE İLE ETKİLEŞİMİ/ Fiziksel Olaylar/ Işık Kırılması ve Mercekler (5. ünite)	İnce ve kalın kenarlı merceklerin odak noktalarını deneyerek belirler. <i>Ormanlık alanlara bırakılan cam atıklarının yangın riski oluşturabileceğine değinilir.</i>
8	ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ ve ÇEVRE BİLİMİ/ Canlılar ve Yaşam/ Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları (6. ünite)	Ozon tabakasının incelleme nedenleri ve canlılar üzerindeki olası etkileri hakkında çıkarımda bulunur. Ozon tabakasının incelenmesine ve küresel ısınmayı önlemeye yönelik alternatif çözüm önerileri sunar. Çevre sorunlarının dünyanın geleceğine nasıl bir etkisinin olabileceğine yönelik öngörülerini sanatsal yollarla ifade etmeleri istenir. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar.
	ELEKTRİK YÜKLERİ ve ELEKTRİK ENERJİSİ/ Fiziksel Olaylar/ Elektrik Enerjisinin Dönüşümü (7. ünite)	Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir.

Tablo 4' te de görüldüğü gibi Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik doğanın korunması, pil atıklarının çevreye vereceği zararlar hakkında kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü sınıfta ise kaynakların verimli kullanılması, yeniden kullanım, geri dönüşümün önemi konularına ilişkin kazanımların yer aldığı belirlenmiştir. Beşinci sınıfta da çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerileri üretme, insanın doğa ve çevre üzerindeki etkileri konularında kazanımlara yer verildiği saptanmıştır. Yedinci sınıf programında, öğrencilerin geri dönüştürülebilecek evsel atıkları tanımaları, atık kontrolü, yeniden kullanım ve doğaya bırakılan cam atıkların neden olabileceği yangınlar hakkında kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde de ozon tabakasının incelleme nedenleri ve insana düşen sorumluluklar, küresel ısınmanın nedenleri ve insana düşen görevler, kaynakların tasarruflu kullanılması ve buna yönelik proje tasarlama ile katı atıkların geri dönüşüm için ayrılmasına yönelik kazanımlarının yer aldığı belirlenmiştir. Altıncı sınıf programında ise geri dönüşüme yönelik hiçbir kazanımın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nda yer alan kazanımlar geri dönüşüm kavramı açısından incelenmiş olup, sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nda Geri Dönüşüm

Sınıf	Ünite	Kazanımlar
4	İNSANLAR, YERLER ve ÇEVRELER (3. ünite)	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
	ÜRETİM, DAĞITIM ve TÜKETİM (5. ünite)	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
5	İNSANLAR, YERLER ve ÇEVRELER (3. ünite)	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
	ÜRETİM, DAĞITIM ve TÜKETİM (5. ünite)	İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
6	ÜRETİM, DAĞITIM ve TÜKETİM (5. ünite)	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
7	Yok	Yok
8	Yok	Yok

Tablo 5'teki verilere göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nda dördüncü sınıf programında, bilinçli tüketici olma, kaynakları verimli kullanma ve doğal afetlere karşı hazırlıklı olma konularına yönelik kazanımların yer aldığı saptanmıştır. Beşinci sınıfta; çevre sorunlarının ve afetlerin oluşma nedenleri, üretim-dağıtım ve tüketime yönelik proje hazırlama, bilinçli tüketici haklarını kullanma konularına ilişkin kazanımlar yer alırken; altıncı sınıf programında, ülke kaynaklarının ekonomi açısından önemi ve bilinçsiz kaynak tüketiminin canlılar üzerine etkileri, yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi konularında kazanımların bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşın edinci ve sekizinci programlarında geri dönüşüme yönelik herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Üçüncü sınıftaki Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Programları (2017) geri dönüşüm kavramı açısından karşılaştırılmış olup bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarında (2017) Geri Dönüşüm

Hayat Bilgisi	Fen Bilimleri
1. Ünite Okulumuzda Hayat	1. Ünite Yok
6. Ünite Doğada Hayat	6. Ünite Ben ve Çevrem

Tablo 6’da görüldüğü üzere kaynakların verimli ve etkili kullanılması Hayat Bilgisi dersi kapsamında birinci üniteye işlenirken Fen Bilimleri dersinde birinci üniteye geri dönüşüm, kaynak kullanımı vb. konularında kazanımların yer almadığı saptanmıştır. Altıncı üniteye her iki derste de öğrencilere doğal çevreyi korumaya yönelik sorumluluk alma kazanımlarının bulunduğu belirlenmiştir.

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri programları geri dönüşüm kavramı açısından disiplinler arası ilişkileri incelenmiş olup bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2017) Geri Dönüşüm

Sınıf	Ünite	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler
4	3. Ünite	Yok	İnsanlar, Yerler ve Çevre
	5. Ünite	Aydınlatma Ve Ses Teknolojileri	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
	6. Ünite	İnsan ve Çevre	Yok
5	3. Ünite	Yok	İnsanlar, Yerler ve Çevre
	5. Ünite	Yok	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
	6. Ünite	İnsan Ve Çevre	Yok
6	5.Ünite	Yok	Üretim, Dağıtım ve Tüketim
7	4. Ünite	Saf Madde ve Karışımlar	Yok
	5. Ünite	Işığın Madde İle Etkileşimi	Yok
8	6. Ünite	Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi	Yok
	7. Ünite	Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi	Yok

Tablo 7’ ye göre Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Program (2017)’ larında yalnızca dördüncü sınıfın beşinci ünitesinde aynı zamanlı olarak geri dönüşüm kavramına yer verildiği saptanmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada gezegenimizin sürdürülebilirliği açısından son zamanlarda oldukça önem kazanan geri dönüşüm kavramının Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Öğretim Program (2017)’ larında bir değer olarak nasıl yer aldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)’ nda 18 genel amaç içerisinde 5 tanesi geri dönüşümü kazandırmaya yönelik iken; Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)’ nda 10 genel amaç içerisinde 4; Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)’ nda 14 genel amaç içerisinde 4 tanesi geri dönüşümü kazandırmaya yöneliktir. Programlar

içerisinde genel amaçlar kısmında geri dönüşüm, çevre ve doğaya yönelik amaçlara en fazla Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)'nda, ikinci olarak Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)'nda ve son olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017) 'nda yer verilmiştir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Program (2017) 'ların da değerler eğitimi başlığı altında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değer ve tutumlar açık olarak belirtilmişken, Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda öğrencilere hangi tutum ve değerlerin kazandırılacağına belirtilmediği saptanmıştır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)' nda geri dönüşüm ile ilgili olarak kaynakların tasarruflu ve bilinçli kullanımı, doğayı ve çevreyi temiz tutma ve koruma, geri dönüştürülebilir atıklar, geri dönüşümün önemi, doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemler hakkındaki kazanımlarına yer verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nda bilinçli tüketici olma, doğal afetler, kaynakların bilinçli ve verimli kullanılması, afet ve çevre sorunlarının nedenleri, ülke kaynaklarının ekonomiye etkisi hakkındaki kazanımlarına yer verilmiştir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda doğal çevreyi koruma, pil ve cam gibi geri dönüştürülebilir atıkların geri dönüşüm için ayrıldıklarında çevreye vereceği zararlar, kaynakların tasarruflu kullanılması, yeniden kullanma, yakın ve uzak çevredeki çevre sorunları, evsel atıklarda geri dönüştürülebilir maddelerin tanınması, geri dönüşümün hem ülke ve aile ekonomisine hem de kaynaklara sağladığı katkı, sürdürülebilir kalkınma, küresel ısınma ve ozon tabakasının incelmesinin nedenleri hakkındaki kazanımlara yer verilmektedir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2017)'nın geri dönüşümle ilgili kazanımların birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta sarmal bir şekilde yer verildiği tespit edilmiştir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nda altıncı sınıfta, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nda yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrencilerde geri dönüşüm bilincini kazandırmaya yönelik hiçbir kazanıma rastlanmamıştır. Bu nedenle Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Program (2017)' larnın geri dönüşüm konusunda sarmal bir yapıda olduğu söylenemez.

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya konu olan ilkököl ve ortaokul programlarında geri dönüşümüne yer verilen kazanımların çoğunun, geri dönüşümü bir değer olarak kazandırmaya yönelik olmadığı tespit edilmiştir.

Buna rağmen bu derslerin öğrencilere hem geri dönüşüm hem de diğer konularda sorumluluk öğretme potansiyeli oldukça yüksektir. Örneğin Akengin, Sağlam ve Dilek (2002) dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi hakkında düşüncelerini tespit etme amacıyla gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında öğrencilerin %85'inin sosyal bilgiler dersinin çevre hakkında bilgi verdiğini, %73'nün sosyal bilgiler dersinin doğal afetlere karşı hazırlıklı olmayı öğrettiğini, %50 'sinin çevreyi koruma konusunda sosyal bilgiler dersinin etkili olduğunu ifade ettiklerini saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin %44'ü bu dersi alan bireylerin çevreye zarar veremeyeceklerini ve %65'i ders ile sorumluluklarını öğrendiklerini belirttiklerini belirlemişlerdir.

Yapılan başka bir çalışmada Baysal ve Saman (2009) 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının kazandırılmasını hedeflediği değerlere öğrencilerin beşinci sınıf sonunda sahip olma durumlarını saptamak için yapmış oldukları araştırmalarında öğrencilerin çoğunluğundan “yere çöp atan birisini gördüğümde saygılı bir şekilde uyarıda bulunacağım” ifadesini kullandıklarını saptamışlardır. Dolayısı bu çalışma ile geri dönüşümün Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)’ nda bir değer olarak işlenebileceği konusunda öğrenciler açısından olumlu bir örnek olarak verilebilir.

Evin ve Kafadar (2004) uzmanlar tarafından belirlenen ulusal ve evrensel değerlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler dersi kitaplarında nasıl yer aldığını araştırmışlardır. Birinci kademe Sosyal Bilgiler ders kitabı ve programında ulusal değerlere ağırlık verilirken, ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersi ve programında evrensel değerlere ağırlık verildiğini saptamışlardır. Program ve ders kitaplarının değer kategorilerini içerme oranlarında farklılık belirlemişlerdir. Bu çalışmadan hareketle geri dönüşümün Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarında ulusal bir değer değil evrensel bir değer olarak yeniden konumlandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçların ile bağlantılı olarak Fidan (2009) da yapmış olduğu bir araştırmada programların değerleri benimsetecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini, benimsetmenin ise çeşitli etkinlikler ile kazandırılacağını vurgulamıştır. Ayrıca değerler eğitimi öğrencilere verecek olan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde değer eğitimi öğretimi almadıklarını belirtmiştir.

Yine bu çalışmanın sonucuna uygun olarak Kunduroğlu (2010) yaptığı çalışmasında 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan fen bilimleri programlarında duyuşsal alana ait değer kazanımlarına yer verilmiş olup bu değerlerin nasıl kazandırılacağına ilişkin ayrıntılara değinilmemiştir. Fen bilimleri programında değerler öğretimi ihmal edilmektedir.

Bu çalışmadaki bulgulara göre Fen Bilimleri Öğretim Programının kazanımlarının birçoğunda geri dönüşüm konusunun ele alınabileceği kazanımlar mevcuttur. Buna karşın Özmen, Er ve Gürgil (2012) ortaokul öğretmenlerinin değer ve değer eğitimi ilişkin bakış açılarını araştırmışlardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%84) Fen Bilimleri dersini değer eğitiminden sorumlu görmediklerini ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel sebeplerden birisinin Fen Bilimleri Öğretim Programı’ nda geri dönüşümün program amaçlarında ve içeriğinde bir değer olarak ele alınmaması gösterilebilir.

Yine bu çalışmanın sonuçlarına uygun bir şekilde Tanrıverdi (2009) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim programlarının hedeflerinin sürdürülebilir çevre eğitimi açısından konu ve kazanımlarının gerekli nitelik ve nicelikte olmadığını; kazanımlarda geri dönüşüm kavramına sınırlı sayıda yer verildiğini saptamıştır. Çevre sorununun evrensel olduğunu belirten Tanrıverdi, çevre ile ilgili kazanımların hep yerel düzeyde verildiğini, evrensel boyutta işlenmediğini belirtirken “yakından uzağa” ilkesine uyulmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla Tanrıverdi’ nin çalışma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları uygunluk arz etmektedir.

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Programların içeriğinde, geri dönüşüm konusu ile ilgili kazanımlara yeterli düzeyde ve uygulamaya dönük olarak daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmektedir.
- Fen Bilimleri Öğretim Programı (2017)' nın altıncı sınıfında; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2017)' nin yedinci ve sekizinci sınıflarında geri dönüşüm kazanımlarına yer verilmeli ve bu konuda programların sarmal yapısı gözden geçirilmelidir.
- Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Program (2017)' larının amaçlar ve kazanım boyutu geri dönüşümü bir değer olarak kazandırmaya uygun şekilde senkronize edilmelidir.
- Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın (2017) değerler eğitimi başlığı, hangi değerlerin kazandırılması gerektiği konusunda ayrıntılı bir şekilde yeniden ele alınmalıdır. Bunun ardından öğretmenlere program hakkındaki verilecek hizmet içi eğitim de buna göre tasarlanmalıdır.
- Avrupa ülkelerindeki geri dönüşüm oranlarının yüksekliği ile Türkiye'deki geri dönüşüm oranlarının yıllardır hiç değişmediği ve neredeyse on yıldır %1 de kaldığı düşünülürse ülkemiz ihtiyaçları göz önünde bulundurularak geri dönüşümün bu çalışmada incelenen ö. programlarına bağımsız bir değer olarak yerleştirilmesi önerilmektedir. Bu şekilde gelecek nesiller için geri dönüşüm konusunda eğitimsel açıdan sağlam bir temel atılabilir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1–12.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim 6. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Alboğa, Y. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre, geri dönüşüm, plastik ve plastik atıklar konusundaki (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Avrupa Çevre Ajansı, (2013). Recycling rates in Europe website: <https://www.eea.europa.eu/about-us/competitions/waste-smart-competition/recycling-rates-in-europe/view>, 16 Nisan 2017.
- Balcı, F. A., ve Yanpar Yelken, T.(2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39).

- Baysal, Z. N. ve Samancı, O. (2009). İlköğretim Beşinci öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 56-69.
- Çabuk, S., Nakıboğlu, B. ve Keleş, C. (2008). Tüketicilerin yeşil (ürün) satın alma davranışlarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 85-102.
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul İl Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Fidan, (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Gömlüksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Keser, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumları* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kunduroğlu, T. (2010). *4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş "değerler eğitimi" programının etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin, M. (Ed.). (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017a). *Fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Hayat bilgisi dersi (1,2,3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017c). *Sosyal bilgiler dersi (4,5,6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Özbakır Umut, M., Topuz, Y.V. ve Nurtanış Velioğlu, M. (2015). Çöpten geri dönüşüme giden yolda sürdürülebilir tüketiciler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Özmen, C., Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- T.C. Bilim Sanayii ve Teknoloji Bakanlığı (2015). *Ulusal geri dönüşüm strateji belgesi ve eylem planı*. website: <http://www.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=19b39a64-ed35-4485-89df-ae5b5bc21ea>, 5 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151).

- Tekkaya, C., Kılıç, D.S. ve Şahin, E. (2011). Geri dönüşüm davranışının planlanmış davranış teorisi ile açıklanması: sürdürülebilir bir kampüs için geri dönüşüm anketi. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Türkiye, 639-645.
- World Wildlife Fund, (2016). *2016 Dünya limit aşım günü* website: <http://www.wwf.org.tr/?5880>, 18 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.
- World Wildlife Fund, (2017). *Bugünden itibaren doğaya borçluyuz* website: <https://www.wwf.org.tr/?7020/bugunden-itibaren-dogaya-borcluyuz>, 3 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yaman, T. (2007). *İstanbul'da kentsel katı atık yönetimi ve geri kazanım potansiyelinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Mühendislik Ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.