



**GÖRSEL KÜLTÜR ÇALIŞMALARININ
İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL FARKLILIK
BOYUTLARI BAKIMINDAN İŞLEVSELLİĞİ**

Doktora Tezi

Eskişehir 2019

**GÖRSEL KÜLTÜR ÇALIŞMALARININ İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL FARKLILIK BOYUTLARI
BAKIMINDAN İŞLEVSELLİĞİ**

Mahmut BOZKURT

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

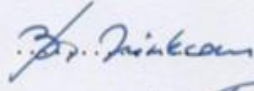
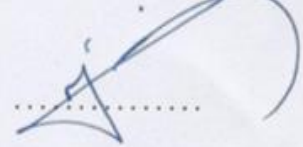
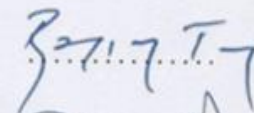
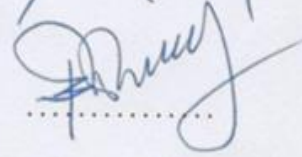
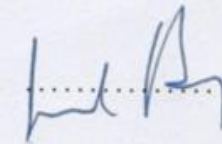
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mahmut BOZKURT'un "Görsel Kültür Çalışmalarının İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı ve Kültürel Farklılık Boyutları Bakımından İşlevselliği" başlıklı tezi 23.08.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr. Burçin TÜRKCAN	
Üye	: Prof.Dr. Mehmet GÜLTEKİN	
Üye	: Prof.Dr. Bayram TAY	
Üye	: Doç.Dr. A.Figen ERSOY	
Üye	: Doç.Dr. İsmail ACUN	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET
GÖRSEL KÜLTÜR ÇALIŞMALARININ İLKOKUL SOSYAL BİLGİLER
DERSİNDE AKADEMİK BAŞARI VE KÜLTÜREL FARKLILIK BOYUTLARI
BAKIMINDAN İŞLEVSELLİĞİ

Mahmut BOZKURT

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

Danışman: Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN

Bu araştırmanın amacı, görsel kültür çalışmalarının ilkökul sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklılık boyutları bakımından işlevselliğini ortaya koymaktır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, başarı testi, video kayıtları, öğrenci ürünleri, araştırmacı ve öğrenci günlükleri ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları akademik başarıyı artırmıştır. Görsel kültür çalışmalarının, öğrencilerin görsellerin de bir metin gibi okunabileceğini fark etmelerini ve bu becerilerini günlük yaşamlarında da kullanmalarını sağladığı, öğrenci ilgisini artırdığı, eğlenceli olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Güç mesafesi boyutunda, öğrencilerin ailedeki güç dağılımına eleştirel bir biçimde bakabildikleri ve ailede güç dengelerine, iş bölümüne, karar alma süreçlerine ve rol paylaşımına ilişkin gözlemler yapabildikleri gözlemlenmiştir. Erillik-dişillik boyutunda öğrencilerin toplumdaki cinsiyet rolleri ve cinsiyet ayrımcılığına ilişkin farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Belirsizlikten kaçınma boyutunda öğrencilerin her türlü ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya karşı oldukları, farklılıkları bir zenginlik olarak gördükleri ve empati becerisine vurgu yaptıkları görülmüştür. Bireycilik-toplumculuk boyutunda, Milli mücadele etkinliklerinde çoğunlukla aidiyetleri öne alan bir anlayış sergilendiği görülmüştür. Oyunlar kapsamında ise topluluk halinde hareket etme ve grup kurallarına bağlılık vurgulanmıştır. Ayrıca, teknolojik oyunların sosyal gelişime olan olumsuz etkileri, şiddete yöneltmesi gibi birtakım zararları da vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Sosyal Bilgiler, Görsel Kültür, Kültürel Farklılık, Kültürel Boyutlar.

ABSTRACT
**THE FUNCTIONALITY OF VISUAL CULTURE STUDIES IN ACADEMIC
SUCCESS AND CULTURAL DIFFERENCE DIMENSIONS IN PRIMARY
SCHOOL SOCIAL STUDIES COURSES**

Mahmut BOZKURT

Department of Primary School Education (Ph.D)

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

September 2019

The aim of this study is to determine the effect of visual culture studies applied on primary school social studies course on students' respect to cultural differences. In the study, the embedded design was applied. Achievement test, video recordings, student products, researcher and student diaries and semi-structured interviews with students were used as data collection tools. According to the results of the research, the visual culture studies carried out increased the academic achievement. In the context of visual culture studies, it has been concluded that visual culture studies enable students to realize that visuals can be read like a text and use these skills in their daily lives, increase student interest, are fun and make learning easier. In the power distance dimension, it was observed that students were able to critically look at the distribution of power in the family and make observations about the balance of power, division of labor, decision-making processes and role sharing in the family. In the masculinity-femininity dimension, students' awareness about gender roles and gender discrimination in the society increased. In the uncertainty avoidance dimension, it is seen that students are opposed to all kinds of discrimination and social exclusion, they see differences as a wealth and emphasize empathy skills. In the dimension of individualism and socialism, it was observed that an understanding which mostly emphasized belongingness was exhibited in the activities of National struggle. In the scope of the games, it was emphasized to act as a community and to adhere to group rules. In addition, the negative effects of technological games on social development and some damages such as directing them to violence are emphasized.

Keywords: Primary Education, Social Studies, Visual Culture, Cultural Difference, Cultural Dimensions.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, görsel kültür çalışmalarıyla tanışmamı sağlayan, daha sonra bu konuda derinleşebilmem ve bunu ilkokulda Sosyal Bilgiler dersiyle ilişkilendirebilmem konusunda her zaman beni destekleyen ve tezimin her aşamasında desteklerini ve katkılarını esirgemeyen, öğrenmeme ve gelişimime her zaman katkı sağlayan sayın hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN'a teşekkürlerimle başlamalıyım.

Doktora eğitimime başlayana kadar ve doktora tez sürecimin başından sonuna kadar, şüphesiz, ismini sayamayacağım kadar çok öğretmen ve arkadaşlarım oldu ve hepsi de bilgisi, deneyimleri ve önerileriyle gelişimime katkı sağladı. Hepsine tek tek teşekkürlerimi sunuyorum.

Anadolu Üniversitesi'ne geldiğim ilk günden bugüne kadar her zaman rehberliğini, öğreticiliğini ve desteklerini hissettiğim hem yüksek lisans hem de doktora savunma jürilerimde bulunan sayın hocam Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez savunma jürimde bulunmayı kabul ederek tezime çok önemli katkılar sağlayan sayın Prof. Dr. Bayram TAY hocama da sonsuz teşekkürler. Son olarak tez izleme komitelerinde tezime özenle ve özveriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. A.Figen ERSOY ve Doç. Dr. İsmail ACUN hocalarıma da çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecimde gerekli izinleri sağlayan Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne çok teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sürecimi yürütmemi kabul eden Eskişehir/Tepebaşı Mithatpaşa İlkokulunun değerli yöneticilerine, öğretmenlerine ve veri toplama sürecinin zorluklarını keyifli anılara dönüştüren 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıfı öğrencilerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Nitel araştırma yöntemlerindeki gelişimimde çok önemli katkıları bulunan ve birlikte çalışma yapma fırsatı da bulabildiğim sayın hocam Prof. Dr. Ali ERSOY'a ve başarı testimin geliştirilmesi sürecinde değerli katkı ve yönlendirmelerini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimim boyunca karşılaştığım her türlü durumda maddi ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim İsa ERKAN, Erdoğan ALTIN, Arş. Gör. Gökhan TANRIVERDİ, Samet GÜMÜŞ, Ömer TAŞPINAR, Hamit UĞURLU, İsmail Sağın ve

Mesut TANRIVERDİ, Yunus Emre KORKMAZ, Tamer Semih KURT, Asım Eren UĞUR ve Mehmet KARACA'ya sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, fakültede birlikte çalışma fırsatı bulduğum Arş. Gör. Bilal ÖNCÜL, Arş. Gör. Önder ERYILMAZ, Arş. Gör. Dr. Fatih ÖZTÜRK, Dr. Öğr. Üy. Ömür GÜRDOĞAN-BAYIR, Dr. Öğr. Üy. Emel GÜVEY AKTAY, Dr. Öğr. Üy. Sayım AKTAY ve Dr. Öğr. Üy. Fatih TÜRKAN'a çok teşekkür ederim.

Beni dünyaya getiren, her zaman sevgi ve fedakârlıkla tüm zorluklara göğüs geren anneme ve annemin nezdinde tüm aileme ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak, tez yazma sürecimin zorluklarına benimle birlikte katlanan, her zaman yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen, iyi ki varsınız dediğim, sevgili eşim Burçin Nuran BOZKURT'a ve 2017 yılında aramıza katılan biricik oğlumuz M. Emir BOZKURT'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Mahmut BOZKURT

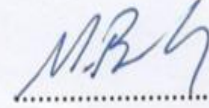
Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

25/09/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



İmza



Öğrencinin Adı Soyadı

İçindekiler

Sayfa

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZET	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
GRAFİK DİZİNİ.....	x
FOTOĞRAF DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Kültür.....	1
1.1.1. Kültürün Tanımı ve Kapsamı.....	1
1.1.2. Kültürel Farklılıklar	6
1.2. Görsel Kültür.....	9
1.2.1. Görsel Kültürün Tanımı ve Kapsamı.....	9
1.3. Görsel Kültürün Kuramsal Dayanakları.....	12
1.3.1. Postmodernizm.....	13
1.3.2. Eleştirel Teori	15
1.4. Görselliğin Zihinde Yapılandırılması.....	17
1.4.1. İmge.....	17
1.4.2. Algı	19
1.4.3. Görsel Algı	20
1.5. Görsel Kültür Çalışmaları.....	22
1.6. Sosyal Bilgiler Dersi	24
1.6.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	24
1.6.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kültür	26
1.7. Sosyal Bilgiler ve Görsel Kültür	31
1.8. Araştırmanın Amacı	38
1.9. Araştırmanın Önemi.....	38
1.10. Sınırlılıklar.....	39
1.11. İlgili Araştırmalar	39
1.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
1.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	45

	<u>Sayfa</u>
2. YÖNTEM	53
2.1. Araştırmanın Modeli	53
2.2. Çalışma Grubu	54
2.3. Veri Toplama Araçları	55
2.3.1. Akademik Başarı Testi	56
2.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler	59
2.3.3. Gözlem	59
2.3.4. Öğrenci ve araştırmacı Günlükleri	59
2.4. Veri Toplama ve Denel İşlem Süreci	60
2.5. Araştırmacı Rolü	62
2.6. Verilerin Analiz Edilmesi	63
2.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik	65
3. BULGULAR VE YORUM	66
3.1. Nicel Bulgular	66
3.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplara göre dağılımları	66
3.1.2. Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular	66
3.1.2.5. Akademik Başarı Testi son test puanlarına ilişkin bulgular	69
3.2. Nitel Bulgular	71
3.2.1. Görsel Kültür Çalışmaları	72
3.2.2. Güç Mesafesi	77
3.2.3. Erillik – Dişillik	92
3.2.4. Belirsizlikten kaçınma	101
3.2.5. Bireycilik – Toplumculuk	119
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	140
4.1. Sonuçlar	140
4.2. Tartışma	147
4.3. ÖNERİLER	152
4.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	152
4.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	152
KAYNAKÇA	154
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İmge oluşumunu etkileyen etmenler	18
Şekil 2. Nitel bulgulara ilişkin genel temalar	72
Şekil 3. Görsel kültür çalışmalarıyla ilgili ortaya çıkan alt temalar	73
Şekil 4. Güç mesafesi boyutuna ilişkin alt temalar	78
Şekil 5. Erillik-dişillik boyutuyla ilgili ortaya çıkan alt temalar	93
Şekil 6. Belirsizlikten kaçınma temasıyla ilgili ortaya çıkan alt temalar	103
Şekil 7. Bireycilik-toplumculuk temasıyla ilgili ortaya çıkan alt temalar	119



TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. 2005 ve 2017 SBÖP kazanımlarının karşılaştırılması	25
Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için uygulanan ön test sonuçları ..	55
Tablo 3. Pilot uygulama sonrası madde analizleri	56
Tablo 4. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası belirtke tablosu	58
Tablo 5. Uygulama takvimi.....	60
Tablo 6. Uygulama sürecinin altyapısı.....	61
Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların frekans dağılımları	66
Tablo 8. Akademik başarı testi ön test puanları için normallik testi.....	68
Tablo 9. Akademik başarı testi ön test levne testi sonuçları	68
Tablo 10. Akademik başarı testi ön test puanlarına yönelik betimsel istatistikler.....	68
Tablo 11. Akademik başarı testi ön testinden elde edilen puanların gruplara göre t testi sonuçları	69
Tablo 12. Akademik başarı testi son test puanlarına yönelik betimsel istatistikler	69
Tablo 13. Akademik başarı testi son test puanları için normallik testi	70
Tablo 14. Akademik başarı testi son test levne testi sonuçları.....	70
Tablo 15. Akademik başarı testi regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliğine ilişkin veriler	70
Tablo 16. Akademik başarı testine ilişkin ANCOVA sonuçları	71

GRAFİK DİZİNİ

Sayfa

Grafik 1. Akademik başarı testi ön test puanlarına ait histogram grafiği	67
Grafik 2. Akademik başarı testi ön test puanlarına ait kutu grafiği	67



FOTOĞRAF DİZİNİ

Sayfa

Fotoğraf 1. Nazlı'nın etkinliklerde işlenen karakterlere yönelik hazırladığı fotoroman	106
Fotoğraf 2. Nil'in film karakterlerinden tavşan memur hopps için çizdiği kimlik örneği	118
Fotoğraf 3. Milli mücadele dönemine ait anadolu ajansı arşivi tarafından yayınlanan ve etkinlikte kullanılan fotoğraflardan biri	122
Fotoğraf 4. 1910 yılında "The Cairo Punch" gazetesinde yayınlanan bir haber görseli	123
Fotoğraf 5. Milli mücadele dönemine ait anadolu ajansı arşivinden ve etkinlikte kullanılan başka bir fotoğraf	126
Fotoğraf 6. Öğrencilerle misket etkinliği yapılırken	129

KISALTMALAR DİZİNİ

Ö.G.: Öğrenci Günlüğü

A.G.: Araştırmacı Günlüğü

V.K.: Video Kaydı



1. GİRİŞ

1.1. Kültür

1.1.1. Kültürün Tanımı ve Kapsamı

Kültür, bir grup insanı diğerlerinden ayıran en belirgin özelliklerden biridir. İnsanlık tarihi boyunca kültür, yaşam biçimlerinin nesilden nesle aktarılmasıyla kalıcılığını sürdüren, zaman içerisinde etkileşimde bulunduğu diğer kültürlerin ve gelişmelerin etkisiyle değişebilen, bir grubun değer, davranış ve üretimlerini tanımlayan bir olgudur. Tarih boyunca, insanlar, kendi bilgi, değer ve davranışlarını grubun yeni üyelerine aktararak kültürün sürekliliğini sağlamaya çalışmıştır. Ancak günümüzde, geçmişte olduğundan çok daha etkili ve yoğun bir biçimde insanlar ve kültürler arasında etkileşim ve paylaşımın artması söz konusudur. Bu durumun şüphesiz olumlu olduğu kadar olumsuz yanları da mevcuttur. Olumsuz yanlarını ortadan kaldırmak kültürü, kültürel farklılıkları ve kültürle ilgili alt kavramları anlayarak bireylerin kültürel etkileşim ve paylaşımındaki farkındalıklarını artırmakla mümkün olabilecektir.

Kültür kavramının disiplinlere göre değişen çok farklı bakış açılarıyla ele alındığı ve bu bağlamda çok karmaşık bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Telleria, 2015, s.255). 1950'li yıllarda kültüre ilişkin olarak yapılan tanımlamaları inceleyen Kroeber ve Kluckhohn (1952; akt: Smith, 2001, s.13), kültüre ilişkin yüz elliyi aşkın tanımlamanın yapıldığını belirlemişlerdir. En temel tanımıyla kültür, insanın doğa dışında ortaya koyduğu, ürettiği, geliştirdiği, maddi ve manevi her şeydir (Aydın, 2014, s.25). Kültür, bir toplum içerisinde kabul gören ve paylaşılan düşünsel, ahlaki ve estetik standartlar olarak tanımlanmaktadır (Brandhorst, 2002). Kültür, sosyal bir biçimde yapılandırılan ve spesifik bir gruba atfedilen karakteristik özellikler kastedildiğinde ortaya çıkan ve bir dizi göstergeleri olan bir kavramdır (Jeevanantham, 2001, s.48).

Kültür kavramının çok farklı boyutlarda ele alınmasının yanı sıra kültürün birçok kavramla ya da alanla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda kültür kavramı, antropoloji (Haviland, Prins, McBride ve Walrath, 2010; Haviland, 1999), psikoloji ve sosyal psikoloji (Wyer, Chiu ve Hong, 2009), örgüt kültürü (Hofstede, 1997) gibi insanın olduğu hemen her alanda çalışılmaktadır. Buna paralel olarak da kültürün kültürel nedensellik, kültürlenme, kültürel etnik merkezilik, örgüt kültürü, kültürel çeşitlilik, kültürel farkındalık, kültürel görelilik gibi farklı boyutlarda ele alınabildiği görülmektedir. Kültürle ilgili yapılan bazı tanımlamalar şöyle sıralanabilir:

- Kültür, bir grubun yaşam biçimidir. Bu yaşam biçimi genellikle insanların düşünmeden kabul ettiği, iletişim vetaklit yoluyla kuşaktan kuşağa aktardığı davranışlar, inançlar, değerler ve semboller olarak tanımlanabilir (Hofstede, 1997).
- Kültür; düşünme, hissetme ve diğer insanlarla etkileşime girme anlamında öğrenilen rutinler olduğu gibi aynı zamanda dünyayı anlamlandırmada kullandığımız sabit varsayımlar ve düşünceler bütünüdür (Hong, 2009, s.4).

Toplum, iyi bir hayat düzeni içerisinde hayatta kalmak için birlikte hareket eden ve genel anlamda aynı bölgeyi, dili, kültürü paylaşan karşılıklı olarak birbirine bağlılığı olan grup ya da gruplar olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, kültür ve toplum kavramlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğu ve birlikte çalışıldığı görülmektedir (Haviland, Prins, McBride ve Walrath, 2010, s.29). Kültür kavramı açıklanırken kültürleme kavramının da açıklanması gerekir. Çünkü kültür tanımlanırken, kültürün davranış olarak yansıtılma ve yeni nesillere aktarılma vurgusu yapılmaktadır. Bu bağlamda, kültürleme kavramı Haviland ve arkadaşlarına göre (2010, s.28), bir toplumun kültürünü bir nesilden başka bir nesle aktardığı ve bu sayede o toplumun yeni  yeleri olan bireyler yetiştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Kültür; (1) birbiriyle genellikle ırk, etnisite, ya da ulusal birlikten dolayı paylaşılması, (2) zengin semboller, ürünler, sosyal yapılar ve sosyal kurumlar tarafından dışavurulması, (3)  yeleri arasında iletişimin sağlanmasında ortak bir nokta sağlamak için kullanılması, (4) kuşaktan kuşağa aktarılması, (5) süreç içerisinde değişime uğrarken yeni sosyal düzen ve gerçeklik tarafından kabul edilip edilmemesine göre dönüşebilen bir bilgi geleneğine sahip olması gibi bakımlardan eşsizdir (Hong, 2009, s.4).

Kültürün birçok disiplinde farklı boyutlarla ele alınmasının yanı sıra kendi içerisinde de toplumsal bağlamlara göre farklılıklar gösterebildiği görülmektedir. Bu kapsamda, aynı kültürdeki insanların kendi zihinlerinde farklı kültürel katmanlar, bilerek ya da bilmeyerek oluşmaktadır. Kültürün bu farklı katmanları şunlardır (Hofstede, 1997, s.18):

- *Ulusal düzey:* Bir bütün olarak ulus ile ilgilidir.
- *Bölgesel düzey:* Bir ulus içerisinde yer alan etnik, dilsel ya da dini farklılıklar ile ilgilidir.

- *Cinsiyet düzeyi:* Cinsiyet farklılıkları ile ilgilidir.
- *Kuşak düzeyi:* Bir aile içerisindeki çocuk ile anne-baba, anne-baba ile dede-nine arasındaki farklılıklara işaret eder.
- *Sosyal sınıf düzeyi:* Eğitim fırsatları ya da iş düzeyindeki farklılıklar ile ilgilidir.
- *Ortaklık düzeyi:* Bir kuruma özgü kültür ile ilgilidir. Bu kurumda çalışan bütün insanlar tarafından uygulanabilir.

Kültür bir toplumun paylaştığı ve sosyal bir biçimde aktardığı düşünce, değer ve algılardır. Bu düşünce, değer ve algılar deneyimlere anlam yükleyerek davranışlar yoluyla yansıtılarak hayat bulur. Kültür ile ilgili yapılan çalışmalar kültürün kendine özgü karakteristik özellikleri olduğunu göstermektedir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Haviland, Prins, McBride ve Walrath, 2010, s.28):

- **Kültür öğrenilir:** Kültür nesilden nesle öğretilerek aktarılır. Kültürleme yoluyla her insan kendi temel ihtiyaçlarını hangi uygun yollarla karşılayacağını öğrenmektedir. Buradaki insan ihtiyaçları her insanın yaptığı yemek, içmek, uyumak, korunmak, barınmak gibi doğal ihtiyaçların hangi tarzlarda ve şekillerde yapılacağını öğrenilmesidir. Yemek yeme, içme saatlerimizi bile kültürel kodlarımıza, alışkanlıklarımıza göre ayarladığımız belirtilmektedir.
- **Kültür paylaşılır:** Kültür bir topluluğun üyelerinin ortak noktası ve bu bağlamda birbirini tanıyacağı eylemlerde bulunmasına olanak sağlayan bir dizi düşünce, değer, algı ve davranış standartlarıdır. Kültür bireylere, herhangi bir durumda nasıl davranılabileceğini tahmin etme ve olası davranışlara nasıl karşılık verileceğini aktarır. Bir topluluğun içerisindeki her bir birey aynı bölgeyi, kültürü, dili paylaşmakta ve ortak bir kimlik tarafından da kuşatılmaktadır. Bu nedenle, karşılıklı bir bağlılık söz konusudur. Bununla birlikte, her ne kadar bir kültür bir topluluğun üyeleri tarafından sergilense de, bu sergileme birebir aynı biçimde olmayabilir. En belirgin olarak kültürler üyelerine cinsiyet, fizyolojik ve psikolojik özelliklere göre farklı roller yüklemektedir. Bir kültürü benimseyen bir topluluğun altında birtakım kültürel farklılıklar gösteren alt gruplar da oluşabilir.
- **Kültür sembollere dayalıdır:** İnsan davranışlarının çoğu kendisine yüklenen anlamları karşılama amacı taşıyan işaretler, sesler, amblemler, vb. gibi çeşitli sembolleri içerir. Bir nesne ile onun karşıladığı anlam arasında genellikle zorunlu ya da birebir karşılıklı anlam ilişkisi olmayabilir. Bunun yerine bu semboller,

insanların iletişimde kullanımı amacıyla üzerinde anlaştığı anlamları karşılamak için kullanılırlar. Bu semboller bir ulusun bayrağından, evlilik yüzüğüne, sosyal yaşamdan dine, politikadan ekonomiye kültürün her alanına girmiş durumdadır. Kültürün en önemli sembolik özelliği ise elbette ki dildir. Oluşturulan bir dizi sembol ile o kültürün mensupları nesnelere ve düşüncelerini paylaşır; kültürlerini yeni nesillere aktarırlar.

- **Kültür bütünleşiktir:** Kültür, insanların yaşamak için neler yaptıkları, ne gibi aletler kullandıkları, birlikte nasıl çalıştıkları, yaşadıkları, çevreyi nasıl şekillendirdikleri, yaşadıkları evleri nasıl yaptıkları, neler yiyip içtikleri, nasıl ibadet ettikleri, neyin doğru ya da yanlış olduğu, nasıl evlendikleri, çocuklarını nasıl yetiştirdikleri gibi hem bireysel hem de sosyal olayların düzenleyicilerindedir. Bu nedenle, bu sosyal olayların birbirinden bağımsız yapılması düşünülemez.
- **Kültür dinamiktir:** Kültür kendi içerisinde ya da etrafındaki eylemlere duyarlı dinamik bir sistemdir. Bu sistemin içindeki herhangi bir öge dönüşür ya da değişirse bütün sistem de buna uyum sağlamaya çalışacaktır. Eğer bir kültür çok sert ve katı ise ve üyelerine değişen durumlar altında hayatta kalabilme imkânı sunamıyorsa, o kültürün yaşaması çok mümkün değildir. Bazı kültürler de çok değişken ve açıktır ki bu da o kültürlerin ayırt edici karakterlerini kaybetmelerine neden olabilir.

Kültürün karakteristik özellikleri bağlamında aynı bölgede yaşayan bir grup insan düşünelim. Bu grup, kendi geçmişten getirdiği yaşantı biçimini yeni kuşaklara aktarmak isteyecek ve o bölgede yaşayan tüm insanlarla da paylaşılacaktır. Bu grup kendi alışkanlıklarını, ritüellerini ve yaşantı biçimlerini ortak bir görüşle çeşitli sembollere dayandırmak isteyecektir. Geçmişten gelen birikim, deneyim ve yaşantılar yoluyla oluşan kültürel kodlar hem grup içerisinde uyulması gereken değer ve normlar haline dönüşecek hem de o grubun düzenleyicisi olacaktır. Bu süreç yaşanırken de eğer tamamen dış etkenlere kapalı bir grup değilse bu kültür hem kendilerine yakın kültürleri etkileyecek hem de kendilerine yakın kültürlerden etkilenecektir.

Schwartz'a (2009, s.128) göre kültür, bireyin dışında gerçekleşen ve sadece bireydeki dışavurumlarla ölçülebilen gizil bir süreçtir. Buna göre, kültür bireyin aklında ve eylemlerinde yer almayan, ancak özel bir sosyal sistem içerisinde yer alan her bireyin

maruz kaldığı bir durumdur. Cole ve Parker (2011, s.135) da kültürü, geçmiş kuşaklar tarafından yapılmış nesnelere (artifact) tarafından dönüştürülen sürekli olarak değişen bir çevre olarak görülebileceğini belirtmektedir. Bu nesnelere, tarih boyunca insanların kendi düşünceleri ve eylemleri ile paralel bir biçimde gelişen ve insan düşünce ve eylemlerinin elle tutulur bir tezahürü olan her şeydir.

Haviland ve arkadaşları (2010, s.35) ise “*kültürün varil modeli*”ni ortaya atmışlardır. Buna göre, her kültür ekonomik, sosyal, ideolojik bağlamda içsel faktörler ile sosyal ve iklimsel çevre gibi dışsal faktörlere yanıt veren bütünleşik ve dinamik bir adaptasyon sistemidir. Kültürel bir sistemin içerisinde altyapı, sosyal yapı ve süper yapı olmak üzere üç yapı vardır. Altyapı bir toplumun geçimini ve yaşamak için kullanacağı araç-gereçleri sağlayacak ekonomik yapıdır. Sosyal yapı, bir topluluğu bir arada tutan her türlü hak ve sorumlulukları da içeren kurallara dayalı ilişkilere dir. Süper yapı bir topluluğun düşünce, değer ve inanışları, kimlikleri ve dünyaya bakış açılarıdır. Bu üç yapı arasında bütünleşik bir ilişki vardır. Bu bağlamda, herhangi birindeki değişim diğer yapıları da etkileyecektir.

Kültüre ilişkin olarak o kadar çok tanım yapılmıştır ki, artık bazı bilim insanları bu tanımları kendi içerisinde sınıflama yoluna gitme ihtiyacı duymuştur. Bunlardan en bilineni Kroeber ve Kluckhohn’un (1952; akt: Smith, 2001) sınıflamasıdır. Buna göre, kültürü toplumsal hayatı oluşturan öğelerle tanımlayan *betimleyici tanımlar*; kültür aktarımı ve kültürel miras bağlamında ele alan *tarihsel tanımlar*; bireylerin eylemleri ve yaşantılarıyla tanımlayan *normatif tanımlar*; insanların iletişimi ve öğrenmesi olarak tanımlayan *psikolojik tanımlar*; kültürün soyut boyutlarını vurgulayan *yapısal tanımlar*; kültürün nasıl var olduğu ve aktarıldığı biçiminde tanımlayan *genetik tanımlar* biçiminde sınıflandırılmaktadır. Jahoda (2012) ise kültüre ilişkin yapılan tanımlamaları üç boyutta ele almıştır. Bunlar, (1) kültürü sadece bireyin zihninde yarattığı bir dünya olarak görenler, (2) hem bireyin zihni hem de insanların inşa ettiği maddi dünya olarak görenler ve son olarak (3) sadece dışsal dünyada gerçekleşen bir olgu olarak görenler biçiminde sınıflandırılmıştır.

Son dönemde, yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte insanı tanıma, anlama ve ihtiyaçlarını belirleme geçmişe nazaran çok daha hızlı bir sürece girmiştir. Bunun yanı sıra iletişim ve bireyler arası paylaşım hızının artması da kültürün bütün bu süreçlerdeki etkisi ile ilişkilendirilmektedir. Kültürün toplumdan topluma hatta bireyden

bireye farklı yorumlanabilmesi ile teknolojik gelişmelerle kültürün paylaşım hızının artmasının kültürel farklılıkları anlamayı zorunluluk haline getirdiği söylenebilir.

1.1.2. Kültürel Farklılıklar

Kültür öğrenilen, paylaşılan, bütünleşik ve dinamik bir sistemler bütünüdür. Alanyazın incelendiğinde farklı kültürlere sahip bireylerin bu farklılıkları kültürlerarası farklılıklar, kültürel duyarlılık, kültürel farklılık, kültürel çeşitlilik, kültüre duyarlı öğretim ve daha birçok farklı biçimlerde çalışıldığı görülmektedir (Tuna, 2003; Aydın, 2014; Seymen, 2005; Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995). Benzer biçimde kültürel farklılıkların eğitimde, sağlıkta, iş ve ekonomide ve daha birçok farklı alanları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği de görülmektedir. Kültür kavramı doğrudan hayatın her alanından beslendiği için sosyal, sağlık ve beşeri bilimlerin ilgilendiği bir olgudur (Smith, 2000; Aytaç, 2015; Tanrıkulu, 2014).

Sosyal ve beşeri bilimlere bağlı disiplinlerin son dönemde kültür kavramına daha fazla vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir. Bu kapsamda, kültürel tarih, Bir disiplin olarak tarihin önemli bir alanı olurken; kültürel yapılar coğrafyanın alanına girmektedir. Yükseköğretimdeki yabancı diller bölümleri rutin bir biçimde öğrencilerine dil ve edebiyattan çok kültürü aktarmaktadır. Bu da kültürel çalışmaların kendisine özgü bir tarihi, yöntemi ve programlarından oluşan bir tür bilgi formu oluşturduğu kadar aynı zamanda kültürü daha da anlaşılır kılmasına neden olabilmektedir (During, 1999, s.24).

During (1999, s.26) kültür kavramının birbiriyle ilişkili üç olayın etkisiyle daha önemli hale geldiğini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, Amerika ve İngiltere gibi sanayi sonrası ulusal ekonomilerde kültürel endüstrinin artan önemidir. İkincisi ulus, etnik grup ya da bireylerin kültürel miras ve kültürel tüketimi bir tür kimliğin korunması ya da dengelenmesi olarak görmeleridir. Yani ulusların, etnik grupların ya da bireylerin kendilerini kültürel mirasları ya da kültürel tüketimleri ile var oldukları düşüncesidir. Son olarak sosyal ve beşeri bilimlerin küçültülmüş bir biçimi olarak kültür, eğitim sistemlerinin mikro düzeyinde zorunlu bir alan olarak daha fazla kullanılmaya başlanmasıdır.

Son dönemde kültürel çalışmaların artması ve kültürel farklılıklara yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Ayrıca bu durumun alt kültürlerin büyük kültürle uyumlu hale gelmesi yani kültürel bütünleşmeye (Aydın, 2014, s.41) yol açtığı gibi kültürel

yozlaşmalara da yol açtığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının da öğrencilere kültürü ve kültürel farklılıkları aktarma görevi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda, kültürel farklılıkların insanların internet ve bilgisayar kullanma deneyim ve tutumlarını farklılaştırdığı (Li ve Kirkup, 2007), günlük hayatta kullanılan görsel nesnelerin seçilmesini, algı ve biliş süreçlerini etkilediği (Kuwabara & Smith, 2016), karar verme süreçlerini etkilediği (Yates & de Oliviera, 2016), öğrenme motivasyonu ve stratejileri ile de ilişkilendirildiği (Niles, 1995) görülmektedir. Eğitimin, kültürel farklılıkları dikkate alması ise alanyazında farklı boyutlarla ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimde farklılıkların dikkate alınması gerektiğini savunan çok kültürlü eğitim (Banks, 2001,2002; Obidah & Teel, 2001); kültürel değerlere duyarlı eğitim (Gay, 2002; Ladson-Billings, 1995) gibi yaklaşımlar bunlardan bazılarıdır. Bununla birlikte, eğitimin kültür aktarım işlevini de vurgulayan çalışmalar (Doğanay, 2003; Ültanır, 2003; Deveci, 2009) zaten halihazırda bulunmaktadır.

Kültürel farklılıklara yönelik olarak Hofstede'in (1983) çalışması ilgili alanyazında üzerinde durulan bir çalışmadır. Bu çalışma, alanyazında yönetim ve organizasyondan pazarlamaya, iletişimden eğitime birçok alanda çalışılmaktadır. Hofstede 1967-1973 yılları arasında üç kıtadan ve 50 ülkeden yaklaşık 116.000 kişi ile bir araştırma gerçekleştirmiş ve kültürel farklılıklara göre değerlerin nasıl değiştiğini incelemiştir. Bunun sonucunda da kültürel farklılıkların dört boyutta insan yaşamını etkilediğini ortaya koymuştur. Bu boyutlar "*Güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireyci-toplumcu ve eril-dişil kültür*" olarak ortaya konmuştur. Hofstede'in 2001 yılında yazdığı "Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations" kitabında ele aldığı kültürel değer boyutları birçok araştırmanın da çıkış noktası olmuştur. Bu dört boyut kısaca şöyle açıklanabilir (McSweeney, 2002):

- **Güç mesafesi:** Bir toplumun, gücün dengeli ya da dengesiz olarak dağılımını kabul etmesi ile ilgilidir. Toplum içerisindeki aile, okul, çalışılan kurum, yönetim organları gibi bütün kurumlardaki güç dengesine ilişkin boyuttur.
- **Belirsizlikten kaçınma:** Belirsizliğe (farklılığa) karşı hoşgörü gösterip göstermeme durumudur. Bu boyut, bireyin bildiği ya da bilmediği, ancak yeni karşılaştığı bir duruma ya da farklılığa karşı reddetme, anlamaya çalışma, kabul etme, analiz etme vb. gibi benimseyeceği tutuma ilişkin boyuttur.

- **Eril – Dişil merkezli kültür:** İddialılık ve rekabetçiliğe karşı ılımlılık ve şefkat ile ilgili boyuttur. Ayrıca, her türlü cinsiyet rollerine vurgu yapılır. Bireyin karşılaştığı durumlarda toplumsal kalıp yargılar ve cinsiyet rollerine dayalı başarı, rekabet, şefkat, ılımlı olma gibi sergileyeceği tutumlarla ilgilidir.
- **Bireyci – toplumcu kültür:** Bireylerin bir gruba ne ölçüde bağlı olduğu ile ilgili boyuttur. Bireyin yaşanan bir sosyal durum karşısında kendisini ya da grup aidiyetlerini merkeze alarak hareket etmesi ile ilgili boyuttur.

Bu boyutlar kültürel olarak farklılık gösteren birey ya da toplumların birtakım değer, düşünce ve davranış örüntülerini ortaya koymaktadır. Bu boyutların duygu, düşünce ya da davranış olarak toplumda ortaya çıkma durumları ise şöyle ortaya konabilir (Hofstede, 1983, 46-74):

- *Güç Mesafesi yüksek olan toplumlarda*, eşitsizlik düzeni vardır ve yüksek ile düşük sınıflar bu düzene göre korunur. Güç toplumun en temel gerçeğidir ve gücü elinde bulunduranlara ayrıcalıklar verilir. Kötü giden şeyler için zayıflar suçlanır ve herkes bir diğeri için potansiyel bir tehdittir. *Güç mesafesi düşük olan toplumlarda* ise, toplumdaki eşitsizlik en aza indirgenmelidir ve herkes birbiriyle karşılıklı ilişki içerisinde olmalıdır. Herkes eşit haklara sahiptir ve yüksek düzeyli ile düşük düzeyli insanlar birbirinden farklı değildir. Yüksek ve düşük güç düzeyindeki insanlar arasında daha az tehdit olarak görme ve daha çok güvenme eğilimindedir.
- *Belirsizlikten kaçınma indeksi yüksek olan toplumlarda*, nihai ve kesin doğrular ve değerler vardır. Çatışma ve rekabetten kaçınılmalıdır ve anormal kişi ya da düşünceler tehlikelidir. Tutuculuk, kural ve düzen hâkim olmalıdır. Ulusalcılık, güvenlik ve başarı önemlidir. *Belirsizlikten kaçınma indeksi düşük olan toplumlarda*, belirsizliğin doğasını kabul etmek kolaydır. Çatışma ve rekabet hoşgörü ve yapıcı bir biçimde kullanılabilir. Daha az ulusalcılık, tutuculuk söz konusudur. Görüş ayrılıkları daha kabul edilebilirdir.
- *Erilliğin yüksek olduğu toplumlarda*, toplumdaki cinsiyet rolleri belirgin bir biçimde farklılaşmalıdır. Kabalık ve güç gösterisi idealdir ve bütün durumlarda erkek hükmetmelidir. Erkek kendine güvenmeli ve gücünü hissettirmelidir ve kadın da bakıcı olmalıdır. Başarılı kişiye anlayış gösterilir. *Dişillığın baskın olduğu toplumlarda* ise, erkek gücünü hissettirmek zorunda değildir ve bakıcı

rolünü de üstlenebilir. Toplumdaki cinsiyet rolleri akışkan olmalıdır. Cinsiyet rollerindeki farklılıklar güç farklılıkları anlamına gelmemelidir. Ayrıca, başkalarından daha iyi olmaya çalışılmaz ve bu anlamda rekabetten çok insan uyumu ön plandadır.

- *Bireyciliğin yüksek olduğu toplumlarda, “ben” bilinci hakimdir. Otonomi, bireysel kararlara inanç vardır. Spesifik arkadaşlıklar ihtiyaçtır ve bireylerin bir gruba dahil olması bireyin kendi hesap ve planlamalarına bağlıdır. Bireysel girişkenlik ve başarı vurgulanır. Toplumculuğun yüksek olduğu toplumlarda ise, insanlar kendilerini koruyan ve bağlılığı öğreten geniş ailelerde dünyaya gelirler ve “biz” bilinci hakimdir. Bir örgüt ya da gruba aidiyet vurgulanır ve duygusal bağlılık söz konusudur. Özel yaşam kişinin ait olduğu örgüt ya da kabile tarafından işgal edilmiştir ve düşünceler önceden kararlaştırılmıştır.*

Bu araştırmada da kültürel farklılıklar konusu, Hofstede’in araştırmaları sonucu ortaya konan bu boyutlar ile ele alınmıştır. Bu bağlamda, kültürel farklılık toplumlara göre “erillik-dişillik, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve bireyci-toplumcu” boyutları bakımından farklılaşmaktadır. Bir başka ifadeyle, bir toplumun kültürü bu dört boyuta olan bakış açıları bakımından farklılaşmaktadır denebilir. Bunlar da cinsiyet rollerine olan bakış, farklı olana olan hoşgörü ya da hoşgörüsüzlük, toplumdaki eşitlik ya da güç anlayışları ve birey ya da toplum merkezli bir anlayış biçiminde açıklanabilir.

1.2. Görsel Kültür

1.2.1. Görsel Kültürün Tanımı ve Kapsamı

Görsel kültür ile ilgili olarak yazılmış kitaplara bakıldığında bazı kitapların ortaçağdan günümüze tarihsel bir süreçte yaşanan gelişmeleri ele alırken, bazılarının ise farklı ülkelerin ya da bölgelerin görsel kültürünü eşzamanlı olarak ele aldığı görülmektedir (Gruber & Haugbolle, 2013; Selwyn & Groebner, 2004). Örneğin, bir kitap ortaçağda şiddetin görsel kültürü ele alınırken, başka bir kitapta Rönesans döneminde Avrupa ve Latin Amerika’nın görsel kültürü ele almaktadır. Görsel kültürün bu yönü tarihi ve sanatsaldır. Bu şekilde toplumların ya da dönemlerin kültür, yaşantı ve anlayışları incelenmektedir. Smith’e (2008, s.2) göre ise birtakım görsel kültür çalışmalarına bakıldığında bu çalışmaların ırk, sınıf, cinsiyet ve cinsellik, göç gibi beşeri bilimlerin son dönemde merkezinde yer alan çeşitli konu alanlarıyla ilgili olduğu

görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında görsel kültür çalışmaları, son dönemde, politik ve etik bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görsel kültür, görsel kültür araçları yoluyla insanların imgelerini ve kültürel algılarını anlamayı kolaylaştıran ve bunları geliştiren iletişimsel bir araç olarak görülebilir. Günümüzde görseller aracılığıyla karşılıklı olarak bir tür iletişim kurulmaktadır. İnsanlar iletişim aracı ve kültürel olarak görsel kültür araçlarına geçmeden önce de iletişim kurmaktaydı. Bu bağlamda Parsa (2007), insanoğlunun iletişim sürecini kronolojik olarak “sözlü kültür çağı, yazılı kültür çağı ve görsel kültür çağı” olmak üzere üç aşamada ele almıştır. Sözlü kültür çağında insanoğlu iletişimi konuşarak kurmakta, bunun yanı sıra kendi kültürünü, geçmiş deneyimlerini, öykülerini sözlü olarak birbirlerine ve nesillere aktarmaktaydı. Yazılı kültür çağının oluşmasında en büyük etkenin de toplumların kuşaktan kuşağa aktardığı benliklerinin, geçmişlerinin, öykülerinin etkisi olduğu belirtilmektedir. Yazılı kültür çağı insanların sosyal, kültürel ve ekonomik hayatlarını kayıt altına alma, koruma ve yeni kuşaklara aktarabilme işlevini yerine getirdiği görülmektedir. Bu bağlamda yazılı kültür uzun yıllar insanlık tarihinin önemli bir unsuru olarak yerini korumuştur. Günümüzde ise yazılı kültürün etkisi azalmakta, bunun yerine günlük hayatın her anında insanlar görsellerle karşılaşmaktadırlar.

Görsellerin yoğunluğundaki bu çağ, görsel kültür çağı olarak görülmektedir. Alanın öncülerinden Mirzoeff (2002, s.5) görsel kültürü, “*Görsel teknolojilerle hazırlanan bir arayüzde, kullanıcının bilgi, anlam ya da memnuniyet aradığı görsel olaylarla ilgili*” bir alan olarak tanımlamaktadır. Barnard (2002, s.22) ise görsel kültürü “*Bir kültürün değerlerini ve inançlarını çeşitli yollarla görünür duruma getirmesi*” olarak tanımlamış ve görsel olan her şeyin belli kodlarla kültürel olarak anlamlandırılmış olması gerektiğini vurgulamıştır. Görsel kültür, görsellerin üretimi, yayılması ve tüketimi ile nesnelliğin değişen doğasını incelemektedir. Bunun yanı sıra nesnelere ya da imgeleri nasıl gördüğümüzü, bildiğimizi, imgelerimizde şimdiye kadar düşünmediğimiz yanlış anlamaları ve düşünülmemiş olanları da irdeleme olanağı sunmaktadır (Smith, 2008, s.2).

Görsel kültür, görsel sanatların etkileri ve sunmak istediği bağlam hakkında bilgiler sunan ve popüler sanat ile güzel sanatlar formları arasındaki bağlantıları vurgulamak için kullanılan bir kavramdır. Bu bakımdan filmler, videolar, halk sanatları, bilgisayar oyunları, çocuk oyuncakları ve diğer tüm görsel üretim ve iletişim araçları görsel

sanatların ve dolayısıyla da görsel kültürün kapsamına girmektedir (Freedman, 2003). Görsel kültür görsel medya araçlarından yararlanması bakımından hem günümüz sosyal bilimcilerine disiplinlerarası bir anlayış, hem de öğrencilerin çeşitli formlarda üretilen medya ürünlerini okuyup analiz edebilecek eleştirel beceriler edinme fırsatı sunmaktadır (Sherman, 2001, s.7). Ayrıca, eğer bir kütüphaneye ya da kitapçıya gidilecek olursa, görsel kültür ile ilgili kitapların sanat tarihi, sanat teorisi, estetik, eleştirel teori, felsefe, film ve medya çalışmaları, tiyatro ve drama, mimari, antropoloji ya da sosyoloji gibi birçok farklı alanda yayınlandığı görülebilir (Smith, 2008, s.1).

Görsel kültür, görsel deneyimlerin sosyal ve kültürel yorumlamaları ile insanların gördükleri şeyleri nasıl yorumladıklarıyla ilgilenen disiplinlerarası bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Parsa, 2007). Duncum (2010), görsel kültürün yedi temel ilkesini şöyle sıralamaktadır:

- **Güç:** Görseller insanların politik, sosyal ve ekonomik ilgilerine hizmet edecek fikirleri, değerleri ve inançları sunan bir güç göstergesidir.
- **İdeoloji:** Görseller fikirlere, ideallere, inançlara ve değerlere işaret eder. Görsel kültür de hayatımızdaki umutları, korkuları, beklentileri, kesinlikleri, belirsizlikleri ve karmaşıklıkları gösteren ideolojilerle beslenir.
- **Temsil etme:** İdeolojinin hangi görsel biçimde sunulacağıdır.
- **Çekicilik:** Kişi aklındaki kalıp yargılarla uyuşan bir görselle karşılaştığında kendi görüşlerinin doğrulandığı hissini yaşar. Aynı şekilde görseller bilinçaltımızda olan ve derinlerde yer alan isteklerimizi ve sosyal tabularımızı karşılayan bir role de sahiptir.
- **İlgiyle bakma:** Bireyin görsele ne tür anlamlar yüklediğini ve görselle bireyin geçmiş deneyimlerini ilişkilendirme biçimlerinin önemi vurgulanmaktadır. Çünkü bir görsel farklı bireylerde farklı anılar ve çağrışımlar yapabilmekte ve bu anılar ve çağrışımlar sayesinde bireyin ilgisini çekebilmektedir.
- **Metinlerarasılık:** Bir resme ya da yazıya bakıldığında başka bir kavramın akla gelmesi ya da o akla gelen kavramlara yönlendirilme durumudur.
- **Çok yönlülük:** Herhangi bir görselin bir metinle, bir müzikle, bir konuşmayla birlikte verilmesi ve bu bakımdan salt bir görsel olmaktan çok bir bağlamın aktarıcısı olduğu vurgulanmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği üzere görsel kültürün güç, ideoloji, temsil etme, çekici olma, ilgiyle bakma, metinlerarası olma ve çok yönlü olma gibi özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla her görselin sosyal, kültürel ya da ekonomik olguyu aktarma; insan hayatındaki duygulardan beslenme ya da görselin sosyal bağlamda mutlaka bir karşılığının olması gerekir. Sunmuş oldukları bu sosyal bağlamların toplumdaki herhangi bir kesimi temsil edebilmesinden dolayı bakan kişiye çekici/cazip gelmesi, dikkatli bir biçimde sorgulandığında toplumun bazı kalıp yargılarını ortaya çıkarması gerekir. Ayrıca, görselin kendisiyle ilişkili başka olgu ya da olaylara dikkat çekebilmesi ve salt görsel olarak değil de herhangi bir tamamlayıcı öge ile istenilen mesajı taşıyabilmesi gerekmektedir.

Görsel kültür, içermiş olduğu “görsel” ve “kültür” kelimelerinin kapsamı gereği yüzyıllar önce yapılmış olan sanat çalışmalarındaki din, dil, şiddet gibi toplumsal konuların işlenişini içerebileceği gibi son yıllarda insanlığın dikkatini çeken ırk, sınıf, cinsiyet gibi politik ve etik temelleri olan temalarla da ilişkilendirilmektedir. Yöntembilimsel olarak bakıldığında ise, görsel kültür bizim geçmiş ve bugün yaşanan görsel kültürlerimizi yorumlama olanağı sunan göstergebilim, feminizm, Marksizm, sosyal tarih, psikoanaliz, queer teori, yapıbozumculuğu, etnografi ve müze çalışmaları gibi yöntembilimsel yaklaşımlardan da yararlanmaktadır (Smith, 2008, s.2).

Tavin (2003, s.191), görsel imgelerle gerçekliğin oluşturulduğu, farkındalığın şekillendiği ve kimliklerin aktarıldığı sürekli değişen postmodern dünyaya eleştirel pedagoji ve görsel kültürün yanıt verebileceğini ve bu bağlamda öğretmen eğitiminde işe koşulabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, eğer sanat eğitimi görsel kültürün analizi, yorumu ve eleştirisine odaklanırsa, öğrenciler görsel kültürün içerisindeki güç ağlarının nasıl karmaşık ve iç içe olduğunu ve görsel kültürün özel formlarının buna karşı koyabilecek ve mücadele edebilecek araçlar sunabileceğini daha iyi anlayabilecektir.

1.3. Görsel Kültürün Kuramsal Dayanakları

Görsel kültür, günümüz iletişim çağında görselliğin ön plana çıkmasıyla önem kazanmıştır. Görsellerdeki kültürel, sanatsal ve toplumsal katmanları anlamaya ve yorumlamaya yarayan görsel kültür, postmodernizmin etkisiyle sadece sanatın bir alt alanı olmanın ötesine geçerek kültürü ve toplumu görseller aracılığıyla anlamak gibi bir işleve sahip olmuştur. Postmodernizmin etkisiyle önem kazanan görsel kültürün bir diğer önemli dayanağı ise eleştirel teoridir. Görsellerdeki imgelerin ve temsillerin kültürdeki

ve toplumdaki karşılıklarını ve anlamlarını eleştirel bir biçimde irdeleyebilmek, sorgulayabilmek, analiz edebilmek ise görsel kültür çalışmalarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için çok önemlidir. Bu anlamda, bu araştırmada, görsel kültürün kuramsal dayanakları toplum boyutunda postmodernizm ve eleştirel teoriyle; birey ve bellek boyutu ise imge, algı ve görsel algı boyutlarıyla ele alınmıştır.

1.3.1. Postmodernizm

Postmodernizm, modern ötesi toplumsal gelişim düzeyini karşılamak için kullanılan bir kavramdır (Smith, 2005). 1960'lı yıllarda Fransız düşüncesinde ortaya çıkmış, 1970'lerde Amerika Birleşik Devletlerine, 1980'lerde ise tüm Avrupa'ya yayılmıştır. Ülkemizde ise 1990'lı yıllardan itibaren etkileri tartışılmaya başlanmış bir sistem olarak karşımıza çıkmıştır. Postmodernizm öncelikle sanatla kendini göstermiş daha sonra sosyoloji, tarih, teoloji gibi konulara da yayılmıştır. Kelime olarak modern ötesi ya da modern sonrası anlamlarına gelen postmodernizm sanayi sonrası toplumunu ifade ettiği ve bu kapsamda toplumların ve insanların kültürel, sosyal, ekonomik anlamda yeni bir yaşam tipine ve yeni bir ekonomik düzene işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca, postmodernizmin “anti-modern bir hareket, batı uygarlığının reddi, kapitalizmin kabuk değiştirmiş hali, modernizmin bir devamı” biçiminde nitelendirildiği görülmüştür (Aydın, 2006).

Postmodernizm, toplumları sosyal, ekonomik, politik ve daha birçok açılarından etkilemiş ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşümde insanlar hem kitle iletişim araçlarının artmasıyla hem de günlük yaşamda çarşıda, parkta, okulda, metroda ve daha birçok yerde sürekli olarak görsel ifade biçimleriyle karşılaşmaya başlamıştır. Sadece sokaklarda değil evlerde de televizyon, bilgisayar ve akıllı telefonlar gibi iletişim araçlarıyla insanlar sürekli olarak ve bir şekilde bazı mesajlar okumaya başlamışlardır. Artık, tüketim biçimleri de görüntü eksenli referanslarla şekillenmeye başlamıştır (Mamur, 2014).

Postmodernizmin dayandığı temel ilkeler şöyle özetlenebilir (Aydın, 2006, ss.6-30; Smith, 2005, ss.290-291; Ruth, 1991, s.620):

- Gerçeklik ve doğruluk kültüre, bireye, özneye göre değişkendir.
- Nesnellik, gücü elinde bulunduran pozitivist anlayışın kullandığı ideolojik bir kavramdır.

- Gerçek, duruma göre değişir ve evrensel bir gerçeklik yoktur.
- Varlığın, bilginin ya da değerin dayandığı sarsılmaz bir temel yoktur, hepsi yanlışlanabilir.
- Evrensel bir benlik ya da insan imgesi yoktur, benlik ve imge kültürden kültüre değişir.
- Her metin, farklı anlamlandırılmaya açıktır.
- Evrensellik değil yerellik ön plandadır.
- Toplum mühendisliği yanlıştır.
- Üst anlatıların baskıcı öykülerine karşıdır.
- Çoğulculuk yaygınlaşmalıdır.
- Eklektizm yani her şey olur.
- Kültür ve kitle iletişim araçları daha güçlü ve önemli hale gelmiştir.
- Ekonomik ve toplumsal yaşam semboller ve yaşam tarzlarına göre biçimlenir.
- Tüketim temelli kentleşmeler ön plana çıkmıştır.
- Melezlik, katı sınıflandırmaların yerini almıştır.
- Teknoloji aracılığıyla bir bilgi toplumuna gidilmektedir.

Postmodernizmde kitle-yönelimli toplum modası yerini çoğunlukçu ya da çok seçenekli yönetim biçimlerine bırakmıştır (Ruth, 1991, s.618). Bununla birlikte postmodernizm, yukarıda sözü edildiği üzere, modernitenin alışılagenten kurallar toplumu anlayışını tamamen değiştirmek istemektedir. Bunun yerine değişim, evrensellikten çok yerelliğin vurgulanması, gerçeğin bulanıklaşması, melezlik ve çoğulculuk gibi anlayışları hem düşünsel anlamda hem de sosyal anlamda toplumsal anlayışın içine yerleştirme amacı gütmektedir.

Jencks (1977; akt. Walling, 2005, s.628), postmodernizmi *çoğulculuk* ve *karmaşıklık* olmak üzere iki ana kavramla açıklamaktadır. Walling'e (2005) göre ise, postmodernizm evrensel, toplum ve birey boyutlarıyla ele alınmalıdır. Postmodernizm evrensel boyutta çoğulculuk ve karmaşıklık, toplum boyutunda çokkültürlülük ve birey bazında ise bireyin tek tip olmaması anlayışıyla açıklanmaktadır.

Postmodernizm ile ilgili açıklamalara bakıldığında, gerçek ve doğru kavramları kültüre, bireye göre değişmekte; çoğulculukla birlikte yerel kültürlerin de önemi artmakta ve bu geçişlerde de karmaşıklık olduğu kadar akışkanlık da bulunduğu görölmektedir.

Smith (2005) ise kültürün üretimi ve aktarılmasında kitle iletişim araçları, sinema ve televizyon ile sosyolojinin önemine dikkat çekmektedir. Kitle iletişim araçlarında ise süreç bir gönderici, bir alıcı ve bir mesaj olarak açıklanmaktadır. Smith'e (2005, s.230) göre, 20. yüzyılda birincil gücü göndericilere veren modeller, izleyicilerin mesajları yorumlama yetisini vurgulayan modellere doğru kaymaktadır.

Postmodernizmle birlikte kültüre ve kitle iletişim araçlarına verilen önemin artması, kültürün üretimi ve aktarılmasında iletişim araçlarının rolü ve iletişim alanında izleyicilerin mesajları yorumlama yetisini öne alan yaklaşımlar görsel kültürün de önemine işaret etmektedir. Çünkü postmodernizm anlayışında kültürün üretimi, aktarımı ve tüketilmesinde yararlanılan kitle iletişim araçları, sonuç olarak bir kitle kültürü oluşturmakta ve bu oluşan durum ise kapitalizm tarafından hem desteklenmekte hem de kapital düzen oluşan bu kitle kültüründen beslenmektedir (Demir, 2012). Görsel kültür de görseller yoluyla oluşturulan bu kitle kültürüne eleştirel bir yolla çözümler sunarak, kültürü ve toplumu anlamada ve görselleri çözümlemede önemli bir rol üstlenmektedir. Bununla birlikte, görsel kültür bireye eleştirel düşünme ve sorgulamalar yapabilme olanağı sunmakta ve bireyin içerisinde yaşadığı görsel dünyayı anlamasına yardım etmektedir.

1.3.2. Eleştirel Teori

Eleştirel teori temelde Marksist ve Neo-Marksist felsefeden beslenmiş ve ilerleyen dönemlerde birçok toplumsal alanda hissedilmiştir. Eleştirel teoriye ilişkin Marks'ın yapmış olduğu "çağın isteklerini ve mücadelelerini açıklığa kavuşturmak" biçimindeki tanımlamanın en eski ve hala kabul gören bir tanımlama olduğu söylenebilir (Fraser, 1985; Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2005). Freedman (2003, s.6), Amerika'da sanat ve eğitim hakkındaki düşüncelerin Neo-Marksist düşünceden beslenen Frankfurt okulu ve Paulo Freire'nin ezilenlerin pedagojisi anlayışından etkilendiğini belirtmektedir. 1970-1980'lere gelindiğinde ise bu düşüncelere feminist teori ile kültürel teorinin de insan hakları ile yoğrularak karıştığı vurgulanmaktadır. McLaren (2011, s.273) ise, benzer biçimde, eleştirel teorinin Almanya'da kurulan Frankfurt okulundan ve bu ekolden Horkheimer, Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Herbert Marcuse gibi üyelerin etkisinin ikinci dünya savaşıyla Amerika'ya yayıldığından ve burada etki alanını gün geçtikçe genişlettiğinden söz etmektedir. Kincheloe ve McLaren (2005, s.303), eleştirel teorinin tanımına ve kapsamına ilişkin şu üç noktaya dikkat çekmektedir:

- Birçok eleştirel teori tanımı vardır.
- Eleştirel gelenek gün geçtikçe değişmekte ve gelişmektedir.
- Eleştirel teorisyenler arasında anlaşmazlık varken, bu teoriyi sadece bir alana özgü kılmaktan kaçınılmalıdır.

Eleştirel teori, günümüzde birçok alanda olduğu gibi eğitim ve eğitim araştırmaları alanında da kendini hissettirmiştir. Bu bağlamda, okul ortamlarında eleştirel pedagoji (McLaren, 2011), yöntembilimsel alanda da eleştirel araştırmalardan (Kincheloe ve McLaren, 2005, s.312) söz edilebilir. Eleştirel teorisyenlerce dünyadaki hiç kimse gerçekte özgür değildir ve herkes çatışmalarla dolu, güç ve ayrıcalıkların adil olarak dağıtılmadığı bir dünyada yaşamaktadır (McLaren, 2003, s.69). Giroux, eleştirel pedagojinin benimsendiği bir sınıfta mikro ve makro amaçlar bulunduğunu; mikro amaçlar bilginin nasıl öğretileceğinden çok “neden öğretildiğine” odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Makro amaçların ise öğrencileri dersin yöntem, içerik ve yapısı ile toplumdaki karşılığının ne olduğuna yönlendirmesi gerekmektedir. Daha açık bir ifadeyle, öğrencilerin dersin amaçlarıyla toplumdaki kurallar, değerler ve ilişkiler arasındaki ilişkiyi kurması gerekmektedir (Akt. McLaren, 2003, 71).

Eleştirel teori, pozitivist teori anlayışından farklıdır. Pozitivist teori gözlem ve veriyi temele alan betimlemelere dayanmaktadır. Eleştirel teoride ise özellikle sosyal olguların doğadaki gibi ölçülebilen, doğal ve sabit olmadığı; insanlar tarafından oluşturulduğu ve bu nedenle de insanlar tarafından oluşturulan gerçekliğin güç, tahakküm ve eşitsizliklerle dolu olabileceğini savunmaktadır. Bu nedenle de toplumsal bilginin ancak eleştiri yoluyla üretilebileceğini savunmaktadır (Balkız, 2004, s.140).

Modernizmden postmodernizme geçiş sürecinde postmodern akım eleştirel teoriden yararlanmış ve topluma ve kültüre dair ne kadar modernist yargı varsa bunu eleştirme yoluyla çözüme kavuşturmaya çalışmıştır. Eleştirel teorinin, bu anlamda pozitivizmle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demir, 2012). Eleştirel teorinin, kapitalizmden beslenen kitle kültürü, popüler kültür ve tüketim kültürüne karşı olduğu ve bu bağlamda kültürün olumsuz değişimiyle yakından ilişkili olduğu da söylenebilir.

Postmodernizm ve eleştirel teori, görsel kültür ile kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla oluşturulan kitle kültürü, popüler kültür ve tüketim kültürü gibi alanlarda kesişmekte ve önemini artırmaktadır. Çünkü postmodernizm ve teknolojik

gelişmeler kültürü ve kültürün aktarımında görselliği ön plana çıkarmış; bunun sonucu olarak gerçekliğin görsel temsillerinin eleştirel bir biçimde irdelenebilmesi ve bu yolla kapitalizm ve kültür endüstrisinin olumsuz yanlarının ortadan kaldırılması bir zorunluluk olarak görülmüştür. Bu noktada, bireye sunulan ve tüketmesi istenen her türlü görselin içerdiği mesajları algılayabilme, anlayabilme, eleştirebilme ve kısacası doğrudan tüketmeme noktasında görsel kültürün önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

1.4. Görselliğin Zihinde Yapılandırılması

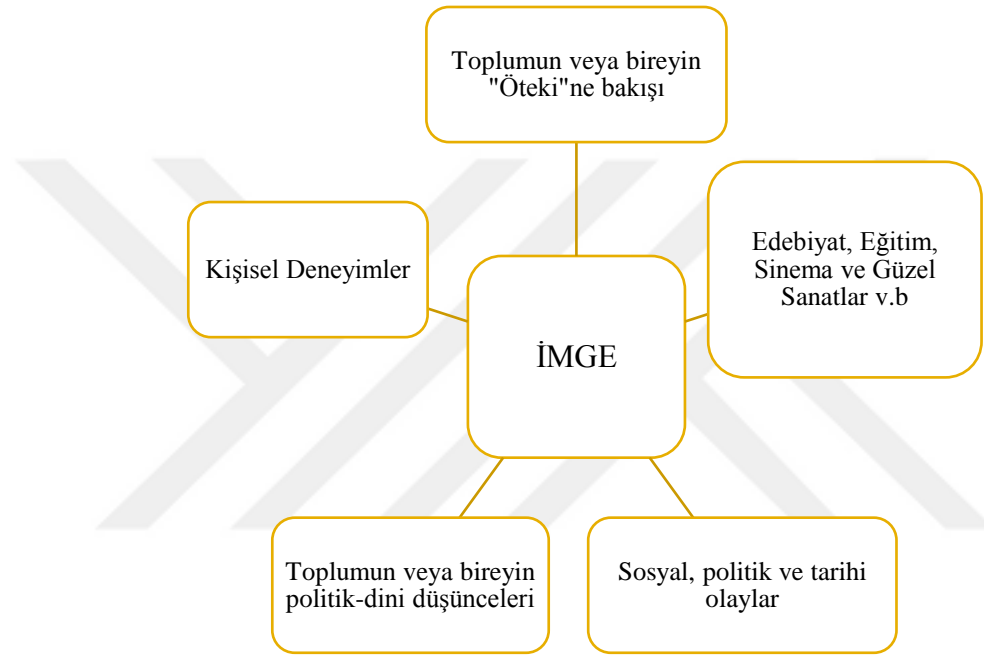
Görsel kültürün beslendiği fikir ve üst düzey düşünme ve analiz biçimlerinin birey tarafından nasıl algılandığının da ortaya konması gerekmektedir. Birey, görsel kültür bağlamında, postmodern toplumun yansımalarından etkilenmekte ve bireyden eleştirel bir bakış açısı sergilemesi istenmektedir. Bu kapsamda, bu bölümde, görselliğin bireyin zihninde nasıl yapılandırıldığı incelenmiştir. Bireyin geçmiş deneyimleri yoluyla zihninde oluşan izlenimler *imge* başlığı altında, duyular aracılığıyla zihne gönderilen bilgilerin anlamlandırılması ve yorumlanması *algı* başlığı altında, görsel kültürün görsellerden yararlanması nedeniyle de *görsel algı* başlığı altında görselin zihinde yapılandırılması boyutu ele alınmıştır.

1.4.1. İmge

İmge ya da diğer adıyla imaj kavramı (1) genel görünüş, izlenim, (2) duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal gibi biçimlerde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). İmgeler; resimler, simgeler ya da göstergeler olmak üzere üç işlevi yerine getirirler. Bunlar imge türü değildir; ancak imgelerin yerine getirdiği üç işlevi betimlemektedirler. Bir imge, bir içeriğin ayırt edici özelliklerini görsel olarak yansıtırsanız onun yerine geçiyorsa, bir gösterge olarak hizmet eder. Betimledikleri nesnelere ya da etkinliklerin şekil, renk gibi birtakım niteliklerini yansıtırsa resimdirler. Eğer bir imge, kendisinden daha yüksek bir soyutluk düzeyindeki şeyleri betimliyorsa bir simge olarak kullanılır. Müzik notaları ya da fizikçilerin vektörlerin yönleri ve şiddetleri için kullandıkları ok işaretleri simgesel imgelere örnek olarak verilebilir. Bir üçgen imgesi eğer bir trafik tabelasında kullanılıyorsa bir gösterge, bir ilkökul öğrencisinin defterine çizilmiş bir dağ yansıtıyorsa resim, bir hiyerarşiyi göstermek için kullanılıyorsa simgedir (Arnheim, 2012, ss157-162).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere imge kavramı hem nesnelere dış görünüşünü hem de nesnelere yüklenen anlamların zihindeki karşılığını ifade ettiğinden edebiyat,

felsefe, mimari, sanat, iletişim bilimleri, psikoloji gibi birçok alanda kullanılabilen bir kavramdır. İmge edebiyatta yazarın okura kendi bilinçaltını, sosyal deneyimlerini, kültürünü yansıtmak için kullanılırken sanatta eserin anlaşılması ve yorumlanması için yararlanılan bir unsurdur. Görüldüğü gibi imgeler, aslında bireysel, toplumsal, kültürel deneyimlerin zihinde yoğrulmuş karşılıklı tarafa aktarmada kullanılan bir araçtır denebilir. İmgelerin hangi süzgeçlerden geçtiğini daha iyi anlayabilmek için aşağıdaki şekil yararlı olacaktır (Ulağlı, 2006, s.11):



Şekil 1. *İmge Oluşumunu Etkileyen Etmenler*

Şekil 1’de görüldüğü üzere imgenin oluşmasında kişisel deneyimler, toplumun ya da bireyin diğer insanlara bakış açıları, edebiyat, eğitim, sinema ve güzel sanatlar gibi alanlar, toplumun ya da bireyin politik ve dini düşüncesi ve sosyal, politik ve tarihi olaylar etkilemektedir. Başka bir ifadeyle bir imgenin oluşumunda sosyal bağlamla ilişkili sayılan öğeler ve bireysel deneyimler etkilidir denebilir. Bu da imge kavramına disiplinlerarası bir boyut kazandırmaktadır. İmgelerin sosyo-kültürel bağlamlarına ilişkin olarak Leppert’in (2002, s.14) şu sözleri dikkate değerdir:

İmgeler bize asıl dünyayı değil, dünyalardan bir dünya gösterir. Gösterilen şeyler değil, bunların temsilleridir imgeler: Temsil, yani yeniden sunum. Hakikaten, imgelerin temsil ettiği şeyler "gerçeklik"te olmayabilir; sadece muhayyile, kuruntu, arzu, rüya ya da fantezi dünyasında var olabilir. Fakat tabii, öte yandan, dünyaya şu ya da bu şekilde dahil olan bir nesne olarak vardır her imge. İster fotoğraf ister film ya da video, isterse de resim olsun,

imgelere baktığımızda gördüğümüz şey insan bilincinin ürünüdür. İnsan bilinci ise kültür ve tarihin ayrılmaz bir parçasıdır. Buradan şu sonuç çıkıyor: imgeler, maden cevheri gibi kazılıp çıkarılan şeyler değil, belli bir sosyo-kültürel ortam içerisinde belli bir işlev görmesi için inşa edilen şeylerdir.

Görüldüğü gibi imgelerin zihinde oluşması süreci her ne kadar gerçeklikten beslense de tamamen gerçek dünyayı yansıtmayabilir. Diğer taraftan, görsel olarak çeşitli yollarla bize sunulan imgeler ise bir anlamda arz-talep ilişkisi gibi insanların görmek istedikleri ya da gösterilmek istenen imgelerdir. Bu doğrultuda, imgeler tamamen sosyal hayatın kendisinden beslenmekte ve sosyal hayatın biçimlenmesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

1.4.2. Algı

İçinde yaşadığımız dünya ve kendimiz hakkında bildiğimiz her şey duyularımız aracılığıyla öğrenilmiştir. Bireyin dış dünyadan duyuları aracılığıyla aldığı, yorumladığı ve idrak ettiği tüm bilgiler algılarımızı oluşturmaktadır (Bogdashima, 2003, s.37). Algı, en basit haliyle, duyu izlenimlerinin yorumlanması ve anlamlandırılması biçiminde tanımlanabilir (Senemoğlu, 2012, s.288; Memiş ve Harmankaya, 2012, s.28; Artut, 2004, s.150). Başka bir tanıma göre de algı, bireyin kendi duyu organlarını kullanarak bilgi edinmesi, etkileşime girmesi ve çevresini deneyimlediği bir eylemdir (Boothe, 2003, s.2). Bu yorumlama süreçleri, yani algısal süreçler, duyularımızın bizde oluşturduğu yaşantıların en ufak parçalarını bile anlamlı, örgütlü bir bütün olarak yorumlama işidir (Ünlü, 2001, s. 50). Günlük hayatta çevredeki tüm uyarılara aynı anda ve aynı yoğunlukta değil herhangi bir nedenle aranılan, ilgi ve dikkat çeken nesne, olay ve olgular daha net algılanır (Artut, 2004, s. 150). En temel haliyle bir kalemin algılanma süreci şöyledir (Bogdashima, 2003, s.37):



Algılamayla ilgili olarak sosyal bilimler alanyazınında vurgulanması gereken en önemli nokta Gestalt kuramı ve bu kuramın algılama ile ilgili yasalarıdır. Gestalt kuramı canlılığın dışarıdan gelen duylara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden

örgütlediğine inanır. Kavram olarak Gestalt şekil, biçim, form gibi bir anlama gelirken bu kuramın en bilinen sloganı “bütün parçaların toplamından daha fazladır” sözüdür. Gestalt kuramında algının örgütlenme yasaları şunlardır (Senemoğlu, 2012, s.241-245):

- **Şekil – zemin ilişkisi:** Şekil, bireyin, dikkatini odakladığı alan iken zemin ise algı alanına girmeyen alandır.
- **Yakınlık yasası:** Bireyin bir alandaki öge ya da nesnelere yakınlıklarına ya da ilişkisine göre gruplandırarak algılamasıdır.
- **Benzerlik yasası:** Nesnelere şekil, renk, doku vb. özellikleri bakımından birbirine benzer olanların birlikte gruplanarak algılanmasıdır.
- **Tamamlama yasası:** Bireyin, tamamlanmamış etkinlikleri, şekilleri, sesleri tamamlayarak algılamasıdır.
- **Devamlılık yasası:** Aynı yönde giden nokta, çizgi vb. birimlerin birlikte gruplanarak algılanmasıdır.
- **Basitlik yasası:** Diğer unsurlar eşit olduğu takdirde, bireyin basit, düzenli bir biçimde organize edilen figürü algılamasıdır.

Gestalt kuramının yanı sıra algı sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin olarak *nedensel kuramlar, bilgi işleme kuramları, doğrudan algı kuramları* gibi algı sürecinin nasıl gerçekleştiğine farklı açılardan bakan ve yorumlayan birtakım kuramlar da yer almaktadır (Boothe, 2003, s.18). Bu kuramlar tamamen algı sürecine farklı açılardan bakmayla ilgilidir. Örneğin, gökyüzünün mavi olduğunu söyleyen bir kişinin bu algılama sürecine bir kuram “kişi gökyüzüne baktı, gözlemledi ve mavi olduğunu belirtti” derken bir diğer kuram “kişi gökyüzüne bakarken fotoreseptörleri çalıştı ve bunu yaparken G-proteini kullandı” gibi bir yaklaşımla ifade etmektedir. Görüldüğü gibi algının, biçimsel ve zihinsel boyutu olmak üzere iki boyutu dikkat çekmektedir. Biçimsel boyutunda nesne, cisim ya da olayın duyu tarafından algılanması, zihinsel boyutunda ise ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda zihnin neye odaklanacağı vardır.

1.4.3. Görsel Algı

İnsanların zihinlerinde oluşturdukları dünya algısı çeşitli duyularıyla oluşmaktadır. Bu onların kendi düşünce, duyu ve eylemleriyle sürekli olarak etkileşimde oldukları ve tepki verdikleri dünyadır. İnsanlar, bilinçleri yoluyla farkında oldukları ve zihinlerindeki kurdukları dünyayı gerçek dünyanın kapsamlı ve doğru bir temsili olduğu varsayımıyla

hareket ederler (Balcetis & Dunning, 2006, s.612). Algı ve görsel algı ile ilgili alanyazında algının motivasyon (Balcetis & Dunning, 2006) ya da kültür (Kuwabara & Smith, 2016) gibi birtakım farklı değişkenlerden etkilenebildiği ifade edilmektedir. Yani, aslında, insanın dünyayı algılamasında duyu organlarının yanı sıra geçmiş bilgi ve deneyimlerinin oldukça önemli etkileri olabilmektedir. Dünyayı algılama için kullanılan araçlardan biri ise görmedir. Bu anlamda, açık, odaklanmış ve az ya da çok konsantre olmuş bir görmeden bahsedilmektedir. Günlük yaşamda da, görme ile göz hareketleri ve dikkat kastedilmektedir (Metzger, 2006).

Görsel algı, bireyin gördüğünü kavrama yeteneği olup bireyin deneyimleri bağlamında neyi nasıl göreceği, görüntüler arasından hangisini seçeceği, seçtiği bu görüntülere ne tür anlamlar yükleyeceği ile ilgilidir (Memiş ve Harmankaya, 2012, s.28). Arnheim (2012, s.28), düşünmenin ve zihinsel süreçlerin algının üstünde ve ötesinde olmadığını; aksine algının esas malzemelerini oluşturduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, görsel algı ile görsel düşünmenin birbirine paralel olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu konuda Çağla (2007, s.221), algılar sonucu oluşan belleğin sürekli etkileşimini ve anlam oluşturma süreçlerini şöyle aktarmaktadır:

“Bellek, eski nesneyi eskiden nasıl algılamışsak o algılama biçimiyle uyumlu bir şekilde geçmişten sahneler içerir. Ama o nesnenin görüntüsü, şimdiki zaman içinde duyularımızla yeniden üretilir. “Şimdi” ya da “şu anda” diyerek konuşmaya her başladığımızda hep bazı tekil anlara gönderme yaparız. Yani “o an” dediğimizde kastettiğimiz an esasında daha önceki an’ı o anda nasıl algıladığımızla o an’ı “şu anda” algıladığımız şeklin bir kaynaşmasıdır.”

Çağla (2007), çevremizi algıarken geçmiş deneyimlerimiz ile o anki deneyimlerimizin nasıl iç içe geçtiğini ve bu anlamda belleği oluşturan deneyimlerin sürekli olarak dış dünyayla etkileşim halinde olduğunu ifade etmiştir. Bu anlamda, bir sandalyeyi gördüğümüzde sandalyenin biçimi ya da boyutları bizim zihnimizdeki sandalye algımız ile ilgili deneyimlerle anında etkileşime geçmekte ve yaşanacak yeni deneyimle yeniden biçimlenmektedir. Arnheim (1965, s.5) ise görülenin tıpkı bir yaşam deneyiminin boyut, inç, açıları ya da renk tonu, dalga boyu gibi değişik özellikleriyle ifade edilemeyeceği ve bu anlamda dinamik olduğunu ifade etmektedir. Bu statik ölçümler yalnızca “uyaran”, yani fiziki dünya tarafından göze gönderilen mesajı tanımlamaktadır. Bu anlamda, bir kâğıda çizilen herhangi bir çizgi ya da çevremizde gördüğümüz herhangi bir nesne sadece göle atılan bir taş parçası gibidir. Bu anlamda,

Arnheim'a (1965, s.5) göre görmek eylemin algısıdır. Görsel kültürde ise etkinlikler görme ekseninde biçimlendiğinden bireyin zihnindeki imgelerin ve algıların oluşmasında ve ortaya çıkarılmasında görsel algı, üzerinde düşünülmesi ve dikkate alınması gereken bir boyuttur.

Görsel kültürün kuramsal dayanakları kapsamında ortaya konan postmodernizm, eleştirel teori ile görsel kültürün toplumsal boyutu vurgulanmaya çalışılmıştır. Görselliğin zihinde yapılandırılması kapsamında ele alınan imge, algı ve görsel algı kavramlarıyla da bireyin dış dünyayı algılamak ya da içselleştirirken ne gibi süreçlerin yaşandığı, ne gibi etmenlerin rol oynadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu anlamda, ilkokul Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanan görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin görsellere yönelik algılamaları, geçmiş deneyimlerini işe koşmaları ve çeşitli düşünme becerileriyle tartışmalara katılmaları ön planda tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, söz konusu boyutlar, yapılan görsel kültür çalışmalarında sürekli olarak arka planda yer verilmeye çalışılmış ve sunulan görseldeki çeşitli katmanların öğrencinin algısı sonucu zihindeki imgelerle ve geçmiş deneyimleriyle etkileşime geçmesi ve bunun sonucunda eleştirel, yansıtıcı düşünme gibi çeşitli düşünme becerileri sonucu tartışmalarla ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.5. Görsel Kültür Çalışmaları

Görsel kültür, halka olabildiğince çabuk ulaşan ve etkisini geniş ölçüde hissettiren bir kültür özelliğine sahiptir. Bu bağlamda, kitle iletişim araçları ve bu araçlara imge üreten teknolojiler de görsel kültürün en önemli araçlarındandır (Mamur, 2012). Sengir (2014, s.128), toplumsal iletişimde görselliğin ve görsel ifadenin söze olan baskınlığına işaret etmiştir. Bu bağlamda, medyanın görsel üretimleri, bireylerin sosyal etkileşimlerinde daha fazla önem kazandığı ve bu noktada da görsel kültürün bundan yararlandığı ifade edilmektedir. Freedman (2003, s.21-22) ise, sanatın görsel iletişim teknolojileriyle günlük yaşamın içerisine yayılması sonucu yaşanan dönüşümü görsel kültür öğretiminin temel kavramlarıyla şöyle açıklamaktadır:

- **Alanın yeniden kavramsallaştırılması:** Geçmişte sanat eğitimi çoğunlukla sanatsal nesnelere ve güzel sanatlara odaklanırken günümüzde sanatı yapan ile bu sanatın alıcısı arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır.
- **Anlamlı Estetik:** Görsel formların çeşitliliği ancak yapılan sanat ile bu sanatın alıcısı arasındaki bağlamsal ilişki ortaya konduğunda anlaşılabilir.

- **Sosyal bakış açıları:** Görsel kültüre göre sosyal yaşamda küresel ölçekte oluşturulan melez kültürler ve görsel teknolojiler yoluyla bilginin özgür bir biçimde paylaşılması vardır.
- **Etkileşimsel biliş:** Öğrenciler yeni bilgiyi eski bilgilerine göre oluşturur ya da yorumlar. Bu süreçte de karşılaştıkları düşünceleri ve imgeleri sürekli yeniden işlerler.
- **Kültürel tepki:** Öğretim programlarında gün geçtikçe kültürel farklılıklar içtenlikle gösterilmekte ve görsel sanatlarla desteklenmektedir. Çokkültürlü, kültürlerarası konular görsellerle işlenebilmektedir.
- **Disiplinlerarası yorumlama:** Görsel kültür sayesinde sanat eğitimi etkisini günlük yaşamdaki bilgisayar oyunlarına, filmlere, oyuncak tasarımlarına, reklamlara, televizyon programlarına yayabilmiştir. Toplumdaki bu etkisinden dolayı, sanat eğitimcilerinin olduğu kadar tüm disiplinler içerisinde görsel kültürün önemi artmıştır.
- **Teknolojik deneyim:** Bilgisayarlar sayesinde görseller üzerinde kolaylıkla değişiklikler ve oynamalar yapılabilmesi geleneksel yetenek ve teknik anlayışını değiştirmiştir.
- **Yapılandırmacı eleştiri:** Bilginin, okul dışında da birçok yolla elde edilebilmesinin bir sonucu olarak görsel kültürdeki eleştirel analiz süreçleri öğretim programlarında daha çok vurgulanmaya başlayacaktır.

Freedman'ın (2003), yaşanan postmodern çağda teknolojik gelişmelerle bilginin paylaşılması, kültürün ve farklı kültürlerin daha fazla görünür hale gelmesiyle görsel kültürün bu çağa uyum sağlayabilecek birey yetiştirmede önemli bir araç olacağını vurguladığı söylenebilir. Görselliğin bir zevk ya da entelektüel bir sunum olmanın ötesine geçip günlük yaşamın içerisine yayılması, sanatı hem dönüştürmüş hem de ulaşılabilirliğini kolaylaştırmıştır. Bu noktada, görsel kültür çalışmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Görsel kültür çalışmaları, görsel kültürü konu alan araştırma alanı olarak tanımlanmaktadır (Smith, 2008, s.1).

Tüm bu olumlu yaklaşımlarla birlikte görsel kültür çalışmalarına yönelik alandaki tartışmalara da değinmek yerinde olacaktır. Görsel kültür çalışmalarının savunucuları (Freedman, 2003; Duncum, 2003) olduğu kadar karşıt görüşler ileri sürenler de bulunmaktadır (Smith, 2008; Kamhi, 2004). Karşıt görüşü savunanlar görsel kültürün

tarihi ve tarihsel geçmişi göz ardı ederek sadece günlük yaşama odaklandığından şikâyet etmektedirler. Görsel kültür çalışmalarının günlük yaşamdaki görsel imgeleri anlam oluşturma süreçlerinin merkezine alan bir araştırma alanı olduğu da söylenebilir (Dikovitskaya, 2001, s.2). Görsel kültür çalışmalarında nelere dikkat edileceği ve öğrencide ne gibi değişimler sağlayacağı Türkkan (2008, s.21) tarafından şöyle ifade edilmektedir:

Görsel kültür çalışmalarının sanat eğitimi sunacağı açılım, yalnızca imgelere odaklanmak yerine günlük yaşamda anlamlı gelen, yerel ve küresel bağlamlara odaklanmak yoluyla gerçekleşebilir. Görsel kültür çalışmalarında görüleni irdelemek, yüklenen anlam ve oluşturulan imgelerin, kimi ya da neyi temsil ettiğini sorgulamak önemlidir. İlişkilendirme, sorgulama ve yorumlama o nesnenin anlamına yüklenen bireysel ve sosyal bağlamları oluşturur. Böylece, görsel kültür çalışmaları, çocuğun eleştirel bakış açısı ve sorgulama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.

Görüldüğü gibi görsel kültür çalışmalarında imgelerin günlük yaşamdaki bağlamlarına odaklanmak, imgelerin temsil ettiği olguları sorgulamak oldukça önemlidir. Bu durumda görsel kültür çalışmalarının imgelerdeki anlamları, ilişkileri, temsilleri sorgulama ve yorumlama yoluyla bireysel ve sosyal bağlamlar hakkında öğrencinin fikir edinmesi istenmektedir. Öğrencinin bu noktada, çeşitli üst düzey düşünme becerileriyle görsel kültür çalışmalarına dâhil edilmesi oldukça önemlidir.

Görsel kültür çalışmalarında öğrencilere çevrelerinde gördükleri tüm nesnelere anlamları ve kültürel hikâyeleri olduğunu hissettirmek, öğrencilerin görsellerin bir takım anlamlar içerdiğini anlamalarına yardımcı olacak ve bu yolla gözlemler yapmalarını sağlayacaktır. Görsellerin anlam katmanlarını sorgulayan öğrenciler, arkadaşlarının düşünceleriyle birlikte kendi eleştirel düşünme becerilerini de geliştireceklerdir (Türkkan ve Yaşar, 2011). Görsel kültür çalışmalarında, günlük yaşamdaki sanatsal üretimlerin kültürel ve toplumsal anlamlarına odaklanılmakta, bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerisi gibi becerilerle içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına olanak sunulmaktadır.

1.6. Sosyal Bilgiler Dersi

1.6.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Sosyal bilgilerin ülkemizdeki gelişiminin, dünyadaki vatandaşlık ya da sosyal bilgiler anlayışlarından etkilendiği söylenebilir. Bununla birlikte, Türkiye tarihinin

çoğunlukla cumhuriyetçi vatandaş anlayışından etkilendiği de ifade edilmektedir (Baban 2009). Türkiye’de topluma birtakım vatandaşlık yeterlilikleri kazandırması bakımından bakıldığında 1968 yılına kadar tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi gibi ayrı dersler olarak okutulmuştur. 1960 yılında Amerika’daki “yeni sosyal bilgiler” hareketinin etkisiyle ülkemizde 1962’deki İlkokul Program Taslağı’nda “Toplum ve Ülke İncelemeleri” olarak; 1968 İlkokul Programı’nda da “Sosyal Bilgiler” olarak girdiği görülmektedir. (Öztürk, 2006, ss.46-47). Daha sonra 1998 ve 2005 yıllarında öğretim programları uygulanmış, son olarak 2017 yılında farklı boyutlarıyla tekrar güncellenmiştir.

2005 yılında uygulamaya konan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP) yapılandırmacı kuram temele alınarak hazırlanmıştır. Bu programda, disiplinlerarası bir anlayışla sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisinin çok yönlü incelendiği, sosyal bilim ve yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışının temele alındığı görülmektedir. Yaklaşık 11 yıl uygulamada kalan SBÖP Milli Eğitim Bakanlığı’nın 17/07/2017 tarih 75 sayılı kararıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren 4. ve 5. sınıflarda; 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren de 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeylerinde uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu araştırmada, 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel alındığından “Birey ve Toplum” ile “Kültür ve Miras” öğrenme alanlarının kazanımlarındaki değişiklikler irdelenerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 2005 ve 2017 SBÖP kazanımlarının karşılaştırılması

2017 SBÖP	2005 SBÖP
Birey ve Toplum (5 Kazanım)	Birey ve Toplum (6 Kazanım)
4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	1. Bireysel farklılıkları tanıy ve kabul eder.
4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıy.	2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder.
4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder.
4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.
4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.
	6. Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Kültür ve Miras (4 Kazanım)	Kültür ve Miras (6 Kazanım)
4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.	1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.
4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder.
4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	3. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir.
4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	4. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir.
4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler.
	6. Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk'ün rolünü fark eder.

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2017 yılında uygulamaya konan öğretim programında kazanım sayılarında bir azalma görülmektedir. Ancak, kazanımların kapsamı ve içerik bakımından çok fazla bir farklılaşmaya gidilmediği söylenebilir. Yukarıda verilen iki öğrenme alanının içeriklerine bakıldığında hem 2005 programında hem de 2017 programında, temelde bireyin kişisel kimliği, ilgi, istek ve ihtiyaçları, farklı kişilerin özelliklerini dikkate alması, belli olayları kronolojik sıraya koyabilmesi, ailesi ve milli kültürü hakkında bilgiler edinmesi, geleneksel oyunlar hakkında bilgiler edinmesi ve milli mücadele dönemini öğrenmesi gibi birtakım temel ortak özellikler göze çarpmaktadır. Bu çalışmada da kuramsal çatı doğrultusunda kronoloji ile ilgili kazanımlar uygulama sürecinde dikkate alınmamıştır. Çünkü kronoloji konusu temel olarak öğrencilerin kendi hayatındaki önemli tarihleri tarih önceliği doğrultusunda sıralama bilgisine dayanmaktadır. Bu nedenle kültürel farklılık boyutları bakımından bu kazanımdan yararlanılamayacağı tez izleme komiteleri tarafından değerlendirilmiş ve bu kazanım kapsam dışı tutulmuştur.

1.6.2. Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kültür

Kültür, fiziksel ve zihinsel olarak bizi biz yapan bir olgudur. Hem her bir bireyin içinde var olduğu durum hem de bireylere, zamana ve mekâna göre sürekli olarak değişen bir süreçtir. Kültür olarak adlandırılan bu durum ve süreç, çevremizdeki insanlara ve olaylara nasıl tepki verileceğini de etkilemektedir (McLaren, 1998, s.14). Kültür, doğuştan getirilmediği için sonradan öğrenilen bir olgudur. Karmaşık olmaları ve kültürlerarası

etkileşim, kültüre ilişkin söylenebilecek önemli noktalardandır (Şişman, 2014, s.7). Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim düzeyinde, bu karmaşık yapının aktarımında, önemli bir görevi üstlenmektedir.

Kültür kavramı, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından vurgulanan ve sosyal bilgilerin aktarması gerektiği düşünülen önemli bir kavramdır. Çünkü kültür, bir birey ve bir toplum olarak kim olduğumuzu belirleyen bir kavramdır. Bu bağlamda, değerler, sözsüz iletişim biçimleri, dil, kişiler arası ilişkiler, giyiniş kodları, ebeveyn biçimleri, cinsiyet rolleri, sosyal alışkanlıklar ve mizah anlayışı gibi göstergeler kültürü yansıtır (Seefeldt, Castle & Falconer, 2010). Kültür kavramı, sosyal bilimlerde, bireysel ve sosyal olmak üzere iki boyutta ele alınabilmektedir (Şişman, 2014, s.5). Bu bağlamda, bireyin birtakım değerlere, bilişsel yapılaraya sahip olması gerekir. Bu yolla bireyin, etkileşime girdiği sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi beklenir. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında ise, her bir kültür kendi içerisinde birtakım yapılaraya, normlara vb. sahip olsa da etkileşime girebildiği diğer kültürlerle de birtakım uyum, benzeşme ya da ayrışma / soyutlanma yollarına girebilmektedir. Kültürel farklılıklar ve bu farklılıkların öğretimi de bu noktada devreye girmektedir.

Araştırmanın kapsamında temel alınan Hofstede'in (1983) kültürel farklılık boyutları, toplumların kültürlerinin hangi boyutlarda farklılaştığını ortaya koyan bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kapsamda, insanı hem bir birey hem de bir sosyal grubun üyesi olarak ele alması bakımından sosyal bilgilerde kültürü ortaya koymak anlamlı olacaktır. Bu bağlamda, öncelikle, Hofstede'in (1983) kültürel farklılık boyutları irdelenmiş ve sosyal bilgiler öğretimi ile ilişkilendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Kültürel farklılık boyutları, en basit ifadeyle, güç ilişkileri, toplumların cinsiyet rolleri, farklılıklara saygı ya da hoşgörülü olma ya da olmama durumları, bireyi ya da toplumu öne alma olmak üzere dört boyutta ele alındığı söylenebilir. Bu boyutlar ve Sosyal Bilgiler dersi ile olan ilişkisi şu şekilde açıklanabilir:

- **Güç Mesafesi:** Güç mesafesi “bir ülkedeki ya da bir topluluktaki daha az güce sahip birey ya da kurumların, gücün eşit dağılımına yönelik beklenti ya da eşitsizliği kabullenmeleri” olarak tanımlanabilir. Bu nedenle, güç mesafesi bir topluluktaki daha az güce sahip bireylerin değer sistemlerine dayanmaktadır (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, s.61). Güç mesafesinin yüksek olduğu bir ailede çocukların ebeveynlerine itaatkar olması beklenir. Yine, çocuğun

bağımsız davranışları desteklenmez. Güç mesafesinin düşük olduğu bir ailede çocuğun kendi deneyimlerini kazanması, kararlarını verebilmesi desteklenir. Gerçekleştirilen bu araştırmada güç mesafesi ile ilgili etkinlikler ailede iş bölümü, alınan kararlar gibi boyutlarıyla ele alınmıştır. SBÖP'ye bakıldığında ise beceri boyutunda iletişim, iş birliği, karar verme, öz denetim, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, sosyal katılım becerileriyle güç mesafesinin ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Değer boyutunda bakıldığında, adalet, dayanışma, saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerler güç mesafesinin kapsamına girebilecektir. Öğrenme alanlarına bakıldığında, tüm öğrenme alanlarında farklı boyutlarla ele alınabilmekle birlikte, bu araştırmada, “Birey ve Toplum” öğrenme alanında aile soyağacı kazanımıyla ilişkilendirilmiştir.

- **Bireycilik-Toplumculuk:** Bireycilik, bireyler arasındaki bağların koptuğu toplumlarla ilgilidir. Bu tür toplumlarda herkesin kendisine ve yakın ailesine bakması beklenir. Toplumculukta ise, birey, doğuştan itibaren güçlü ve birbirine yakından bağlı bir gruba entegre edilir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, s.61). Bireyciliğin ön planda olduğu toplumlarda, bireysel girişkenlik ve başarı vurgulanır. Bireylerin bir örgüte dâhil olması ise kişisel hesaplamalara dayalıdır. Toplumculuğun ön planda olduğu toplumlarda ise, biz bilinci vardır ve aidiyetler vurgulanır. Bu kapsamda, bu araştırmada da geleneksel çocuk oyunları ve milli mücadele konuları bireycilik-toplumculuk kapsamında irdelenmiştir. SBÖP'ye beceri boyutunda bakıldığında eleştirel düşünme, empati, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, problem çözme, sosyal katılım gibi becerilerle, değer eğitimi bakımından aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük, sorumluluk, vatanseverlik gibi değerlerle ilişkilendirilebilir. Ülkemiz, Hofstede'in araştırma sonuçlarıyla paralel bir biçimde, çoğunlukla kolektif bir kültür anlayışına sahiptir ve bu durum SBÖP'de de kendisini hissettirmektedir. Bu kapsamda, SBÖP'deki öğrenme alanlarının yine tamamıyla ilişkilendirilebileceği gibi, özel olarak, “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “Etkin Vatandaşlık” gibi öğrenme alanlarıyla ilişkili olacağı söylenebilir. Bu araştırma kapsamında da, bu boyut, “Kültür ve Miras” öğrenme alanında milli mücadele ve geleneksel çocuk oyunları kapsamında ele alınmıştır.

- **Erillik – dişillik:** Erillik ve dişillik boyutuyla ilgili olarak cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri akla gelmektedir. Bu nedenle, biyolojik cinsiyet ve ilk olarak Oakley (1972), tarafından sosyolojiye kazandırılan toplumsal cinsiyet kavramlarını açmak gerekebilir. Biyolojik cinsiyet, adından da anlaşılacağı gibi fiziksel farkları ifade ederken, toplumsal cinsiyet ise toplum tarafından sınıflandırılan ve erkeksilik ve kadınsılık davranışlarını işaret eden roller biçiminde açıklanabilir. Hofstede ve arkadaşlarına (2010, s.137) göre de “kadınlara ya da erkeklere daha uygun olan davranışları her toplum tanımakta, ancak, hangi davranışların her iki cinsiyete ait olduğu toplumdaki topluma farklılaşmakta”dır. Gerçekleştirilen bu araştırmada da, cinsiyete göre ilgiler, meslekler, roller ve rollerdeki kalıp yargılar çeşitli görsel kültür çalışmalarıyla irdelenmeye ve ortaya konmaya çalışılmıştır. SBÖP’e bakıldığında beceri boyutunda empati, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, sosyal katılım gibi becerilerle ilişkilendirilebilir. Değer boyutunda ise, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi gibi birtakım değerlerle ilişkilendirilebilir. Öğrenme alanları bakımından toplumsal cinsiyet rollerinin vurgulanabileceği tüm öğrenme alanlarında kullanılabilmeyle birlikte bu araştırmada “Birey ve Toplum” öğrenme alanında, kimlikteki ve ilgilerdeki cinsiyete göre farklılıklar bağlamında ele alınmıştır.
- **Belirsizlikten kaçınma:** Bir kültürün üyelerinin belirsiz ya da bilinmeyen durumlar tarafından tehdit altında hissetme derecesi olarak tanımlanabilir (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, s.191). Buna göre, teknoloji, hukuk ve din belirlenemeyen durumları önleme ya da normalleştirme konusunda insanların başvurduğu alanlar olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji, insanlara doğanın neden olduğu belirsizlikleri önleme konusunda yardımcı olmaktadır. Yasa ve kurallar, diğer insanların davranışlarındaki belirsizlikleri önlemekte; din ise insanların kişisel geleceklerini ve öngöremedikleri ya da kendilerini savunamadıkları noktaları kontrol etmekte yardımcı olmaktadır (Hofstede, Hofstede & Minkov, 2010, s.189). SBÖP’ye bakıldığında son programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen yetkinliklerden kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğiyle ilişkilendirilebilirken; beceri boyutunda, eleştirel düşünme, empati, gözlem, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, karar verme, problem çözme ve sosyal katılım becerileriyle ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Değer

boyutunda ise barış, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, özgürlük, saygı ve sevgi değerleriyle bu boyut ilişkilendirilebilir. Öğrenme alanları bakımından, farklı öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebileceği söylenebilir. Bu araştırmada da, her türlü dini, fiziksel, bakış açısı vb. farklılık durumlarına ilişkin etkinliklerle öğrencilerin belirsizlik durumlarında yapılanlar ve yapılması gerekenler “Birey ve Toplum” öğrenme alanında çeşitli etkinliklerle irdelenmeye çalışılmıştır.

Hofstede’in (2001) araştırmasında veriler 50 ülkeden ve üç bölgeden elde edilmiştir. Bu boyutlara göre, çeşitli analizler sonucu, elde edilen boyutlara göre ülkelere birtakım puanlar verilmiş ve o boyuta ilişkin ülke sıralamaları yapılmıştır. Buna göre, her ülkenin ilgili boyuta göre bir bakıma kültürel değerleri puanlanmıştır. Aşağıda, Hofstede’in ilgili araştırması kapsamında kültürel boyutlara göre Türkiye’nin durumu şöyle açıklanabilir:

Güç mesafesi boyutuyla ilgili olarak 50 ülke ve üç bölgeden elde edilen verilere göre güç mesafesinin en yüksek olduğu ülkelerin güç mesafesi indeksleri Malezya (104), Guatemala (95) ve Panama (95) biçiminde sıralanmıştır. Güç mesafesi indeksleri en düşük olan ülkeler ise Avusturya (11), İsrail (13) ve Danimarka (18) olarak sıralanmaktadır. Güç mesafesi indeksi açısından Türkiye ise 66 indeks puanıyla 50 ülke ve üç bölge içerisinde 18. sırada yer almaktadır. Bu da Türkiye kültüründe güç mesafesinin bağımlı, hiyerarşik, erişilmez üstler olarak ortaya çıktığı anlamına gelmektedir. Gücün merkezde toplanması, grubun üyelerine ne yapmaları gerektiğinin söylenmesi, kurumda yöneticinin, ailede babanın kontrolü elinde bulundurduğunu ifade ettiği söylenebilir (Hofstede, 2001, s.87).

Erillik-dişilik indeksleri açısından 50 ülke ve üç bölge içerisinde en yüksek yani en maskülen ülkeler sırasıyla Japonya (95), Avusturya (79) ve Venezüela (73) biçiminde sıralanmıştır. En düşük yani en feminen kültüre sahip ülkeler ise İsveç (5), Norveç (8) ve Hollanda (14) biçiminde sıralanmıştır. Bu sıralamada Türkiye (45), Tayvan ile aynı puanla 32. sırada; ortalamaya yakın (49) ancak feminen kültürde yer almaktadır (Hofstede, 2001, s.286). Buna göre, Türkiye, karşısındakiyle sosyal anlamda aynı seviyede buluşabilme, fikir birliği arayışında olma, küçüklere sevgi gösterme gibi kültürün daha yumuşak yönlerine sahiptir. Özel ve iş yaşamında çatışmadan kaçınılır.

Belirsizlikten kaçınma indekslerine bakıldığında indeksi en yüksek ilk üç sırayı Yunanistan (112), Portekiz (104) ve Guatemala (101) alırken; belirsizlikten kaçınma

indeksi en düşük üç sırayı ise Singapur (8), Jamaika (13) ve Danimarka (23) almaktadır. Türkiye (85) ise belirsizlikten kaçma indeks sıralamasında 16. sırada yer almaktadır. Yine ortalamanın (65) üzerinde yer alan Türkiye kültür olarak belirsizlikten kaçınma indeksi yüksek kültürler arasında yer almaktadır (Hofstede, 2001, s.151). Bu tür kültürlerde kurallara ve yasalara çok fazla ihtiyaç duyulmakta, insanlar kaygılarını azaltmak için birçok ritüelden yararlanmaktadır. Bu kültürlerde, dışardan bakıldığında dini gibi görünen ancak gerçekte kaygıyı azaltmak için geliştirilmiş sosyal kalıp yargılardan sıkça yararlanılır.

Bireycilik-Toplumculuk indeksine bakıldığında indeksi yüksek olan ülkeler bireyciliğin ön planda olduğunu ifade ederken indeksi düşük olan ülkeler toplumcu yani kolektif hareket eden kültürlerle işaret etmektedir. Bu kapsamda, indeksi en yüksek ilk üç sırayı Amerika (91), Avustralya (90) ve İngiltere (89) alırken; indeksi en düşük üç sırayı Guatemala (6), Ekvador (8) ve Panama (11) almıştır. Türkiye ise bu sıralamada 37 puanla 28. Sırada yer almakta ve ortalamanın (43) altında yer aldığı için toplumcu kültür biçiminde adlandırılmaktadır (Hofstede, 2001, s.215). Bu tür kültürlerde, “Biz” bilinci ve bir gruba aidiyet ve bağlılık söz konusudur. Grubun uyumu her zaman ön planda yer alırken bu uyumu bozacak çatışmalardan yine kaçınılır. İlişkiler ahlaki bir temele dayandırılır ve bu her zaman önceliklidir. Yeni bir güven ilişkisinin kurulması için zaman ve çaba gereklidir.

1.7. Sosyal Bilgiler ve Görsel Kültür

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlere ait tüm alt disiplinlerden beslenerek (Martorella 1998; akt: Öztürk, 2009) bireye vatandaşlık yeterlikleri kazandırmayı amaçlayan bütünleştirilmiş bir ders olarak görülebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler, öğrencilerin, kendisini içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı anlamalarına (Doğanay, 2003) ve öğrencilerin etkili vatandaşlar olmalarına yardım eden bir derstir (Zarrillo, 2004). Sosyal bilgiler temelde sosyal bilimlerin alt alanları olan tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi alanlardan beslenmektedir. Ancak, sosyal bilimlerden en temel ayrımı, belirtilen bu alt disiplinlerden beslenmesiyle birlikte bu disiplinlerden aldığı bilgileri etkili vatandaşlar yetiştirmek amacıyla kullanmasıdır (Tanrıoğen, 2006, s.13).

Amerika’daki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) ise sosyal bilgileri şöyle tanımlamaktadır (NCSS, 1994, s.3):

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sosyal ve beşeri bilimlerin bir araya getirilmesidir. Sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, politik bilimler ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden de içerik olarak sistematik bir biçimde yararlanır. Sosyal bilgilerin temelde amacı, genç bireylere, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel olarak farklı, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak bilinçli ve akılcı kararlar alabilmelerine yardımcı olmaktır.

Sosyal bilgilere ilişkin yapılan kapsamlı bir tanım da 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konulan öğretim programında yapılmıştır. Bu tanım şöyledir (MEB, 2005):

Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.

Görüldüğü gibi sosyal bilgiler sosyal bilimlere ait disiplinlerden yararlanarak bireyin hem sosyal hem de fizikî çevresiyle olan etkileşimini tarihsel süreç içerisinde ele alan ve toplu öğretim yaklaşımını benimseyen bir derstir. Doğanay'a (2003) göre ise sosyal bilgilerin temelde üç yaklaşıma dayandığı ve bu bağlamda vatandaşlık aktarımı, sosyal bilimlerden beslenmesi ve yansıtıcı düşünme yeterliklerini kazandırdığı ifade edilmektedir. Bu özellikler şöyle açıklanabilir:

- **Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler:** Sosyal bilgiler öğrenciye vatandaş olma bilincini veren ve vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kazandırmaya çalışan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2009; Yaşar, 2008). Bu bağlamda da günümüzde ulus devlet anlayışını ve sınırlarını aşan bir biçimde küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilecek etkili vatandaşlık yeterliklerinin bireye aktarılması amaçlanmaktadır (Yaşar, 2008). Dolayısıyla daha yaşanılabilir bir dünyanın oluşumuna katkı sağlayacak vatandaşların yetiştirilmesinin (Zarrillo, 2004) sosyal bilgilerin en önemli amaçlarından biri olduğu söylenebilir.
- **Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler:** Bu bakış açısına göre sosyal bilimcilerin bakış açıları ve öğrencilere aktarılmasını öngördükleri bilgi, beceri ve yeterliliklerin öğrencilere aktarılması ve bu yolla öğrencilerin topluma hazırlanmasına dayanan bir görüştür (Öztürk, 2009, s.5).
- **Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler:** Bu yaklaşım, Dewey'in yansıtıcı düşünmesine dayanmaktadır (Öztürk, 2009, s.6). Dewey'in görüşüne göre dersler öğrenci ihtiyaçları ve toplumsal problemlerden seçilmelidir. Yansıtıcı düşünme

öğrencinin bilgiyi yorumlayarak üstesinden gelebileceğine inanmaktadır (Ata, 2006).

Doğanay'ın (2003) sosyal bilgiler sınıflandırmasına benzer bir biçimde Chapin (2006) de Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir (Chapin, 2006):

- **Vatandaşlık ve sosyal katılım:** Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birinin öğrenciyi öncelikle okulda daha sonra da toplumsal yaşamda etkin bir biçimde katılım sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmaktır.
- **Demokratik toplumdaki değerler:** Sosyal Bilgiler dersi ulusal ve evrensel değerlere paralel bir biçimde bireyin eşitlik, özgürlük, adalet gibi hak ve özgürlüklerle ilişkili değerleri aktarması gerekmektedir.
- **Bilgi boyutu:** Sosyal bilgiler bireyi topluma hazırlama gibi bir görev üstlendiği için toplumsal yaşamda kendisine gerekli olacak ve temelde sosyal bilimlerin alanlarından beslenen bilgilerin aktarılması gerekmektedir.
- **Beceri boyutu:** Günümüz toplumunda bireyin ihtiyaç duyacağı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin kazandırılması da yine Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında yer almaktadır.

Sosyal bilgilerin kapsamına ilişkin verilen boyutlara bakıldığında sosyal bilgilerin temelde, çağın gereklerine ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı özünde toplumların bilgisi kapsamında *sosyal anlayış* ve bu toplumların uyguladıkları kurallara uyum bağlamında *vatandaşlık yeterlilikleri* kazandırmaktır. Bu ana amaçlar ise okullarda bilgi, beceri ve değer/tutum biçiminde ifade edilmektedir (Parker, 2011, s.4).

Stanley ve Nelson (1994, akt: Ross, 2006, ss. 22), sosyal bilgiler tanımlamalarını konu-merkezli, vatandaşlık merkezli ve sorun merkezli (issues-centered) sosyal bilgiler olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Bunlar şöyle açıklanabilir (1994, akt: Ross, 2006, ss. 22):

- **Konu merkezli sosyal bilgiler:** Bu yaklaşım sosyal bilgilerin içeriğini ve amaçlarını yükseköğretimde öğretilen birtakım disiplinlerden aldığını öne sürmektedir. Bu yaklaşımda, sosyal bilgilerin farklı yaklaşımlarla ele alınması gerektiği savunulabilmektedir. Geleneksel anlayışa göre sosyal bilgiler tarih,

coğrafya gibi alan merkezli yürütülmelidir. Disiplinlerarası yaklaşıma göre sosyal bilgiler etnik çalışmalar, kültürel çalışmalar, kadın çalışmaları gibi konuları ele almalıdır. Bunun yanı sıra kültür aktarımında çokkültürlülüğün görmezden gelinmesini savunan; son olarak, eleştirel düşünme ve çeşitliliğe vurgu yapılmasını savunan yaklaşımlar da bulunmaktadır. Bu grubun savundukları ortak nokta ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çerçevesinin yükseköğretimdeki disiplinler bilgisiyle oluşturulması gerektiğidir.

- **Vatandaşlık merkezli sosyal bilgiler:** Bu yaklaşım bireysel tutum ve davranışlarla ilgilidir. Ortak tema, bir toplumun üyesi olarak bireyin bir vatandaş olarak olayları yorumlaması, anlaması ve buna göre hareket etmesidir. Konu merkezli yaklaşımda olduğu gibi, kültürel geleneklerin belirlenmesinden toplumsal eylemi desteklemeye kadar geniş bir yelpazede görüşler vardır. Görüşler, eleştirel olmayan bağlılığa, sosyal olarak onaylanmış davranışlara ve sosyal eleştiri ve iyileştirmeye verilen göreceli vurgu bakımından farklılık gösterir. Ancak sosyal bilgilerin konu incelemesinden daha fazla olduğu ve vatandaşlık yeterlilikleriyle ilişkilendirilmesi gerektiği görüşünü paylaşırlar.
- **Sorun merkezli sosyal bilgiler:** Sorun merkezli yaklaşımlar, sosyal bilgilerde spesifik konuların incelenmesini önermektedir. Kişisel olduğu kadar sosyal problemler ve tartışmalar öğretim programının ana içeriğidir. Bu yaklaşımdaki görüşler, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının kişisel gelişimden sosyal problemlere kadar birçok konuyu içermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşü savunan kimi uzmanlar, sosyal eleştiri ya da aktivizm konularının incelenmesini savunurken, kimileri ise sosyal bilgilerin öğrencileri topluma hazırlamak için yardımcı olduğunu savunmaktadır.

Görüldüğü gibi sosyal bilgilerin disiplinlerarası olması özelliği, vatandaşlık becerileri ve kültür aktarımı gibi görevleri yapılan tanımlardan anlaşılmalıdır. Ayrıca, toplumsal sorunlara duyarlı ve sosyal katılıma da önem verildiği görülmektedir. Görsel kültür çalışmaları da, bu bağlamda, topluma eleştirel bir gözle bakmakta ve toplumdaki eşit ve adil olmayan güç ilişkilerini irdelemektedir (Duncum, 2003, s.22).

Kültürel miras ve değerler ise, aktarıldığı takdirde sürdürülebilir ve nesilden nesle transfer edilen bir canlı varlık olarak görülmektedir. Bu transferin odağındaki baş aktörler ise aile ve çocuklardır. Çocuk, dış dünyayı algılamaya başladığı andan itibaren içerisinde

yaşadığı kültür ve çevre tarafından sürekli olarak doğrudan ya da dolaylı bilgilendirmelerle karşılaşmaktadır. Ailenin devamında ise, çocuk, medya, eğitim kurumları, oyunlar, arkadaşlar, dini kurumlar ya da çevresindeki mimari yapılar yoluyla içerisinde bulunduğu sosyal ve kültürel yapı hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Günümüz modern toplumdaki aile yapısı ise bireyin kendini tanıması, çevresini anlamlandırması, kültür aktarımı görevlerini çoğunlukla medyaya ve eğlence şirketlerine devretmiştir (Çakmak, 2019). Sosyal medya ve teknolojinin sağladığı iletişim olanaklarıyla, artık çok kısa bir sürede, herhangi bir kültürel ürün dünyanın farklı bir yerinde yaygın bir biçimde benimsenebilmektedir (Shin, 2016).

İçerisinde görsellik barındıran tüm araçları kullanabilen görsel kültürün öğretimi, sosyo-kültürel olayları eleştirel bir gözle ortaya koyarken bir yandan da öğrencilerin bilişsel süreçlerini desteklemeyi ve motive etmeyi de amaçlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin sosyo-kültürel olayları daha farklı bakış açılarıyla betimleyebilmesi sağlanabilmektedir (Freedman, 2015, s.29). Görsel imgelerin son dönemde en yaygın iletişim biçimlerinden biri olmasına ve çok kuvvetli sosyal, tarihi ve kültürel gücü yansıtmalarına rağmen okullarda göz ardı edildiği belirtilmektedir (Pauly, 2003). Tüm diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de çeşitli öğretim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005; Yaşar & Gültekin, 2006, s.293). Çünkü öğretimde kullanılan bu teknolojilerin öğretim ortamlarını zenginleştirdiği, verimi artırdığı, içeriği bütüncül bir biçimde sunma olanağı sunduğu, içeriğin somutlaştırılmasına yardımcı olduğu, ilgi ve güdülenmeyi artırarak bilginin kalıcılığını sağlamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Yaşar & Gültekin, 2006, s.291). 7-12 yaş çocukların kullandıkları imgelerin çoğunlukla TV ve bilgisayar imgeleri olduğu (Mamur, 2012) dikkate alındığında görsel kültür çalışmalarının görsellerin tüketiminde oluşturacağı bilinç açısından desteklenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilgilere ilişkin açıklama ve tanımlamalar dikkate alındığında dersin, bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak ve etkin birer vatandaş olmalarını sağlamak amacıyla gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donatmayı amaçlayan ve temelde sosyal bilimlerin tüm alanlarından beslenen bir ders olduğu görülmektedir. Görsel kültüre bakıldığında ise sanatın toplumsal ve kültürel tezahürleri ile ilgilendiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle toplumun ve toplumsal konuların eleştirel bir biçimde sorgulanması da denebilir. Bu bakımdan sosyal bilgiler gibi bireyi toplumsal yaşama hazırlamayı amaç

edinen bir dersin görsel kültür çalışmaları yoluyla desteklenmesi öğrencilerin etkin bir biçimde tartışarak, eleştirel ve yaratıcı düşünerek, sorgulayarak bilgiyi edinmesine fırsat sunacaktır.

Ayrıca, Sosyal Bilgiler derslerinde görsel kullanımına ilişkin yapılan araştırmalar görsel materyallerin amacına uygun kullanılmadığında etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin sağlanamayacağı belirtilmektedir (Yaşar, 2004; Russell, 2012, Metzger, 2012; Bektaş-Öztaşkın, 2013). Görsel kültür çalışmalarının da bu bağlamda, sadece görselleri yüzeysel olarak sunmayıp görsellerin kültürel katmanlarını sorgulaması bakımından sosyal bilgiler alanyazınına ve anlayışına katkılar getireceği düşünülmektedir. Son olarak, en çarpıcı nokta ise uygulayıcıların görsel kültür çalışmalarını öğretme-öğrenme sürecine zorlanmadan entegre edebilecekleri ve bu bağlamda geniş bir uygulayıcı kitlesine önerilebileceği düşünülmektedir.

Görsel kültür kavramının toplumu ilgilendiren birçok alanda ele alındığı, farklı boyutlarıyla işlendiği görülmektedir (Mirzoeff, 2002; Smith, 2008; Shin, 2016; Duncum, 2003). Eğitimsel açıdan bakıldığında da görsel kültürün disiplinlerarası bir anlayışla tüm derslerde ele alınabileceği de savunulmaktadır (Duncum, 2003; Freedman, 2003). Ayrıca, görsel kültürün farklı eğitim düzeylerinde işe koşulması gerektiği de alanyazında önerilmektedir (Güler & Bedir Erişti, 2019; Türkkkan, 2008). Çünkü görsel kültür insanların günlük yaşamlarına, tüketim alışkanlıklarına ve toplumdaki eşitsizliklere, kısacası toplumsal olaylara eleştirel bir gözle bakmaktadır (Duncum, 2003; Smith, 2008). Bu ve buna benzer odak noktalar ve kapsam açısından görsel kültürün sosyal bilgiler ile örtüşen yönlerinin olduğu görülmektedir.

Görsel kültür insanların yaşamlarını biçimlendiren düşünceleri ve hikâyeleri sunabilmesi bakımından önemlidir. Görsel kültür her yaştan insanın yaşamlarındaki bilgi, kimlik, inanış, hayal gücü, zaman ve yer bağlamı ve yaşam kalitesinin yapılandırılması sürecini hem yansıtmakta hem de bu sürece katkı sağlamaktadır (Keifer-Boyd, Amburgy, Knight, 2003, s.46). Görsel kültür, doğrudan insan yaşamından ve kültüründen beslenmektedir. Bu nedenle, görsel kültürün Hofstede'in ortaya koyduğu çerçeve etrafında kültürel değerleri ortaya koymada, irdelemede, eleştirmede yoğun bir biçimde yararlanılabileceği düşünülebilir.

Genel anlamda kültürün öğrenmeyi etkilediği ile ilgili yapılan çalışmaların (Joy & Kolb, 2009; Aktaş, 2012) yanı sıra özel olarak Hofstede'in kültürel boyutlarına dayalı çalışmalara da eğitim araştırmalarında sıkça rastlanmaktadır. Ayrıca alanyazında kültürün öğretim süreçlerinde dikkate alınması önerilmektedir (Tananuraksakul, 2013; Kaur & Noman, 2015).

Görsel kültürün disiplinlerarasılığı ve bilim, sanat ve teknolojiden yararlanarak kültürel, sanatsal ve toplumsal konuları ele alabilmesi bağlamında eğitim ortamlarında etkin bir biçimde kullanılması önerilmektedir (Güney, 2014; Sengir, 2014; Güler ve Bedir Erişti, 2019; Karaaslan Klose, 2014). Ayrıca, görsel kültür ile sınıf ortamında etkinliklere ve tartışmalara etkin katılımı sağlama, eleştirel düşünmeyi geliştirme, öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini işe koşma ve yakın çevresindeki gözlemlerini analiz edebilme vb. olanaklar sunması bakımından da etkili olduğu ifade edilmektedir (Dilli, 2013; Altaş, 2014; Türkkkan, 2008; Bülbül, 2011; Karaaslan Klose, 2014).

Hofstede'in kültürel farklılık boyutları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise, kültürel farklılığın çatışma yönetim biçimlerini (Günkel, Schlaegel ve Taras, 2016), akademik başarıyı (Altay, 2004), sınıf içi iletişim ve öğrenme süreçlerini (Tananuraksakul, 2013; Liang & Chen, 2018; Kaur & Noman, 2015; Yoo, 2014; Cronje, 2011) etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi bağlamında ve kültür ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara da yer verilmektedir (Yaman & Irmak, 2010; Bissessar, 2018; Sadeghi, Saribagloo, Aghdam & Mahmoudi, 2014). Buradan hareketle Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarının alanyazında yönetim stilleriyle, öğrenme-öğretme sürecine olan etkileriyle ve öğrenci ya da öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleriyle olan ilişkisine yönelik araştırmaların yapıldığı söylenebilir.

İlgili alanyazın dikkate alındığında, görsel kültürün sınıf içerisinde etkin katılımı sağlayarak, üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak, günlük yaşam deneyimlerinden yararlanarak, disiplinlerarası bir bakış açısıyla kültürel ve toplumsal konuları ele alabilmeye olanak sağlayacağı anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyinde de Sosyal Bilgiler dersinin kültür aktarımındaki işlevi, Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarını aktarmada da görsel kültür çalışmalarının kullanılmasına yönelik öngörülerini bu araştırmanın temel çıkış noktalarındandır. Bu bağlamda, bu araştırmada da gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının hem akademik başarıya etkisi hem de kültürel farklılık boyutlarının Sosyal

Bilgiler dersinde nasıl ortaya konduğu yine sınıf içi etkinliklere dayalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarının ilkökul 4. sınıf düzeyinde ortaya konmasıyla, Hofstede'in Türkiye'ye ilişkin bulgularıyla da karşılaştırma olanağı sunabileceği de düşünülmektedir.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, görsel kültür çalışmalarının ilkökul sosyal bilgiler dersinde akademik başarı ve kültürel farklılık boyutları bakımından işlevselliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel kültür çalışmaları yoluyla işlenen Sosyal Bilgiler dersinde deney ve geleneksel yolla işlenen kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Görsel kültür çalışmaları kültürel farklılık boyutlarına nasıl yansımıştır?
3. Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.9. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın alanyazındaki belirlenen boyutlara farklı biçimlerde katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu boyutlar yapılacak olan bu araştırmanın çıkış noktaları olarak da görülebilir. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir:

- Görsel kültür çalışmaları, öğretme-öğrenme sürecinde görsel kullanımını en etkili ve verimli bir biçimde kullanabilme olanakları sunabilmektedir. Bu sayede, üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak, öğrenciye içinde yaşadığı toplumu anlamada ve analiz etmede yardımcı olmakta ve bu yolla kalıcı öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, görsel kültür çalışmaları yoluyla her türlü görsel materyalin etkili bir biçimde kullanılarak, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşmada katkı sağlayabilmesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.
- Görsel kültür postmodernizmin etkisiyle sanat eğitiminin disiplinlerarası bir dönüşüm sürecine girmesi ile ilişkili bir durumdur (Mamur, 2014). Bu bağlamda görsel kültür çalışmalarının farklı toplumsal bağlamlar ve deneyimlerle ilişkilendirilerek eğitim ortamlarında çalışılması da alanyazında önerilmektedir (Pauly, 2001; Mamur, 2014; Türkkan, 2008). Bu araştırmanın da görsel kültür çalışmalarının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında çalışılması ve sosyo-kültürel deneyimleri incelemesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

- Görsel kültür çalışmaları çoğunlukla alanyazında sanat derslerinde ve yine çoğunlukla nitel boyutuyla ele alınmaktadır. Ayrıca, görsel kültür doğrudan baskın olarak irdelenmektedir. Bu çalışmada ise, görsel kültür çalışmalarından (1) hem Sosyal Bilgiler derslerinde yararlanılması, (2) hem farklı yöntemsel yaklaşımlarla sınıp sonuçlarının gözlenmesi, (3) hem de araştırmanın kuramsal çatısı bağlamında toplumu ve kültürü anlama bakımından Hofstede'in (1983) kültürel farklılık boyutlarının yansımalarını ortaya koyması bakımından da yararlanılmıştır.
- Hofstede (1983) ortaya koyduğu çerçevede, kültürlere ilişkin birtakım davranış örüntüleri de sunmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla Türkiye kültürüne ilişkin de bir küçük pencere sunması beklenmektedir. Öğrencilerin ortaya koyduğu tartışmalar sonucunda ulaşılan sonuçlar Hofstede'in Türkiye özelinde ortaya koyduğu indeksler ve davranış örüntüleriyle de ilişkilendirilebilecektir.

1.10. Sınırlılıklar

- Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı Mithatpaşa İlkokulunun 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan “Birey ve Toplum” ve “Kültürel Miras” öğrenme alanları ile sınırlıdır.

1.11. İlgili Araştırmalar

Aşağıda sunulan ilgili araştırmalar araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda görsel kültür, Hofstede'in kültürel boyutları ve kültürel farklılık ile ilgili araştırmalar yerli ve yabancı alanyazın temel alınarak bir arada sunulmuştur.

1.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güler ve Bedir Erişti (2019), yapmış olduğu çalışmada güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür etkinliklerinin nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda, eylem araştırması yoluyla gerçekleştirilmiş araştırma 11. sınıf öğrencilerinden toplam dokuz öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veriler, araştırmacı notları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler

ve dokümanlar yoluyla elde edilmiştir. Hieronymus Bosch'un "Dünyevi zevkler bahçesi" isimli eseri günümüzle ilişkilendirilerek öğrencilerden kolaj çalışmaları yapmaları istenmiş ve ürünler belirlenen veri toplama araçlarıyla birleştirilerek analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, görsel kültür etkinliklerinin eleştirel pedagoji ile birlikte sürece yansıtılmasının öğrencilerin eleştirel bir yaklaşım edinmelerini sağladığı, görsellerdeki din, toplum, cinsiyet, ırk ve güç boyutlarını eleştirel bir gözle irdeleyebildikleri ifade edilmiş, görsel kültürün eleştirel sorgulamalar yapabilmek adına işe koşulabileceği de önerilmiştir.

Eken (2019), yapmış olduğu araştırmada, M neslinin çevrimiçi inanç pratikleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve modern görsel kültürde çevrimiçi din algısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda, nitel yaklaşımın benimsendiği araştırma 20 katılımcı ile araştırma yürütülmüştür. Veriler, gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Sonuç olarak, çevrimiçi pratikler kapsamında internet ve sosyal medyanın genç Müslümanların inanç pratiklerini ciddi bir biçimde belirlediği görülmüştür. Bu kapsamda, çevrimiçi pratiklerde modern görsel kültürün sekülerleştirici etkisinden etkilendiği ve bu bağlamda, gençlerin paylaşımlarının her ne kadar dini gibi gözükse de seküler bir anlayışa sahip olduğu ifade edilmiştir.

Karagöz (2016) yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında görsel sanatlar dersi alan ortaokul öğrencilerinin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarını incelemiştir. Ankara'da gerçekleştirilen araştırmada 101 öğrenciye cinsiyete göre meslekler, renk seçimleri ve cinsiyet rolleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların toplumsal cinsiyet kalıplarına yönelik algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çocukların biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki farklılıkları net olarak anlayamadıkları, biyolojik cinsiyet farklılıklarına ilişkin algılarının toplumsal yargılar çerçevesinde şekillendiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, cinsiyet kalıp yargılarına göre hazırlanmış görselleri, cinsiyete yönelik toplumsal kalıp yargılar çerçevesinde baktıkları da görülmektedir.

Altaş (2014), yapmış olduğu araştırmada Facebook aracılığıyla gerçekleştirilen görsel kültür tartışmalarının ortaokul 3. sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımlarına yansımalarına etkisi incelenmiştir. Görüşmeler ve doküman incelemeleri yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, gerçekleştirilen tartışmaların öğrencilerin konuyu kendi bakış açılarıyla yorumlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, görsellere

yönelik farkındalıklarının geliştiği, öğrencilerin gözlemler sonucu daha başarılı röprodüksiyon çalışmaları yapabildikleri görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda Facebook’da gerçekleştirilen tartışmaların öğrencilerin görüşlerine ve resimsel anlatımlarına yansıdığı ifade edilmiştir.

Güney (2014) dijital görsel kültür ve yeni medya ekseninde sanatın değişen rolü adlı araştırmasında günümüz kültürel dönüşümler ve teknolojik gelişmelerle birlikte sergilediği yönelim incelenmiştir. Araştırma, kuramsal olarak tasarlanmıştır. Sonuç olarak, görsel kültürün kültürü yansıtma rolü, değişen teknolojilerle yeni ifade yolları bularak disiplinlerarası bir anlayışla kapsamını genişlettiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda, bilim, sanat ve teknolojinin bir arada kullanılabildiği hibrit çalışmaların eğitim ortamlarında yaygınlaştırılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Karaaslan Klose (2014) ise, görsel sanatlar öğretmenliğinde görsel kültür çalışmalarının uygulanabilirliği ile ilgili bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, görsel kültür çalışmalarının öğretmen eğitiminde ve sanat eğitiminde nasıl dâhil edilebileceğini incelemiştir. Bu kapsamda, görsel sanatlar bölümünü okuyan 12 öğretmen adayıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. 11 haftalık süreçte toplanan günlükler, görüşmeler, video kayıtları ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrutusunda, öğrencilerin imajları analiz ederken günlük yaşam deneyimlerinden faydalanarak eleştirel düşünebildikleri, sanatın içerisindeki sosyal konuları sorguladıkları ve bu anlamda hem çağdaş sanata hem de sosyal konulara farkındalık kazandıkları görülmüştür. Ayrıca, okuma ve araştırma yapmaya yöneldikleri ve önyargılarının kırıldığı gözlemlenmiştir. Son olarak, öğretmenlik yaşamlarında görsel kültürden yararlanmanın gerekliliğini vurguladıkları da görülmüştür.

Sengir (2014), yapmış olduğu araştırmasında görsel kültür eğitimini kültür ve postmodern pedagoji çerçevesinde değerlendirerek ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma literatür taraması biçiminde tasarlanmıştır. Sengir, araştırmasında kültür, kültürel dönüşümler, postmodernizm ve postmodern pedagojiyi kendi içerisinde değerlendirerek görsel kültürün öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmasının gerekçelerini irdelemiştir. Bu kapsamda, kültürel dönüşümlerle kitle kültürü sonucu ortak görsel anlayış ve yorumlamalarına da değinilmiştir. Medya kültürüne, popüler kültüre, kültürün üretimindeki ve tüketimindeki dönüşümlere yer verilmiştir. Sonuç olarak, görsel kültürün disiplinlerarasılığı ve insan, kültür, medya ile olan etkileşimi açısından kayda

değer bir güce sahip olduğu; toplumsal iletişimde görselliğin giderek baskın bir hal alması nedeniyle pedagojik yönelimlerde de dönüşümü gerekli kıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca, görsel kültürün kültürel, sanatsal ve toplumsal tüm olayların etkin olarak kullanılması temeline dayandığı ve pedagojiyle de ilişkilendirilmesi önerilmiştir.

Dilli (2013), yapmış olduğu araştırmada ilkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde görsel kültür uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiştir. Nicel boyutunda ön test – son test kontrol gruplu desen modeli kullanılırken nitel boyutta öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin görsel medyadaki popüler kültür nesnelere çok fazla etkilendikleri, gerçekleştirilen etkinliklerden sonra öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve çevrelerindeki nesnelere algılayıp yorumlama becerilerinin olumlu düzeyde etkilendiği, öğrencilerin televizyon, internet ve dergilerdeki renk, imge ve baskın karakterlerden etkilendikleri görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımlarının ve kendi anlam oluşturma süreçlerine girmelerinin etkinlikler boyunca arttığı da görülmüştür.

Mamur (2012) yapmış olduğu araştırmada 7-12 yaş grubu 102 öğrencinin görsel kültür algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların hangi görsel medya aracından etkilendiği, kendilerini etkileyen görsel kültür aracı hakkında ne düşündükleri ve resimlerinde hangi imgeleri kullandıkları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, çocukların büyük çoğunluğunun anlatmak istediği imge daha önce TV ve bilgisayardan gördükleri imgeler olmuştur. Çok az bir kısmı ise gazete ve dergilerde gördükleri imgeleri aktarmışlardır. Gördükleri bu imgelerin hangi yönlerinin kendilerini etkilediği ile ilgili olarak da çocukların ekranlarda gördükleri imgeleri gerçekmiş gibi algıladıkları görülmüştür.

Bülbül (2011), sanat eserleri inceleme dersinde görsel kültür çalışmaları gerçekleştirmiştir. Araştırma, eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Veriler, güzel sanatlar ve spor lisesinde 12. Sınıfa devam eden 21 öğrenciyle gerçekleştirilmiş; odak çalışma grubu ise bu gruptan seçilen 6 öğrenci oluşturmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşme ve odak görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda derslerde görsel kültür çalışmalarına yer verilmesinin öğrencilerin daha kapsamlı düşünmelerine, daha düzenli, etkili ve kalıcı bilginin sağlanmasına ve böylece sanatsal eserlerin doğru bir biçimde incelenmesine olanak sağladığı belirtilmektedir.

Balkir (2009), yapmış olduğu araştırmasında genel itibariyle Türkiye'deki yükseköğretim sistemine ve sanat öğretmeni yetiştirme bağlamında sanat eğitiminin durumuna değinmiştir. Araştırmanın amacı ise Türkiye'de sanat öğretmeni yetiştiren öğretim üyelerinin görsel kültür hakkındaki algılarının ortaya konmasıdır. Veri toplama sürecinde, 8 öğretim üyesiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan kendi eğitimsel ve mesleki geçmişleri, sanat eğitimi ve sanat öğretmeni algıları; sanat öğretmeni yetiştirme; Türkiye eğitim sistemi hakkındaki görüşleri; görsel ve popüler kültür algıları; öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde karşılaştıkları problemler; görsel kültür ve görsel kültür kapsamında ne öğrettikleri hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur.

Türkkan (2008), yapmış olduğu araştırmada görsel sanatlar derslerinde görsel kültür çalışmalarının nasıl yürütülebileceğini incelemiştir. Bu kapsamda, eylem araştırmasıyla gerçekleştirilen araştırmada toplamda 22 ders saatinde uygulamalar gerçekleştirilmiş; araştırma verileri görüşmeler, gözlemler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri gibi çeşitli araçlarla toplanmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere bir çizgi film izlettirilmiş ve bu çizgi film üzerine çeşitli sorgulamalar yaptırılarak yine öğrencilerin ortaya koymuş olduğu konular üzerine etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, etkinliklere etkin katılımı sağlama, eleştirel düşünmeyi destekleme, var olan yaşam deneyimlerinden yararlanma, dersi eğlenceli bulma gibi birtakım sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Baran (2012), yapmış olduğu araştırmada Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarından bireycilik-toplumculuk ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalara yönelik bir meta-analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada meta-analiz yönteminden yararlanılmış; dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri sonucunda 9 çalışmadan toplam 36 karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye kültüründe kolektif (toplumcu) çıkarların bireysel çıkarların üzerinde olduğu, özel hayatın iç grup biçiminde adlandırılan yakın çevrenin denetiminde olduğu, kararların grup tarafından önceden alındığı, ekonominin kolektif çıkarlara dayandığı, geniş aile ve sadakat temelinde ilişkilerin kurulduğu, çocukların "biz" bilinciyle yetiştirildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Altay (2004) tarafından yapılan araştırmada ise Hofstede'in kültürel boyutlarından güç mesafesi, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma başarılı-başarısız öğrencilerle, erkek ve bayan öğrenci

grupları arasında ilgili kültürel özellikler açısından ne gibi farklılık olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, iktisadi ve idari bilimler, eğitim, mühendislik ve tıp fakültesi öğrencilerinden 221 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma boyutlarında güçlü farkın olduğu; toplumda yaygın kabul gören çeşitli davranış kalıplarının değiştirilmesi gerektiği ve bu sayede daha başarılı, özgüvenli ve yetenekli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmıştır.

Yaman ve Irmak (2010), yapmış olduğu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki güç mesafesini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmış; katılımcı seçiminde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yöneticiler ile öğretmenler arasında yüksek güç mesafesine dayalı bir etkileşim olduğu, yöneticilerin karar verme, danışma ve yetki paylaşımı noktasında paylaşım dayalı bir anlayış benimsemediği sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Erzeybek (2015), yapmış olduğu araştırmada 0-6 yaş grubunda çocuğu olan 312 ebeveynin çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve toplumsal cinsiyet algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmada, Aile Hayatı Ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği ile Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin çoğunlukla aşırı korumacı ile baskıcı-otoriter tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu tutumların ise eğitim durumuna göre farklılaştığı ve yine bu tutumlarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarıyla da pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin eşitlikçi bir tutuma sahip oldukları da elde edilen bulgular arasındadır.

Topcubaşı (2015) yaptığı araştırmada, 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımları doğrultusunda geliştirilen farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu kapsamda, 39 deney 40 kontrol grubu olmak üzere 79 öğrenciyle yarı-deneysel bir araştırma yürütülmüştür. Farklılıklara saygı tutum ölçeği yoluyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun puanları kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından aile sosyal yapı, cinsiyet, engel, farklı kültürel geçmiş gibi boyutlarda da anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Çoban, Kahraman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını çeşitli değişkenler açıdan incelediği araştırma 261 tezsiz yüksek lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, veri toplama araçları olarak “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” ile “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada insan farklılıkları “siyasi görüş, dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum ve engellilik” boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının kültürel farklılıklarla ilgili belirlenen alt boyutlara yönelik bakış açılarının olumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kadınların erkeklere göre siyasi görüş farklılığında daha hoşgörülü olduğu, ilçede büyüyen bireylerin büyük şehirde büyüyen bireylere göre cinsel yönelim farklılığına daha az toleranslı olduğu da bulgular arasındadır.

Küçük (2009) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültür kavramına ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırma eylem araştırması biçiminde tasarlanmış; öğrencilerin kültür ve kültürle ilgili olan kültürlenme, kültürlenme, kültürel çatışma, çokkültürlülük gibi birtakım kavramlara ilişkin görüşlerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin farklı kültürleri anlamaları için kullandıkları değerler de belirlenmiştir. Buna göre, yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin kültüre ilişkin kavramların birçoğunu etkin bir biçimde kullandıkları; sevgi, farklılıklara saygı, hoşgörü, özgürlük gibi birtakım değerleri de kültürleri anlamak için kullandıkları görülmüştür.

1.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Tavin (2003), kendi vermiş olduğu sanat eğitimi dersini alan iki öğretmen adayının ders kapsamındaki deneyimlerini ve ödevler bağlamındaki üretimlerini eleştirel bir biçimde incelemiştir. Araştırma, öğretmen eğitimcilerle sanat eğitiminde görsel kültür ve hipermetinleri içerik, olay ve anlamları eleştirel bir biçimde sorgulama amacıyla kullanılmasının faydalarını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, iki öğretmen adayının oluşturdukları hipermetinler aracılığıyla popüler kültürün keşfedildiği ödevlerden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde araştırmacı popüler kültür metinleri arasındaki ilişkileri, öğrencilerin metinlerden anlam oluşturma süreçlerini ve öğrencilerin hipermetinler aracılığıyla kendi oluşturdukları anlamları nasıl yazdıklarını incelemiştir. Bu çalışmada kullanılan eleştirel pedagoji, görsel kültür ve hipermetinlerin katılımcı öğretmen adaylarının sanat, sanat eğitimi ve popüler kültürün pedagojik gücüne ilişkin algılarını değiştirdiği belirtilmektedir. Ayrıca, görsel kültür, eleştirel pedagoji ve

hipermetinlerle katılımcılar belirlenen konu ile kendilerinin başkalarının yaşamları arasında ilişkiler kurarak imgelerden oluşan özneliliğin farkına varmışlardır. Bu bağlamda, sanat eğitiminin görsel kültür ve eleştirel pedagoji ile birlikte öğretmen adaylarına öğretilbileceği önerilmektedir.

Pauly (2001) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının anlam ve güç hakkındaki kültürel anlatılarını görsel imgelerle nasıl belirttiklerini ve öğretmen eğitiminde resimlerle yansıtıcı uygulamaların nasıl yapılacağını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, kültürel çeşitliliğe yönelik öğretimi amaçlayan bir üniversite programındaki öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir. Pauly, kendi yürütmüş olduğu ve kültürel farklılıkların irdelendiği sanat dersine katılan 71 öğrenciyle çalışmayı yürütmüştür. Bu bağlamda, öğrencilere kendi seçecekleri güzel sanatlar ya da popüler kültür alanlarından herhangi bir resim hakkında raporlar (essay) yazmalarını istemiş ve verileri bu yolla toplamıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların ele aldıkları görsellerin etnisite, cinsiyet performansı (vurgusu), ilişkiler ve çocukluk deneyimleri olmak üzere dört boyutta ele aldıkları görülmüştür.

Bissessar (2018), yapmış olduğu araştırmada farklı kültürlerden eğitim yöneticilerinin Hofstede'in kültürel farklılık boyutları bağlamında benimsedikleri yönetim yaklaşımlarını incelemiştir. Bu kapsamda, farklı ülkelerden sekiz kadın eğitim yöneticisiyle araştırma yürütülmüştür. Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmada veriler e-posta yoluyla katılımcılara yöneltilen görüşme sorularıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda güç mesafesi boyutunun hizmete dayalı liderlik stiliyle, bireyci-toplumcu boyutunun paylaşımcı/katılımcı liderlikle, belirsizlikten kaçınma boyutunun dönüşümsel ve emergent (grup etkileşimi sonucu liderin kendiliğinden ortaya çıkması) liderlik türleriyle, erillik-dişilik boyutunun ise insan/iş odaklı liderlikle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, her bir katılımcının yanıtları, kendi kültürlerinden bir bölüm yansıttığı ve bu bağlamda kültürlerle yönetim stilleri arasında ilişki olduğu da ifade edilmiştir.

Liang ve Chen (2018) yapmış olduğu araştırmada kültürün okuduğunu anlama düzeyini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Çin'in Tayvan ve Changsha bölgeleri olmak üzere iki farklı bölgesinden öğrencilerin güç mesafesi farklılıklarını karşılaştırarak bu farklılığın sınıf içi grup tartışmasına ve okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Yarı-deneysel desende

tasarlanan araştırmada tartışma gruplarında seçilen okumalar üzerinde gerçekleştirilmiş geliştirilen anketle ntest-sontest yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gerçekleştirilen uygulama Changsha’lı öğrencilerin yüksek olan g mesafesini düşürmüştür. Tartışma grupları açısından incelendiğinde yüksek güç mesafesine sahip öğrencilerin okuduğunu anladıkları vurgulamak ve ğretmen beklentilerini karşılamak için tartışmaların başında genelleştirilmiş soru sorma eğilimi göstermişlerdir. Düşük güç mesafesine sahip öğrencilerin ise yüksek olan öğrencilere göre daha çok analiz soruları sordukları ve başka insanlardan öğrenme eğiliminde oldukları ve “niçin” sorgulamasına gittikleri görülmüştür. Bu anlamda, düşük güç mesafesine sahip öğrencilerin tartışmalarda bilgiyi yapılandırmak için diğer öğrencilerle daha fazla işbirliği eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Gunkel, Schlaegel ve Taras (2016), yapmış olduğu araştırmada kültürel değerler, duygusal zeka ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki alt boyutlarıyla irdelenmiştir. Araştırmada farklı ülkelerden 10 farklı kültürü temsil eden 1527 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesiyle ortaya konan analiz sonuçlarına göre belirsizlikten kaçınma ile uzun-vadeli oryantasyon boyutlarının duygusal zeka yoluyla çatışma yönetim stillerinden uzlaşma, zorlama ve entegrasyon boyutlarını etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, toplumsuluğun (kolektivizm) atışma yönetim stillerinden baskıcı stille doğrudan negatif bir ilişkisi bulunurken; g mesafesiyle kaçınmacı ve baskıcı yönetim stilleriyle pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kaur ve Noman (2015), yapmış oldukları araştırmada Hofstede’in kültürel değer boyutları bağlamında toplumcu kültürlerden öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda, gömülü teori yoluyla gerçekleştirilen araştırmada beş farklı kolektivist kültürden toplamda altı öğretmenle araştırma yürütülmüştür. Sürekli karşılaştırmalı analiz sonucunda öğretmenlerin inançları ile sınıf uygulamaları ile ilgili temalar ortaya çıkmıştır. Sınıf içi uygulamalar pedagoji, etkileşim, ğrenci rolü, ğretmen desteği, farklılaştırılmış değerlendirme ve davranış yönetimi alt temalarından; inanışlar ise ğrenci-ğretmen ilişkisi, bir sosyal sorumluluk olarak ğretim ve yaşam becerileri için öğrenme olmak üzere üç ana boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının geleneksel ve yapılandırmacıliğa dayandırıldığı, kolektivist kültürden öğretmenlerin kendi kültürel inanışlarına uygun bireysel ğretim uygulamalarını benimseyeceği görülmüştür. Bu

bağlamda, kültürel inanışların öğretme ve öğrenme süreçlerini de etkilediği vurgulanmıştır.

Sadeghi, Saribagloo, Aghdam ve Mahmoudi (2014) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin teknoloji kabulleri ile kültürel değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 275 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara demografik bilgilerin yanı sıra bilgisayar kullanım amaçları, algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, bilgisayar kullanımına yönelik tutum gibi teknoloji kabul boyutları ile Hofstede tarafından ortaya konan kültürel değer boyutlarına yönelik hazırlanmış likert tipi maddelerden oluşan bir ölçme aracı sunulmuş ve veriler bu yolla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erillik-dişilik kültürel değerlerinin teknoloji kabul modelinin algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı gibi değişkenleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Belirsizlikten kaçınma boyutunun algılanan kullanışlılık ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleri üzerindeki etkisinin ise negatif olduğu bulunmuştur. Bireycilik-Toplumculuk boyutunda da algılanan kullanışlılık ile pozitif bir ilişki bulunurken güç mesafesi boyutunda ise algılanan kullanışlılık ve kullanım kolaylığı ile negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yoo (2014), yapmış olduğu araştırmada Hofstede'in kültürel boyutlarından güç mesafesinin sınıf içerisindeki öğrenci-öğretmen ilişkilerinde ne şekilde ortaya çıktığını amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, dil öğretiminde kültürel farklılıkların öğretim ve öğrenci-öğretmen ilişkilerini ne düzeyde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada farklı kültürden bir öğretmenin Koreli üniversitesi öğrencilere dil öğretimi süreçlerinde neleri dikkate almasına odaklanmaktadır. Bu kapsamda, iletişimsel yaklaşımın ve yansıtıcı öğretimin işe koşulmasıyla farklı kültürden öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, düşük güç mesafesine sahip bir kültürden bir öğretmenin, yüksek güç mesafesine sahip bir kültürden öğrencilerle etkileşime geçtiği sınıflarda kültürel duyarlılığa ve esnekliğe önem vermesi gerektiği de ifade edilmektedir.

Rienties ve Tempelaar (2013), farklı ülkelerden gelen 1275 üniversite öğrencisinin akademik başarılarıyla akademik ve sosyal uyumları arasındaki incelemeye amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen iki farklı anket yoluyla öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyon süreçleri ölçülmüştür. Daha sonra, 52 ülkeden 757 öğrenci Hofstede'in kültürel farklılık boyutları doğrultusunda dokuz farklı coğrafi bölge

bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bazı uluslararası öğrenciler önemli düzeyde duygusal ve sosyal uyum problemi yaşamaktadır. Özellikle Uzakdoğulu öğrencilerin akademik entegrasyon konusunda batı kültüründen insanlara göre önemli problemler yaşadıkları görülmüştür. Bu anlamda, Hofstede'in güç mesafesi, erillik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma boyutları ile yapılan bu araştırmanın paralellik gösterdiği ifade edilmiştir.

Tananuraksakul (2013), Hofstede'in boyutlarından güç mesafesinin azaltılmasına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin Tayland'lı üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenimindeki sözlü iletişim becerilerine ve öğretme-öğrenme süreçlerine olan etkisine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, veriler 69 üniversite öğrencisine uygulanan ve sözlü iletişim ile dil öğretiminde öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik olarak geliştirilen iki farklı anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek güç mesafesine sahip toplumlarda güç mesafesinin düşürülmesine yönelik yapılan uygulamaların öğrencilere duyuşsal anlamda katkı sunduğu ve sözlü iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin özgüven ve kendi öğrenme süreçlerine yönelik inançlarına da olumlu yansıdığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin yaşadıkları toplumun kültürünün farkında olmaları önerilmiştir.

Cronje (2011), iki yıl süreli bir uzaktan eğitim programında öğrenim gören 12 Sudan'lı öğrenci ve bu öğrencilerin ders aldıkları Güney Afrika'dan üç öğretim elemanı arasındaki kültürler arası iletişim deneyimlerini yansıtan bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Hofstede'in ortaya koyduğu dört kültürel boyut temel alınmıştır. Araştırmada, Hofstede'in nicel bir yaklaşımla ele aldığı kültürel farklılıklar nitel boyutlarıyla ele alınarak kültürel farklılıklardaki genellemelerin süreç içerisinde nasıl yapılandırıldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Veriler, ders boyunca elde edilen günlükler, öğrencilerin dönem sınavları, web siteleri, tablolar ve powerpoint sunumları gibi elektronik artefaktler, tüm katılımcıların gerçekleştirdikleri tartışmalar ve elektronik postalar yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin güç mesafesi kapsamında özgüven eksikliği yaşadıklarını ve inisiyatif almaktan çekinerek tüm sorumluluğu öğretmene bırakmayı tercih ettiklerini göstermiştir. Diğer yandan öğretim elemanlarının öğrencileri inisiyatif ve risk almaları konusunda zorlamaları, öğrencilerin bireysel bir kültürel ortamda grup bilinci geliştirerek birbirlerine güvenlerinin artmasıyla da sonuçlanmıştır. Sudan ve Güney Afrika kültürlerinin erillik-dişillik boyutunda

birbirlerine kültürel olarak yakınlığından dolayı oluşturulan yapılandırmacı ortamda herhangi bir farklılık görülmemiştir. Bununla birlikte, erkek ve kız öğrenciler tarafından tasarlanan iki web sitesinde seçilen renklerde dişil renkler olarak eflatun, eril renk olarak da koyu ve siyah renklerin tercih edilmesi dikkate değerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için daha fazla demokratik duruş sergileme eğiliminde olduğu ve buna paralel olarak öğrencilerin de tartışma ortamına daha fazla katılım sağladıkları da gözlemlenmiştir. Teknolojinin öğretim ortamında optimum düzeyde kullanımıyla kültürel anlamda ortak bir anlam üretilerek ortamdaki iletişimsel belirsizliğin azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma boyutlarının birbirini olumlu anlamda etkilediği ve bu sürecin de grubu bireycilikten toplumsuluğa doğru harekete geçirdiği görülmüştür. Ayrıca, farklı kültürlerin bir araya gelmesi durumlarında iletişimsel belirsizliğin azaltılması, ortak anlam oluşturma sürecinin inşası ve teknolojinin uygun kullanımı kültürel farklılığa olumlu katkılar sunmaktadır.

Cohen (2007), İsrail’de farklı kültürel grupları temsil eden öğretmenlerin kültürel değerleriyle çalıştıkları kurumlardaki iş bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, farklı kültürel gruplar seküler Yahudiler, Ortodoks Yahudiler, kibbutz öğretmenler, dürziler ve araplardan oluşmaktadır. Araştırma verileri 1328 katılımcıdan toplanan anket verileriyle sağlanmıştır. Veriler MANCOVA ve regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları farklı kültürel grupların kültürel değerleri ile çoklu iş bağlılıkları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bireycilik-toplumsuluk boyutu ile tüm bağlılık odakları arasında yakın ilişki olduğu ve üst düzey toplumsuluğun bağlılık tutumlarını artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte, dini değerlerin kültürel değerler ve bağlılık anlayışıyla da ilişkili olduğu görülmüştür.

Li ve Kirkup (2007) yapmış olduğu araştırmada cinsiyetin ve kültürel farklılıkların internet ve bilgisayar kullanımı ve buna yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Bu kapsamda, 220 Çinli 245 İngiliz üniversite öğrencisinden anket yoluyla veriler toplanmıştır. Buna göre internet deneyimi, tutumları, kullanımı ve özgüveni bakımından Çinli ve İngiliz öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İngilizlerin Çinli öğrencilere göre bilgisayarı daha fazla çalışma amaçlı kullandıkları; bununla birlikte Çinli öğrencilerin üst düzey bilgisayar kullanma becerileri bakımından özgüvenlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet bakımından bakıldığında ise erkeklerin her iki

ülkede de elektronik posta, sohbet odaları, bilgisayar oyunları kullandıklarını ve bilgisayarın erkek etkinliği ve becerisi olduğunu belirttikleri görülmüştür. İngiliz öğrencilerin Çinli öğrencilere göre cinsiyet farklılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Crawford (2004), Hofstede'in kültürel boyutlarından erillik-dişillik boyutuna yönelik olarak Finlandiya ve Amerika'daki gençlerin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Nitel yaklaşımın benimsendiği araştırmada veriler, 12 yaşındaki öğrencilerle birlikte, oluşturulan bir e-mail sistemi üzerinden toplanmıştır. Bu sistem üzerinde Hofstede'in eril ve dişil toplumlarla ilişkilendirdiği sosyal idealler, değerler ve davranış tipleri öğrencilere sunularak katılımcılardan gelen dönütler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Amerika'dan ve Finlandiya'dan ikişer farklı sınıf olmak üzere toplam dört sınıftan 85 öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Elde edilen veriler Hofstede ve Schwartz'ın görüşleri ışığında eleştirel bir biçimde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Fin çocukların doğayı Amerikalılara göre daha iyi algıladıkları, tanımladıkları ve dolayısıyla doğayla uyum içinde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Amerikalı çocukların daha çok yaşamlarındaki eğlenceli ve zevk aldıkları etkinliklerden duydukları hazzı aktardıkları görülmüştür. Kariyer tercihlerine bakıldığında Amerikalı kızların profesyonellik gerektiren meslekleri tercih ettikleri ancak bu tercihlerindeki motivasyonlarının feminen tepkilere dayandığı görülmüştür. Amerikalı kız öğrencilerin özgür olma, kendi hedeflerini seçme, cesur olma, yetenek, başarı ve hırs arayışında oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin film tercihlerinde Hollywood filmlerinin ve Anglosakson kültürünün baskın olduğu ve filmlerde çoğunlukla saygı, eşitlik, sosyal adalet, bağlılık gibi sosyal değerlerin olduğu görülmüştür. Dünyadaki çatışmaların çözümüne ilişkin görüşlerde Fin öğrencilerin eşitlik, uyum ve özerkliği vurgularken Amerikalı öğrencilerin bağımsızlık, hırs, cesaret ve başarı yöneliminde oldukları ifade edilmiştir. Ev ve işteki eşitlik konusunda Fin öğrenciler eşitlik (equality); Amerikalı öğrenciler adalet (fairness) kavramını kullandıkları görülmüştür. Evdeki işlerin eşit ve dengeli paylaşımı konusunda tüm katılımcılar evdeki iş yükünün paylaşılması gerektiğini vurgulamışlardır. Hırs ve ılımlılık konusunda Amerikan öğrenciler yüksek düzeyde hırs, başarı ve kabul tutkusu gösterirken; Fin öğrencilerde de bu durumun Amerikan öğrenciler kadar olmasa da yüksek olduğu görülmüştür. Rekabet etme noktasında ise Finli öğrencilerin yaşamda rekabete yönelmedikleri; Amerikan öğrencilerin ise çok baskın bir biçimde rekabeti vurguladıkları görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde görsel kültür çalışmalarına yönelik olarak yapılan araştırmaların genellikle görsel sanatlar ile ilişkili olan derslerde gerçekleştirildiği, çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımıyla sürecin yürütüldüğü ve baskın olarak yükseköğretimde uygulandığı görülmüştür. Hofstede'in (1983) kültürel farklılık boyutlarının ise eğitimde sınıf ve okul yönetimi, bu boyutların öğretme-öğrenme süreçlerine olan etkisi ya da öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanım ve kabul düzeyleriyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Görsel kültür çalışmalarının ve kültürel farklılık boyutlarının ilkokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde ele alındığı bir çalışma olmadığı görülmüştür.



2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinde görsel kültür çalışmalarıyla öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı düzeylerindeki gelişimi incelemeyi amaçlayan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s.15), günümüz bilim dünyasındaki araştırmaların giderek daha disiplinlerarası, karmaşık ve dinamik olması nedeniyle birçok araştırmacının bir yöntemi başka bir yöntemle tamamlama ihtiyacı duyduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da gerçekleştirilen etkinliklerin akademik başarıyı artırıp artırmadığının gözlenmesi bakımından öntest-sontest kontrol gruplu deneysel süreçlerden; etkinlikler gerçekleştirilirken öğrencilerin kültürel farklılık boyutlarına ilişkin etkinliklere katılma süreçlerini, görüş ve düşüncelerini yansıtabilmek açısından da video kayıtları, öğrenci günlükleri ve öğrenci görüşmelerinden yararlanılmıştır.

Karma yöntemin gelişim sürecini anlayabilmek için, karma yöntemin öncesini ve paradigmatik gelişim sürecini anlamaya çalışmak faydalı olacaktır. Bu bağlamda, Tashakkori ve Teddlie'nin (2009) kronolojisi yeterli bir bakış açısı sunabilir. Buna göre, 19. yüzyılın başlarından II. Dünya Savaşı'na kadar beşeri bilimlerde de baskın paradigma pozitivist paradigmaydı. II. Dünya savaşı ile 1970 yılları arasında beşeri bilimlerde nicel paradigmanın birtakım problemleri olduğuna odaklanan bir geçiş dönemi yaşanmıştır. 1970 ile 1990 yılları arası, yapılandırmacılık ve pragmatizmin etkisinin artması ve nitel ve karma yöntem araştırmalarının kabul görmeye başladığı dönemdir. 1990 yılından bugüne de karma yöntem ayrı bir yöntem olarak farklı alanlarda kullanılmıştır (Tashakkori ve Teddlie, 2009, s.94). Karma yöntemin epistemolojik ve ontolojik temellerine ilişkin alanyazında birçok tartışma yer almaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Bryman, 2007; Morgan, 2007; Onwuegbuzie ve Leech, 2005). Bu tartışmalara bakıldığında, temelde sosyal bilimlerin dünyasının geçen yüzyıldan bu yana pozitivist ve yorumlamacı araştırma paradigmalarının kampaşmasına sahne olduğu (Onwuegbuzie ve Leech, 2005, s.375) ve karma yöntem üzerinde yapılan tartışmaların bu temele dayandığı görülmektedir. Onwuegbuzie ve Leech (2005, s.384) tek tip verinin büyük bir sınırlılık olduğunu, nicel araştırmacı ya da nitel araştırmacı gibi bir kutuplaşmanın araştırma süreçlerine yansımalarının, araştırma bulgularıyla ilgilenen paydaşların güvenini etkileyeceğini belirtmektedir.

Bu araştırmada da farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak araştırılan durum farklı boyutlarıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının hem öğrencilerin kültürel farklılıklara sayėı düzeylerine etkisine hem de bu sürecin nasıl gerçekleştiğine, öğrencilerin süreci nasıl anlamlandırdığına, öğrencilerin ve öğretmenin gerçekleştirilen bu sürec hakkında neler düşündüklerine odaklanmak ve bu bağlamda birden fazla yöntemi işe koşmak istenmiştir. Karma araştırma yönteminin çeşitleme deseni, gömülü deseni, açıklayıcı deseni ve keşfedici deseni olmak üzere dört farklı deseni bulunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada sözü edilen bu desenlerden gömülü deseni kullanılmıştır. Gömülü desende nicel verilerin temel veri setini oluşturduğunda nitel veriler destekleyici olarak kullanılabilir gibi nitel verilerin temel veri seti olarak kullanıldığı durumlarda nicel verilerin destekleyici olarak kullanıldığı desenlerdir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu bağlamda, araştırmada nicel verilerin ve deneysel sürecin temelde olduğu, nitel verilerin ise süreci ve süreçteki dinamiklerin ortaya konması bakımından destekleyici veriler sunduğu bir ortam tasarlanmıştır. Bu araştırmada da sosyal bilgiler dersinde görsel kültür çalışmaları yoluyla akademik başarının izlenmesinde yarı-deneysel deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma sürecinde verilen eğitimin önünde ve sonunda başarı testi yoluyla nicel ölçümler yapılarak yarı-deneysel süreç izlenmiş; görsel kültür çalışmaları yoluyla kültürel farklılık boyutlarına yönelik etkinlik süreci ise gözlemler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ğrenci ve araştırmacı günlükleri alınarak nitel verilerle değerlendirilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Eskişehir ili Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Fatih Eğitim Bölgesine bağlı on ilkokuldan birinde gerçekleştirilmek istenmiştir. Bu on ilkokuldan üç tanesi birleştirilmiş sınıflarda eğitim verdiği için; iki ilkokul ise merkezi ilkokul olduğu ve hedeflenen sosyo-ekonomik düzeyi yansıtmadığı için evrene dâhil edilmemiştir. Geriye kalan beş ilkokul ve bu okullarda 17 Őubede ğrenim gören toplam 344 adet dördüncü sınıf ğrencisi araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmada rneklem belirlenirken, uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun rnekleme, belirlenen evrenden erişilebilirlik ya da uygunluk durumuna göre belirlenen örneklem alma biçimi olarak belirtilmektedir (Ross, 2005, s.7). Bu bağlamda araştırmacı öncelikle araştırmanın gerçekleştirileceği okulu belirlemek amacıyla farklı okullarla görüşmeler yapmıştır. Okulların yöneticileri ve öğretmenlerine gerçekleştirilecek araştırmaya ilişkin

gönüllü katılımın sağlanması, kamera çekiminin yapılacak olması, okul yönetimi ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde farklı görsel kültür çalışmalarına olumlu bakması ve dersleri araştırmacının yürütecek olması gibi ölçütler sunulmuş ve bu çerçevede üç okulla araştırma süreci paylaşılmıştır. Bu süreçte görüşülen bir okulda yaşanan birtakım veli şikâyetleri dolayısıyla sıcak bakılmadığı araştırmacıyla paylaşılmıştır. İkinci okulda ise yeterli sınıf mevcudu olmaması, Türkçe bilmeyen öğrencilerin fazla olması gibi gerekçelerle araştırma sürecinin yürütülemeyeceği anlaşılmıştır. Son olarak, Eskişehir Tepebaşı ilçesi Fatih eğitim bölgesine bağlı Mithatpaşa İlkokulu'nda hem araştırma süreçlerine uygunluğu hem de süreci kabul etmeleri sebebiyle araştırmanın başlatılabileceği görülmüş, uygulamaya destek verecek sınıf öğretmenleriyle gerekli görüşmeler yapılmış ve izinler alınarak araştırma sürecine başlanmıştır. Bu kapsamda, Mithatpaşa İlkokulu'nun 4. sınıflarında öğrenim gören 4-A, 4-B, 4-C ve 4-D sınıflarına geliştirilen başarı testi ön test olarak uygulanmış, uygulama sonucunda birbirine en yakın ve ortalamaları düşük olan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulanan ön testin sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için uygulanan ön test sonuçları

Gruplar	Frekans (f)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
4-A Sınıfı	18	10,83	3,74
4-B Sınıfı	15	13,07	2,40
4-C Sınıfı	15	10,27	2,94
4-D Sınıfı	16	13,62	7,40
Toplam	64		

Tablo 2'de görüldüğü gibi Mithatpaşa ilkokulunda öğrenim gören 4 şubeden toplam 64 öğrenciye geliştirilen başarı öntest olarak uygulanmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde 4-A sınıfının ortalaması 10,83 ve 4-C sınıfının 10,27 olduğu görülmektedir. Ortalamalar doğrultusunda 4-A sınıfı kontrol, 4-C sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplanması sürecinde karma yöntem doğrultusunda belirlenen araştırma sorularının doğası gereği farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda, belirlenen araştırma amaçları doğrultusundaki veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kültürel farklılıklara saygı düzeylerinin ölçülmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kültürel Farklılıklara Saygı Başarı Testi” kullanılmıştır. Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde Adıgüzel (2016) tarafından ortaya konan başarı testi geliştirme adımları takip edilmiştir. Buna göre, sorular geliştirilirken Bloom taksonomisi doğrultusunda kazanımlar ve soruların düzeyleri dikkate alınmıştır. Bu testin geliştirilmesi aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından ilgili alanyazın ve uygulayıcı öğretmenlerin geliştirmiş olduğu sorular incelenmiştir. Bu alanyazın taramasından sonra araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki “Kendimi Tanıyorum” ve “Geçmişimi Öğreniyorum” öğrenme alanında bulunan 9 kazanım dikkate alınarak taslak sorular geliştirilmiştir. Bu sorular geliştirildikten ve soru havuzu oluşturulduktan sonra ortaya çıkan 40 soru uzman görüşü kapsamında 6 akademisyen ve 4 sınıf öğretmenine gönderilmiştir. Burada yine Adıgüzel (2016) tarafından aktarılan Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) ve Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) puanlamasının yapılması için 10 uzmana başvurulması uygun görülmüştür. KGO hesaplanırken KGO : $[Görüş\ Bildiren\ Uzman\ sayısı / (Katılımcı\ Uzman/2)] - 1$ formülüne göre hesaplanmıştır. Bu doğrultuda 10 uzmandan gelen dönütler doğrultusunda 5 soru taslak formdan çıkarılmış; düzeltilmesi önerilen sorular yeniden düzenlenmiştir. Buna göre her bir maddenin ayrı ayrı KGO’su hesaplanmış ve en son olarak da KGİ puanı 0,90 olarak bulunmuş ve kalan maddelerin tümünün pilot uygulama için başarı testinde yer almasında sakınca olmadığı görülmüştür. Elde edilen 35 soru Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilkokulda 100 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizleri sonucu geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri uygun olmayan maddelerin ayrıştırılması sonucu test maddesi 20 soruya düşmüştür. Tablo 2.’de kazanımlar ve sorulara yönelik oluşturulan belirtke tablosu ile soru maddelerinin geçerlilik ve güvenilirlik analiz sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 3. Pilot uygulama sonrası madde analizleri

Madde No	t	Madde Ayırt edicilik indeksi (Sig.2-tailed)	Madde güçlük indeksi
M1	1,000	0,322	0,99
M2	2,550	0,014	0,43
M3	2,590	0,012	0,77
M4	2,068	0,044	0,86

M5	-1,087	0,282	0,42
M6	4,228	0,000	0,87
M7	5,157	0,000	0,65
M8	4,561	0,000	0,87
M9	3,911	0,000	0,76
M10	2,675	0,010	0,87
M11	5,953	0,000	0,63
M12	3,309	0,002	0,92
M13	9,539	0,000	0,67
M14	5,827	0,000	0,73
M15	4,561	0,000	0,87
M16	7,963	0,000	0,46
M17	2,975	0,004	0,89
M18	4,243	0,000	0,76
M19	7,181	0,000	0,52
M20	5,000	0,000	0,63
M21	3,588	0,001	0,84
M22	2,994	0,004	0,42
M23	7,303	0,000	0,55
M24	5,381	0,000	0,76
M25	4,228	0,000	0,87
M26	1,537	0,130	0,89
M27	4,095	0,000	0,63
M28	7,211	0,000	0,74
M29	5,252	0,029	0,37
M30	5,356	0,000	0,49
M31	6,099	0,000	0,63
M32	4,974	0,000	0,79
M33	2,034	0,047	0,62
M34	5,356	0,000	0,54
M35	5,953	0,000	0,65

Tablo 3.'te de görüldüğü gibi 5. soru maddesi t değeri negatif olduğu için testten çıkarılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05'in altında olan (Sig.> .05) olan maddeler ise güçlük indekslerine bakılmaksızın testten çıkarılmıştır. Bu kapsamda, 1, 5 ve 26. maddelerin de testten çıkarılması uygun görülmüştür. Madde güçlük indekslerine bakıldığında ise, alanyazında .02'den küçük ve .08'den büyük olan maddelerin testten çıkarılması önerilmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç Çakmak, 2012). Bu kapsamda, 1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 21, 25 ve 26. maddeler testten çıkarılmıştır. Ayrıca,

uzman görüşleri kapsamında ele alınmaması uygun görülen kazanımlara ilişkin 7, 9 ve 14. sorular da testten çıkarılmıştır. Kalan 20 soru maddesi ise güçlük değerlerine göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda maddelerin 0.37 ile 0.79 arasında değiştiği görülmüştür. Bütün maddelerin güçlük indekslerinin ortalamasının ise .60 olduğu görülmüştür. Bu değer bütün maddelerin orta güçlükte olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, vd, 2012). Kalan 20 madde ile yapılan iç güvenirlik analizi sonucu Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısının .81 olduğu Spearman-Brown değerinin ise .77 olduğu görülmüştür. Bu değerler, geliştirilen başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Tablo 4'te de geliştirilen başarı testinin son halinin kazanımlara göre belirtke tablosu sunulmaktadır.

Tablo 4. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası belirtke tablosu

Kazanımlar	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam
SB.4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	5	6					2
SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	1-2						2
SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	3	4					2
SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur.		7-8					2
SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	11-13-15-16	9-10-14					7
SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	12						1
SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	17-20	19	18				4

2.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmada kontrol grubu öğretmeniyle ve deney grubundan öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç boyunca kontrol grubu öğretmeniyle sürekli olarak informal görüşmeler gerçekleştirilerek süreç hakkında izlenimler edinmiştir. Deneysel sürecin sonunda ise kontrol grubu öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirerek Sosyal Bilgiler dersinin ilgili ünitelerinde derslerin nasıl işlendiği, hangi kaynaklardan yararlandığı vb. konularda deneyimler paylaşılmıştır. Görüşme sorularının geliştirilmesi sürecinde, araştırmacı, elde ettiği gözlem verilerini yeniden izleyerek etkinliklere yönelik taslak olarak geliştirdiği sorulara ek olarak süreçte öğrencilerin yaşadığı durumlara ilişkin de sorular yazmıştır. Yazılan sorular iki alan uzmanıyla paylaşılarak dönütler alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin bilgiler EK-9'da sunulmuştur.

Araştırmacı deney grubundaki öğrencilerle de deneysel sürecin sonunda öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymak, öğrenci günlüklerinde yazdıklarına ilişkin dönüt almak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda, deney grubundaki öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin toplam süresi 310 dakika 01 saniye sürmüştür. Görüşmelerin 16:31 ile 29:58 saniye arasında sürdüğü görülmektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin tamamı okuldaki rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir.

2.3.3. Gözlem

Araştırmada denel işlem süresince kamera ile gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, yaklaşık 9 hafta süren veri toplama süreci boyunca sınıf içi etkinlikler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Herhangi bir gözlem formu oluşturulmamış doğrudan içerik analizine geçilerek elde edilen veriler analiz edilmiştir.

2.3.4. Öğrenci ve araştırmacı Günlükleri

Araştırma kapsamında öğrencilere günlük tutmaları için defterler dağıtılmış ve öğrencilerden bu defterlere Sosyal Bilgiler derslerinde işlenen konulara yönelik görüş ve düşüncelerini aktarmaları istenmiştir. Bu kapsamda tüm derslerde günlük tutulmasına yönelik vurgular yapılmıştır. Dönem sonunda toplam 28 öğrenci günlüğü toplanarak

analize tabi tutulmuştur. Araştırmacı da bu süreçte sürece ilişkin olarak gözlemlerine yönelik araştırmacı günlüğü tutmuştur.

2.4. Veri Toplama ve Denel İşlem Süreci

Sosyal Bilgiler dersinde görsel kültür çalışmaları yoluyla Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarındaki gelişimin incelendiği bu araştırmada uygulama yapılacak sınıflar belirlendikten ve bu konudaki izinler alındıktan sonra okul idaresi ve öğretmenlere sınıfta uygulanacak denel işlem konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca sınıfta öğrencilerle tanışma sırasında onlara Sosyal Bilgiler dersinin araştırmacı tarafından işleneceği ve bu süreçte neler yapılacağı konusunda açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine Sosyal Bilgiler dersinin nasıl işleneceği konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından başarı testi ön test olarak uygulanmış ve ardından denel işlem süreci başlatılmıştır. 16-27 Ekim 2017 tarihleri arasında iki haftalık süreçte Kronoloji ile İlgi, İstek ve Yetenek konuları başarı testine dahil edilmediğinden kitaptan işlenmiş; geriye kalan tüm görsel kültür çalışmaları belirlenen görsel kültür araçlarıyla ve Hofstede'in kültürel farklılık boyutları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Denel işlem takvimi Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Uygulama takvimi

Uygulanan Okul : Eskişehir / Tepebaşı / Mithat Paşa İlkokulu

Hafta	Tarih	Etkinlik Adı
I. Hafta	18 – 22 Eylül 2017	Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi
II. Hafta	25 – 29 Eylül 2017	1. Başarı Testinin deney ve kontrol gruplarında uygulanması 2. Öğrencilerle tanışma
III. Hafta	2 – 6 Ekim 2017	1. Zootopia Filminin deney gruplarında izlenmesi ve 2. Film üzerine tartışmaların yaptırılması
IV. Hafta	9 – 13 Ekim 2017	Kimlik
V. Hafta	16 – 20 Ekim 2017	Kronoloji
VI. Hafta	23 – 27 Ekim 2017	İlgi, istek ve yetenek
VII. Hafta	30 Ekim – 3 Kasım 2017	Farklılıklarımız

VIII. Hafta	6 – 10 Kasım 2017	Farklılıklara saygı
IX. Hafta	13 – 17 Kasım 2017	Aile tarihimiz
X. Hafta	20 – 24 Kasım 2017	Tekrar – Ödevlerin tamamlanması
XI. Hafta	27 Kasım – 1 Aralık 2017	Kültürümüz
XII. Hafta	4 – 8 Aralık 2017	Şimdi Oyun Zamanı
XIII. Hafta	11 – 15 Aralık	Milli Mücadele – Son Testlerin Uygulanması
XIV. Hafta	18 – 22 Aralık	Günlüklerin Toplanması – Görüşmelerin Yapılması

Aşağıda Hofstede'in kültürel farklılık boyutlarının hangi ünitelerde, hangi kazanımlarla ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Ayrıca, etkinlikler için seçilen görsel kültür araçları da sunulmaktadır.

Tablo 6. Uygulama sürecinin altyapısı

Kültürel Farklılık Boyutları	Üniteler	Kazanımlar	Görsel Aracı	Kültür
Erillik-Dişillik	Birey ve Toplum	4.1.1.Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	- Animasyon - Reklam	
Belirsizlikten Kaçınma		4.1.4.Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. 4.1.5.Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	- Ayrımcılık kısa animasyon - Animasyon	
Güç Mesafesi	Kültür ve Miras	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur. SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	- Animasyon - Reklam	
Bireycilik-Toplumculuk		SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	- Fotoğraf - Animasyon	

SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	- Fotoğraf	- Gazete görseli
---	------------	------------------

Hofstede'in "*Erillik-Dişillik*" boyutu "*Birey ve Toplum*" öğrenme alanında yer alan "*Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur*" kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. "*Belirsizlikten kaçınma*" ise yine aynı öğrenme alanındaki "*Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar*" ve "*Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar*" kazanımları çerçevesinde ele alınmıştır. "*Güç mesafesi*" boyutu ise "*Kültür ve Miras*" öğrenme alanındaki "*Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur*" ve "*Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir*" kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. "*Bireycilik-Toplumculuk*" boyutu ise yine aynı öğrenme alanındaki "*Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır*" ve "*Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar*" kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Araştırma, deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan başarı testi ile başlatılmıştır. Daha sonra, deney gruplarıyla, Zootopia filmi izlenerek devam edilmiş ve bu filmde tüm uygulama süreci boyunca yeri geldikçe filme dönüşler yapılarak; filmde birtakım kesitler sunularak diğer etkinliklere hem destek hem de yön vermesi sağlanmaya çalışılmıştır. Görsel kültür aracı olarak Zootopia filmi temel alınmış ancak etkinlikler ve kazanımlarla paralel olarak fotoğraf, reklam gibi görsel araçlardan da yararlanılmıştır. Süreçte video kayıtları, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçlarından yararlanılmış; süreç sonunda da hem başarı testi son-test olarak uygulanmış hem de öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek süreç sonlandırılmıştır.

2.5. Araştırmacı Rolü

Araştırmacı, doktora tezinin veri toplama süreci başlayana dek hem yöntem hem de görsel kültür çalışmaları kapsamında çeşitli araştırmalar yapmıştır. Bu kapsamda araştırmacının, nitel araştırmaya dayalı bir yüksek lisans tezi, çok sayıda nitel araştırmaya dayalı makale ve bildiri çalışmaları bulunmaktadır. Nicel boyuta yönelik olarak da çeşitli seminerlere katılmış; başarı testinin geliştirilmesi ve deneysel süreç ile ilişkili olarak çeşitli alan

uzmanları ve kaynaklardan yararlanmıştır. Ayrıca, doktora eğitimi düzeyinde “*Görsel Kültür ve Öğrenme*” adlı bir ders almıştır. Görsel kültür ile ilgili olarak yine doktora eğitimi sürecinde tez danışmanı ile görsel kültür ve sosyal bilgiler ile ilişkili bir kitap bölümü yayınlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacının araştırma yöntem bilim, görsel kültür ve sosyal bilgiler ile ilişkili olarak çeşitli okuma, araştırma ve yayınlar yaparak bu konularda kendisini yetiştirmeye çalıştığı ve veri toplama sürecinde de süreci yönetirken bu deneyimlerinden sıklıkla yararlandığı söylenebilir.

2.6. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin başarısına olan etkisini ortaya koymak amacıyla “*Akademik Başarı Testi*” ön test – son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise öncelikle önteste ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Verilerin basıklık-çarpıklık değerleri, Shapiro Wilks değerleri, kutu grafikleri ve normal dağılım eğrileri göz önünde bulundurulduğunda veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu inceleme sonucunda deney ve kontrol grupları ön test verilerinin analizi için bağımsız gruplar t testinden; son testlerin analizinde ise ön test verileri kontrol altına alınarak kovaryans analizinden (ANCOVA) yararlanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise tematik analizden yararlanılmıştır. Tematik analiz, veri içindeki örüntüleri tanımlamak, analiz etmek ve raporlaştırmak biçiminde tanımlanmaktadır (Braun & Clarke, 2006, s.6). Araştırmacı, tematik analiz kapsamında veriyi tanıma ve anlamlandırma, başlangıç kodlarını üretme, temaları keşfetme, temaları gözden geçirme, temaları tanımlama ve adlandırma ve son olarak raporlaştırma gibi aşamaları takip etmiştir (Braun & Clarke, 2006):

- **Veriyi tanıma ve anlamlandırma:** Öncelikle, araştırmacı, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin dökümlerini yapmış ve diğer bütün veri toplama araçlarını derinlemesine ele alabilecek hale getirmiş ve veriyi okuyarak anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle görüşme verilerini okuyarak işe başlamış, daha sonra video kayıtları ile devam etmiş daha sonra öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile öğrenci ürünlerini sırasıyla okumaya, incelemeye ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu kapsamda, yarı-yapılandırılmış görüşme verileri NVIVO11 paket

programı aracılığıyla, diğer tüm veriler ise elde kodlama yoluyla kodlanmıştır.

- **Başlangıç kodlarını üretme:** Okuma, inceleme ve anlamlandırma süreçlerini takiben araştırmacı, görüşme verilerinde görsel kültür çalışmaları ve kültürel farklılık ile ilgili olabilecek kodları üretmeye başlamıştır. Bu aşamada ilgili olduğunu düşündüğü veriler gözden kaçırmamak için mümkün olabildiğince çok kod üretilmeye çalışılmıştır. Aynı süreç video kayıtlarının makro analiziyle ve sonrasında günlüklerin analiziyle devam etmiş; araştırmacı verilerden üretilebilecek başlangıç kodlarını oluşturmuştur. Bu süreç aynı zamanda nitel araştırma ve sosyal bilgiler alanlarında çalışmaları bulunan bir uzmanla birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu alan uzmanı, verileri ve verilerden ortaya çıkan giriş kodlarını araştırmacıyla eş zamanlı olarak incelemiş, kodlar üzerinde gerekli tartışmalar sonucunda görüş birliğine varılarak süreç ilerlemiştir.
- **Temaları keşfetme:** Başlangıç kodları üretildikten sonra oluşan uzun kod listesi araştırmacı ve uzman tarafından tekrar tekrar gözden geçirilerek kodlar içerisinden hangilerinin birbiriyle ne şekilde ilişkisi olabileceği tartışılmıştır. Bu aşamada, kodlar arasındaki örüntülerin etkinlikler ve boyutlarla paralellik gösterdiği göze çarpmıştır.
- **Temaları tanımlama ve adlandırma:** Örüntüler doğrultusunda, olası kategori ve temalar başlangıç kodlarından ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte, alan uzmanının işbirliğinde tema olabilecek ya da ilk etapta tema olarak belirleneceği düşünülen kimi kodlar oluşturulan yeni temalar altında toplanmaya başlamıştır. Süreç içerisinde, kimi kodlardan vazgeçilmiş, kimi kodların isimleri değiştirilmiş ya da kimi kodlar birleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı çıkan tema ve kategorileri görsel kültür ve kültürel farklılık boyutlarıyla ilişkilendirerek kapsayıcı bir yaklaşım benimsemiş; mümkün olduğunca veri kaybını en aza indirmeye yolunu tercih etmiştir.
- **Sonuçları raporlama:** Temalar tanımlandıktan ve isimlendirildikten sonra son haliyle alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve gelen geribildirimler üzerine gerekli düzeltmeler yapılarak bulgu olarak raporlaştırılabilecek hale getirilmiştir.

2.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü deneysel desenden yararlanıldığı için hem nicel hem de nitel verilerin geçerlilik ve gvenirliğinden bahsetmek gerekmektedir (Creswell & Plano Clark, 2011). Araştırmada, görsel kültür çalışmalarından ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde hem akademik başarıya olan etkisi hem de kültürel farklılık boyutlarını aktarabilmesi açısından yararlanılmıştır. Akademik başarı ve yarı-deneysel desenin tasarlanması ile nitel verilerin toplanması aşamalarında farklı geçerlilik ve güvenirlik boyutları işe koşulmuştur.

Akademik başarı testinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle geliştirilen sorular alan uzmanları ve öğretmenlerin görüşlerine sunularak KGO ve KGİ değerleri hesaplanmıştır. Bu düzeltmelerden sonra testin pilot uygulaması gerçekleştirilerek madde güçlük ve madde ayırtedicilik indeksleri ortaya çıkarılmış ve testin geçerlilik güvenirlik çalışmaları tamamlanarak teste son hali verilmiştir. Yarı-deneysel desenin tasarlanması ve oluşturulması aşamasında ise testin ntest olarak uygulanarak grupların bu ntest doğrultusunda oluşturulmuş ve etkinlik planlarının alan uzmanları ile birlikte geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, inandırıcılık ve tutarlılık kapsamında yöntemsel çeşitleme kapsamında veri çeşitlemesi, uzun süreli etkileşimde bulunma, verilerin analiz süreçlerinin denetlenmesi gibi boyutlardan yararlanılmıştır:

- Veri eşitlemesi: araştırma sürecinde başarı testinin yanı sıra gözlem, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, ğrenci ve araştırmacı günlükleri ile ğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Bu da araştırmacıya süreci bir bütün olarak yönetebilme olanağı sunmuştur.
- Uzun süreli etkileşimde bulunma: Araştırmacı, veri toplama sürecinin öncesi ve sonrası da düşünüldüğünde yaklaşık bir dönem öğrencilerle etkileşimde bulunmuştur. Bu da süreci anlama anlamında olumlu katkılar sağlamıştır.
- Analiz sürecinin denetlenmesi: Araştırmacı, veri toplama formlarının geliştirilmesinden analizine kadar tüm süreçlerde alan uzmanlarının görüş ve önerilerinden yararlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Nicel Bulgular

3.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplara göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin gruplara ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1’de yüzde ve frekans olarak gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların frekans dağılımları

Gruplar	Frekans (f)
Kontrol	18
Deney	15
Toplam	33

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının frekans dağılımları verilmektedir. Deney grubunda etkinlikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise sınıfın kendi öğretmeni tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, Deney grubunda Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu bir öğrenci değerlendirme ve analiz süreçlerine dâhil edilmemiştir.

3.1.2. Akademik Başarı Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

3.1.2.1. Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

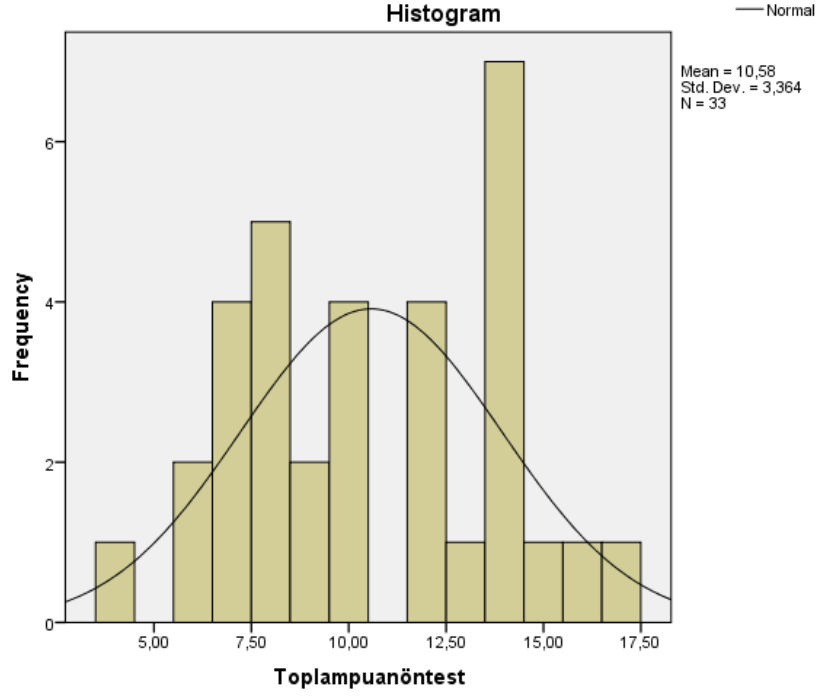
Sosyal Bilgiler dersi “*Birey ve Toplum*” ve “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanlarına ilişkin olarak hazırlanan başarı testi, deneysel işlemde önce ön test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen ön test verileri, bağımsız örneklem t testi yapılarak çözümlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı varsayımların sağlanıp sağlanmadığı da kontrol edilmiştir. Bu amaçla, normallik dağılımları, gözlemlerin bağımsızlığı, varyansların homojenliği ve betimsel istatistiklere bakılmıştır.

3.1.2.2. Gözlemlerin Bağımsızlığı

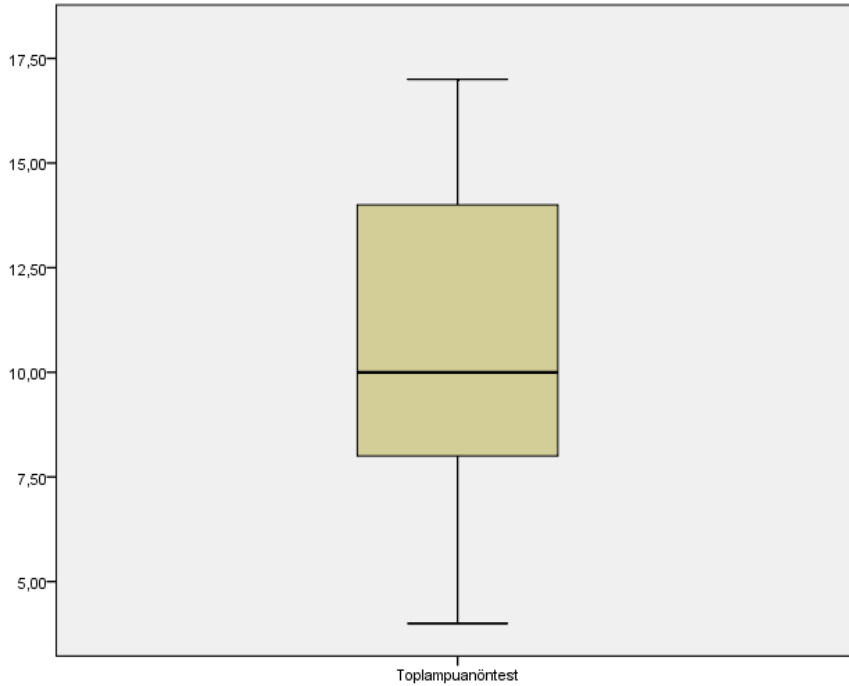
Bu varsayıma göre, evreni temsil edebilecek örneklemin rastgele belirlenmesi ve bağımsız olması ile ilişkilidir. Bu bölüm, “Çalışma Grubu” bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır. Buna göre, bu varsayımın sağlandığı söylenebilir.

3.1.2.3. Normallik

Ön test puanlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği histogram (Grafik 1), kutu grafiği (Grafik 2), kolmogorov-smirnov normallik testi ve basıklık-çarpıklık katsayılarına bakılarak incelenmiştir.



Grafik 1. Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Ait Histogram Grafiği



Grafik 2. Akademik Başarı Testi Ön Test Puanlarına Ait Kutu Grafiği

Tablo 8. Akademik başarı testi ön test puanları için normallik testi

Gruplar	Shapiro-Wilks			
	Sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Kontrol	18	,349	1,134	,012
Deney	15	,102	1,373	,010

Histogram ve kutu grafiklerinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca, grup sayısının 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilks testine bakılması gerektiği ve p değerinin .05'den büyük olması halinde normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir. (Büyüköztürk, 2010, s.42). Tablo 8.'de de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının p değerlerine ve basıklık-çarpıklık katsayılarına bakıldığında ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

3.1.2.4. Varyansların homojenliği

Varyansların homojenliği için Levene testine bakılmıştır.

Tablo 9. Akademik başarı testi ön test levene testi sonuçları

Levene İstatistik	Df1	Df2	p
2,276	1	31	,142

Tablo 9'da görüldüğü üzere, yapılan Levene testi de, varyansların homojen olduğunu göstermektedir ($p>0,05$). Deneysel işlem öncesinde Deney ve Kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testi ön test puanları sonucunda elde edilen betimsel istatistikler ise aşağıda Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Akademik başarı testi ön test puanlarına yönelik betimsel istatistikler

Gruplar	Frekans (f)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
Kontrol	18	10,83	3,74
Deney	15	10,27	2,94

*Testten en yüksek 20 puan alınabilir.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, Kontrol grubunun ortalaması 10,83 iken Deney grubunun 10,27'dir. Grup ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlayabilmek adına bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 11.'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Akademik başarı testi ön testinden elde edilen puanların gruplara göre t testi sonuçları

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Serbestlik Derecesi (Sd)	F	T Değeri	p
Deney Grubu	15		,227	.476	,637
Kontrol Grubu	18	31			

t_{Tablo} = 2.042

Tablo 11’de görüldüğü gibi, uygulamanın gerçekleştirildiği deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı testi ön test sonuçlarına göre .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları üzerinde gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçları bu grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (t=.476, p>.05). Bulunan t değeri 31 serbestlik derecesindeki 2.042 değerinin altındadır. Başka bir ifadeyle bütün grupların “*Birey ve Toplum*” ve “*Kültür ve Miras*” öğrenme alanları ile ilgili ön bilgileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu bağlamda, araştırmaya katılan bütün grupların önbilgiler açısından eşdeğer olduğu söylenebilir.

3.1.2.5. Akademik Başarı Testi son test puanlarına ilişkin bulgular

Akademik başarı testi ön test olarak uygulandıktan sonra deneysel süreç gerçekleştirilmiş ve başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı halde ön test puanlarının etkisini tamamen egale etmek amacıyla son test puanları tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile karşılaştırılmıştır. ANCOVA, regresyon ve ANOVA’yı birleştiren bir teknik olduğu için her iki yaklaşımın varsayımlarını karşılaması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.112). Bu bağlamda, son test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistiklere, basıklık-çarpıklık değerlerine, Levene testi sonuçlarına ve regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliğine ilişkin veriler incelenmiştir.

Tablo 12. Akademik başarı testi son test puanlarına yönelik betimsel istatistikler

Gruplar	Denek Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (S)
Kontrol	18	11,94	3,89
Deney	15	15,93	2,79

*Testten en yüksek 20 puan alınabilir.

Tablo 12.'de deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tablo 4. ile karşılaştırıldığında ön test puanı kontrol grubundan düşük olan deney grubunun son testte yaklaşık 5,3 puan artışı, kontrol grubunun ise yaklaşık 1,1 puan artışı sağladığı görülmektedir. Deneysel süreç sonunda en yüksek artışın deney grubunda olduğu, kontrol grubunda ise yaklaşık 1 puanlık bir artışın olduğu görülmektedir. Elde edilen bu puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise yine Shapiro-Wilks değerlerindeki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 13. Akademik başarı testi son test puanları için normallik testi

Gruplar	Shapiro-Wilks			
	Sd	p	Basıklık	Çarpıklık
Kontrol	18	,883	,626	,047
Deney	15	,443	,371	,308

Tablo 13.'te görüldüğü gibi akademik başarı testi son test puanlarına ilişkin p değerlerinin .05'den büyük olması normal dağılım gösterdiğini bildirmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.42). Tablo 13.'de de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının p değerlerine ve basıklık-çarpıklık değerlerine bakıldığında son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 14. Akademik başarı testi son test levene testi sonuçları

Levene İstatistik	Df1	Df2	Sig
1,500	1	31	,230

Son test puanları için normallik dağılımı testlerinden biri olarak kabul edilen Levene testi sonuçları da varyansların homojen bir biçimde dağıldığını göstermektedir ($p > .05$). Bu durumda akademik başarı testi son test puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. ANCOVA'nın varsayımlarını sağlayabilmek adına son olarak regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliğine bakılmıştır.

Tablo 15. Akademik başarı testi regresyon doğrularının eğimlerinin homojenliğine ilişkin veriler

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Güç
Grup	4,070	1	4,070	,384	,540	,013	,092
Öntest	57,370	1	57,370	5,411	,027	,157	,614
Grup X Öntest	2,257	1	2,257	,213	,648	,007	,073

Hata	307,443	29	10,601
Toplam	6742,000	33	

Tablo 15.'te görüldüğü gibi faktör ve kovaryantın ortak etkisine ilişkin anlamlı sonuç ($p=0,648>0,05$) bulunamamıştır. Bu durumda Regresyonların eşitliği varsayımının sağlandığı söylenebilir. Varsayımların sağlanmasının ardından ANCOVA analizi yapılmıştır. Grupların akademik başarı testi ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koyan ANCOVA sonuçlarını gösteren tablo aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 16. Akademik başarı testine ilişkin ANCOVA sonuçları

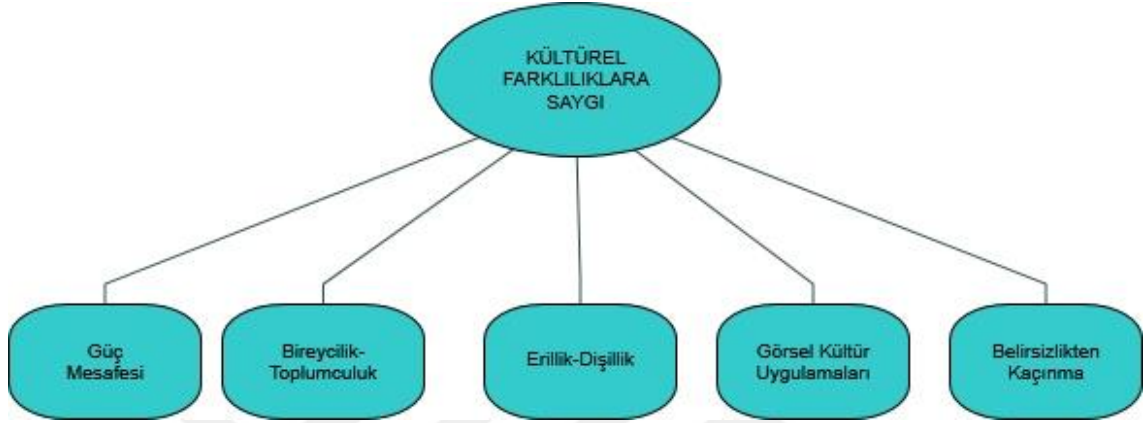
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Güç
Öntest	56,178	1	56,178	5,442	,027	,154	,617
Grup	144,163	1	144,163	13,965	,001	,318	,951
Hata	309,699	30	10,323				
Toplam	6742,000	33					

Tablo 16.'da görüldüğü üzere, yapılan analiz sonuçları, grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(1,30)}=13,965$, $p<0,01$). Ayrıca, ortalamalar arasındaki etki ya da farkın büyüklüğünü gösteren göstergelerden bir tanesi de etki büyüklüğüdür (Green, Salkind & Akey, 2000). Bu göstergelerden bir tanesi de eta karedir (η^2). Buna göre eta kare değeri .01 ile .06 arası küçük, .06 ile .14 arası orta, .14 ve üzeri değerler büyük etki büyüklüğü için tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, Tablo 16.'da görüldüğü üzere, gruplar arasındaki son test puanlarında görülen farkın büyük etki büyüklüğü olduğu görülmektedir ($\eta^2=,318$). Ayrıca, analiz kapsamında *Güç değerine* de bakılmıştır. Güç değeri, ise uygulamalardaki sıfır hipotezi reddetme olasılığı olarak tanımlanmaktadır (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s.299). Yukarıdaki analize göre de yapılan deneysel uygulamanın istatistiksel güç değeri .95 olarak bulunmuştur. Bu da yapılan çalışmayla sıfır hipotezini %95 doğrulukla reddedilebileceği anlamını taşımaktadır.

3.2. Nitel Bulgular

Bu bölümde, gerçekleştirilen etkinlikler boyunca elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veri toplama sürecinde video kayıtları, akademik başarı testi, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, etkinlik materyalleri gibi

çok yönlü süreçlerden yararlandığı için bulgular da birbirini destekleyici bir biçimde kurgulanarak sunulmaya çalışılmıştır. Buna göre, yapılan analizler kuramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda bulguların sunumuna ilişkin belirlenen kavramsal çerçeve Şekil 2.'de gösterilmiştir.

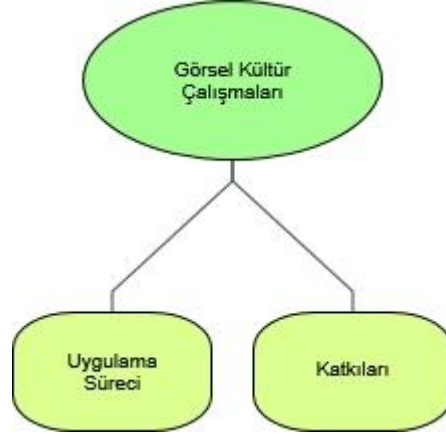


Şekil 2. Nitel Bulgulara İlişkin Genel Temalar

Şekilde görüldüğü gibi, araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan temalar, araştırmanın kuramsal çerçevesi etrafında şekillenmiştir. Bununla birlikte, kuramsal çerçevenin aktarımında yararlanan görsel kültür çalışmalarına yönelik olarak ortaya çıkan bulgular “*Görsel Kültür Uygulamaları*” alt teması altında toplanmıştır. Görsel kültür uygulamaları süzgecinden geçerek ortaya çıkan kültürel farklılık boyutları ise kuramsal çerçeve doğrultusunda “*Güç mesafesi, Erillik-Dişillik, Belirsizlikten kaçınma, Bireycilik-Toplumculuk*” başlıkları altında sunulmuştur.

3.2.1. Görsel Kültür Çalışmaları

Görsel kültür çalışmaları teması kapsamında, etkinliklerin uygulandığı süreç boyunca gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarına yönelik olarak öğrencilerden gelen dönütlere yer verilmiştir. Bu temaya yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 3. Görsel Kültür Çalışmalarıyla İlgili Ortaya Çıkan Alt Temalar

Şekil 3’te görüldüğü gibi, Görsel Kültür Çalışmaları kapsamında “Uygulama Süreci” ve “Katkıları” alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1.1. Uygulama Süreci

Etkinlikler başlarken öğrencilere görsel kültür çalışmaları yapılacağı belirtilmiş; ancak etkinlikler esnasında “Görsel kültür çalışması yapıyoruz” biçiminde bir yönergeyle etkinlikler yürütülmemiştir. Bu nedenle öğrencilerin zaman zaman Sosyal Bilgiler dersiyle dersin işleniş biçimini ilişkilendirmeye çalıştıkları, süreci fark etmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, yapılan görsel kültür çalışmalarına yönelik olarak öğrencilerin dersi eğlenceli ve öğretici buldukları, yapılan çalışmalarla görselleri dikkatli bir biçimde analiz edebilme, okuyabilme gibi yeterlilikler kazandıkları vurgulanmıştır. Örneğin, görsellerin de bir metin gibi okunabileceğini ve derslerde bunun yapıldığını belirten Onur, bu görüşlerini “*Bence faydalı. Okuduğunu anlama gibi ama bu da resme bakarak anlama. Resme bakarak onunla da okuduğunu anlamaya çalışıyorsun*” biçiminde belirtmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrencide hem dikkati artırdığını hem de öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirten Ayşe’nin bu görüşleri de şöyledir:

“Böyle görselleri izleyip de oradaki dikkati çeken şeyleri, senin göremediğin şeyleri yazmak çok güzel bir şey. Hem böyle dikkatli olmanı sağlar, oradaki küçük şeyleri bile kaçırmamamızı sağlar ve çok dikkatli oluruz. Bir de şu var: bütün o konularda hep bilgili olursun onları bilirsin. Bu konuda çok iyi”

Farklılıklar konusunda yapraklar ve ağaçlar ile ilgili ortaya atılan fikirler tartışılırken Tuğba yapılan çalışmayı dersle ilişkilendiremeyince araştırmacıya sormuş;

araştırmacı da soruyu sınıfa yöneltmiş ve Nil yapılan çalışmayı açıklamıştır. Sınıfta gerçekleşen konuşma şöyledir (V.K.,31.10.2017/09:11:16-09:11:38):

“Tuğba: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim?”

Araştırmacı: Sorabilirsin.

Tuğba: Hangi konudayız?

Araştırmacı: Sizce ne yapıyoruz?

Nil: Öğretmenim ben buldum görsel okumadayız şu an. Görsel okuma gibi.”

Ayrıca Nil aynı gün, günlüğüne *“Bu gün okulda görsel okuma yaptık. Görseller okuduk. Bir ağaç manzara resminden önemli şeyler: 1.doğar, büyür, ölür. 2.insanlar gibi topluluk oluşturur. 3. Hepsinin bir görevi vardır. 4. Farklı özelliklere sahiplerdir (Ö.G., 31.10.2017)”* biçiminde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmasıyla ağaçlar ile toplum arasındaki ilişkiyi sıralamıştır. Nazlı da günlüğüne tıpkı Nil’in paylaştığı gibi derste yapılan görsel kültür çalışmalarını görsel okuma biçiminde nitelendirmiş ve neler yapıldığını günlüğüne *“Bugün görsel okumadan bahsettik. Bunları yorumladık. Çok güzel yorumlar geldi (Ö.G., 31.10.2017)”* biçiminde yansıtmıştır.

Dersin hem eğlenceli hem de öğretici olduğunu vurgulayan Berna bu görüşlerini *“Güzel oluyor, hem eğlenip hem de öğreniyoruz”* biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Tuğba da görüşlerini *“Bence görsellerle daha güzel. Yani çünkü daha iyi anlıyorsun. Bakınca anlayabiliyorsun”* biçiminde aktarmıştır.

Araştırmacı etkinlikler esnasında yeri geldikçe öğrencilere yapılanları sorgulamalarına yönelik sorular sormuştur. Bunlardan birinde *“Dönem başından beri sizce biz neler yapıyoruz?”* biçiminde bir soru yöneltmiştir. Buna yönelik olarak Ezgi, görüşünü *“Öğretmenim, yorumluyoruz. Bazı görselleri, filmleri ve sahneleri yorumluyoruz (V.K., 21.11.2017/10:00:15-10:00:28)”* biçiminde aktarmıştır.

Yine, Tuğba, dersin daha iyi anlaşılmasına da kendisiyle yapılan görüşmede dikkat çekmiştir. Tuğba bu görüşlerini, *“Bence bu şekilde daha iyi çünkü daha iyi anlamamızı sağlıyor, daha iyi anlaşılıyor. Bir de konuşarak yapıyoruz o yüzden yani daha iyi anlaşılıyor. Öyle sadece ders değil hem konuşuyoruz farklı şeylerden de bahsediyoruz. Sizin derslerinizle”* biçiminde aktarmıştır.

Görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin öncelikli olarak ilgilerini çeken görseldeki detaylara odaklandıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra, görselin sunumunda öğretmenin uygun sorularla süreci yönlendirebildiği takdirde çocukların detaylara da yoğunlaşabildiği de belirtilmiştir. Araştırmacı bu konudaki görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (A.G., 02.10.2017):

“Genel izlenimim ise bu çağdaki çocukların görselin arka planında verilen mesajları işlenen konuları çok dikkate almadıkları ilgilerini çeken şeylere odaklandıkları yönünde. Ancak, bu durum öğretmenin mantıklı yönlendirmeleriyle aşılabiliyor. Çocuklar hiçbir detayı kaçırmadığı ve ilgilerini çeken şeyleri hafızalarında tutabildikleri için gerekli yönlendirmelerle, görseldeki alt mesajları açabilmekte, anlayabilmektedirler.”

Görselleri okumak ve yorumlamak, görsellerdeki detayları yakalayabilmek, eğlenerek öğrenmek, derste görsellerin incelenmesini günlük yaşamda da kullanmaya başlamak, öğretmenin uygun yönlendirmeler yapması gibi boyutlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görselleri daha iyi okumalarına katkı sağladığı, yapılan etkinliklerden sonra günlük yaşamlarında da görsellerdeki detayları yakalamaya çalıştıkları, eğlenerek öğrenmeye yardımcı olduğu ve görseller üzerinde çalışılması sürecinde öğretmenin yönlendirmelerinin ve rolünün önemli olduğu söylenebilir.

3.2.1.2.Katkıları

Görsellerin daha çok mesaj içerebildiğine ve kalıcılığına vurgu yapan Nil bu görüşlerini *“Ben bu dersten sonra her bakış açısının farklı olacağını ve herşeyin her kültürün aynı olmadığını ve her reklamın altında bir mesaj verdiğini, her şeyin bir farklılığı olabileceğini öğrendim. Yani bence böyle olmalı görseller incelenmeli. Ya öğretmenim hep siz gelin. Sosyal dersine, böyle çok eğlenceli oluyor hem daha akılda kalıcı olabiliyor”* biçiminde belirtmiştir.

Görsellerin kalıcılığa ve öğrenmeyi kolaylaştırmasına yönelik olarak Nazlı, görüşlerini *“Bence çok güzel oldu. Çünkü daha iyi anlamış olduk. Daha mantıklı oldu. Ama evde sadece onun testini çözseydik daha zorlanacaktık. Mesela ege bölgesinde en çok hangi dans oynanır mesela ben onu karıştırdım öğrenmeseydim”* biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Tuğba da görüşlerini *“Bence güzel oldu. Reklamda ne anlatılmak istendiğinin farkına vardık. Ama normal şekilde baktığımızda normal bir*

reklam gibi gözüküyor sadece. Ama olayın içine girdik iyice konuştuk o konu hakkında. Daha çok anladık” biçiminde aktarmıştır.

Görsel kültür çalışmalarıyla işlenen konuların kalıcılığı artırması sayesinde, yaşanabilecek çatışmaları çözmeyi de sağladığı da Nazlı tarafından şu sözlerle aktarılmıştır:

“Evet ve bunları (görselleri) yorumladık ve bu daha çok aklımızda kaldı. Yani mesela bir durum yaşadığımızda direk kavgaya girmeyip bu aklımızdaki şeyler sayesinde onu daha rahat çözmeyi sağlıyoruz”

Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının bir diğer önemli kazanımı ise öğrencilerin günlük yaşamlarında da edindikleri bu becerileri kullanabilmesi olmuştur. Örneğin, Dilan yapılan etkinliklerden sonra görselleri günlük hayatında daha dikkatli bir biçimde incelemeye başladığını belirtmiştir. Dilan bu görüşlerini *“Bir değişiklik oldu. Biraz daha öğretmenim inceleyerek bakacağım. Eskiden sadece bakıyordum artık biraz daha inceleyerek bakıyoruz öğretmenim.”* biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Berna da, ailesiyle ilgili bir fotoğrafı incelediğinde o fotoğraftaki detaylardan yorumlamalara gitmeye çalıştığını belirtmiştir. Berna bu görüşlerini, *“Mesela biz geçen gün aile fotoğraflarını inceliyorduk. Her şeyi daha dikkatli incelemeye başlamıştım artık. Mesela babamın askerlik fotoğraflarında nerelerde olduğunu, dikkatli bakarak arkalarda ipucu gibi şeyler olduğunu gördüm”* biçiminde ifade etmiştir.

Ziraat bankası reklamıyla kültürel öğelerin incelendiği dersten sonra her reklamın altında mesajlar verildiğini fark ettiğini belirten Nil ise bu görüşlerini *“Bu etkinlikten sonra reklamlara daha dikkatli bakmaya başladım ve şunu fark ettim: mesela herkes bir şey diyor ama altından başka mesajlar verildiğini, mesajları bulduğumu fark ettim öğretmenim. Daha dikkatli olduğunu... Altından yavaş yavaş bir mesaj veriyor her reklam aslında”* biçiminde dile getirmiştir.

Kültürel öğelerle ilgili etkinliklerin sonunda uygulanan *“Ne öğrendim”* kartlarıyla ilgili Tuğba *“Sanırım bu dersten sonra eve gittiğimde reklamlara daha dikkatli bakacağım ve reklamları not alacağım”* demiştir. Araştırmacı bunun nedenini sorduğunda ise görüşlerini *“Öğretmenim ben de çünkü orada (reklamlarda) söyledikleri hani göremediğimiz subliminal mesaj gibi şeyleri bulmak istiyorum (V.K.,05.12.2017/09:03:00-09:03:15)”* diyerek yapılan etkinliklerin günlük hayatında nasıl bir merak ve analiz duygusu uyandırdığını gösterdiği söylenebilir.

Reklam analiziyle ilgili olarak, Nazlı da, düz bilgi olarak verilen bilgilerin kalıcı olmadığını, bu türlü analizler sayesinde bilgiyi daha anlaşılır ve kalıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Nazlı bu görüşlerini şöyle aktarmıştır:

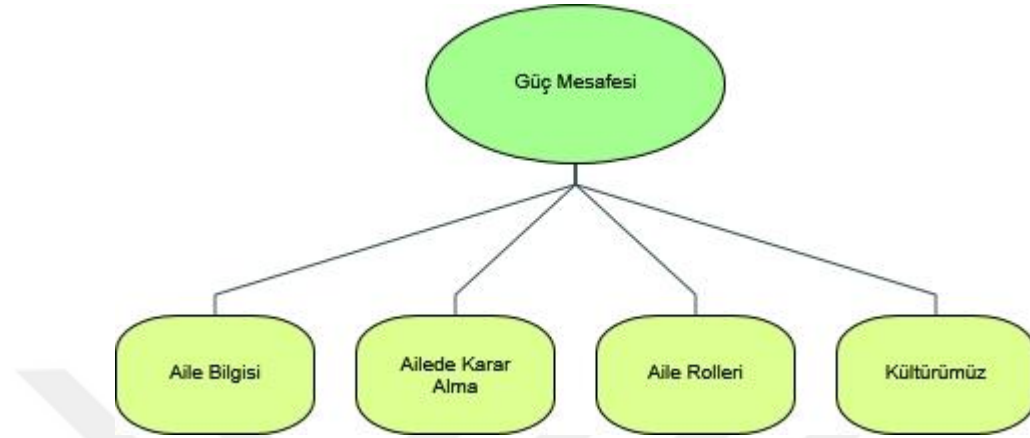
“Çok sevdim. Orada milli kültürlerini, değerlerini anlatıyordu. Siz dediniz zaten reklam deyip geçmeyin. Onlar da çok önemli. Evet, ben onu görmüştüm önemsemeyip geçmiştim (o reklamı). Ama daha iyi anladım böylece. Mesela çayın nerede yetiştiğini bilmiyordum bu sayede öğrenmiş oldum... Evet. Daha güzel oldu. Bence çok güzel oldu. Çünkü daha iyi anlamış olduk. Daha mantıklı oldu. Ama evde sadece onun testini çözsedydik daha zorlanacaktık. Mesela Ege bölgesinde en çok hangi dans oynanır mesela ben onu karıştırırdım öğrenmeseydim”

Elde edilen verilere göre, yapılan etkinliklerden sonra, öğrencilerin, görsel kültür çalışmalarıyla yazılı metinlerden çok daha fazla mesaj içerebilen görselleri irdeleyebildikleri, öğrenmeyi kolaylaştırması ve kalıcı öğrenmeye katkılar sunmasının yanı sıra artık günlük yaşamlarında da görselleri incelemeye yöneldikleri, görsellerde verilen mesajları sorgulamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca görsel kültür çalışmalarının öğretme-öğrenme sürecine olumlu katkılar sunduğu ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda, görsel kültür çalışmalarının, öğrencide üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak öğrenciyi günlük yaşamda karşılaştığı görselleri sorgulamaya, eleştirmeye yönlendirdiği de söylenebilir.

3.2.2. Güç Mesafesi

Bu boyuta yönelik olarak yapılan etkinlikler sonucunda sosyal bir yapı olarak ailenin kendi içerisindeki mekanizmalarına yönelik birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Bu boyuta yönelik yapılan etkinlikler “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur” kazanımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Burada, öncelikle Zootopia filminde bir aile konuşması ve ailenin çocuklarını yönlendirmesinden yola çıkılmıştır. Öğrencilerden kendi ailelerinde durumun nasıl olduğu üzerine düşünceleri istenmiş ve kendi ailelerindeki olaylar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, soyağacı etkinliğine geçilerek öğrencilerden kendi ailelerinin aile rolleri, ailedeki karar alma mekanizmaları, ailede iş bölümü gibi noktalarda öğrencilerden kendi ailelerine yönelik bilgi almaları ve gözlemler yapmaları istenmiştir. Son olarak da, Zootopia filminden Memur Hopps karakterinin ağzından örnek bir hikâye oluşturulmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin kendi ailelerine yönelik aile bilgilerinin yanı sıra ailedeki rollere, iş bölümüne, ailelerindeki karar alma

mekanizmalarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Güç mesafesi temasına ilişkin alt temalar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. Güç Mesafesi Boyutuna İlişkin Alt Temalar

Şekil 4’te de görüldüğü gibi, Güç Mesafesi’ne yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar “*Aile bilgisi, Ailede karar alma, Aile rolleri, Kültürümüz*” biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu alt temalara yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1.Aile Bilgisi

Soyağacı etkinliğine yönelik olarak derste öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılarak öğrencilerden kendi ailelerine yönelik gözlemler yapmaları; aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını incelemeleri istenmiştir. Aile bilgisine yönelik olarak öğrenciler, aile tarihi etkinlikleriyle kendi ailelerine dair genel bilgiler edindiklerini, gözlemler yaptıklarını ve daha önemlisi de farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Dilan ailesi hakkında neler öğrendiğini “*Öğretmenim mesela ailemizle, babamızın annemizin nasıl tanıştıklarını öğrendik, akrabalarımızın gençliklerinde neler yaptıklarını öğrendik*” (V.K., 21.11.2017/09:57:40-09:58:00) biçiminde aktarmıştır. Benzer bir biçimde, Berna da ailesine ilişkin edindiği bilgileri “*Soyağacında ailemizin soyadımızın nereden geldiğini, ailelerimizi daha yakından öğrendim. Tanıdım. Mesela bilmediğim bir sürü şey öğrendim*” biçiminde dile getirmiştir. Aile bilgisine yönelik olarak Dilan ise, yapılan etkinlikte kendi ailesini “*Annem Gemicigil adlı yerde çalışır, babam tamircidir... Anneannem kardeşime bakıyor, ben de okula gidiyorum. Büyükbabam ve büyükannem vefat etmiştir. Babaannem ve amcam şimdilik birlikte yaşıyor. Babaannem ve amcam bizden ayrı yaşıyor*” (V.K., 16.11.2017/09:58:49-09:59:15) biçiminde dile getirmiştir.

Öğrenciler, kendi ailelerine dair bilgiler edinmelerinin yanı sıra sınıftaki arkadaşlarını dinledikçe farklı ailelerin bireylerindeki farklılıklar da dikkatlerini çekmiştir. Her ailenin birbiriyle bir şekilde sosyal bağlantılarının olduğunu da Ezgi “*Herkesin sülalesi farklı. Ama dünyadaki herkes birbirine bağlı oluyor. Mesela benim annemin arkadaşının arkadaşı bizim oluyor ama ben belki de onu tanımıyorum. Yani bütün dünya birbiriyle dost aslında ama biz sadece yakın kişileri biliyoruz*” biçiminde ifade etmiştir. Nil de aile kültürünü öğrendiğini “*Soyağacı etkinliğinde ailemizin kültürünü öğrendim. Yani ailemizin hep illa isimlerini sayarak değil soyağacı oluşturarak da belirtilebileceğini öğrendim*” biçiminde aktarmıştır.

Yapılan etkinliklerin daha çok farkındalık kazanmasını sağladığını belirten Tuğba ise bu görüşlerini “*Ben yani yaptığımız şeyleri zaten biliyordum ama daha çok farkında oldum mesela. İşte ev kurallarından, annemin babamın işini o kadar fazla araştırmamıştım ben*” biçiminde dile getirmiştir. Soyağacı etkinlikleriyle ilgili gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşler alındığı sırada öğrenciler soyağacı etkinliklerinde neler öğrendiklerini şöyle aktarmışlardır:

Dilan: Öğretmenim mesela, ailemizin, akrabalarımızın gençliğinde neler yaptığını öğrendik.

Tuğba: Geçmişimizi öğrendik.

Ecem: Ailemizdeki kişilerin rollerini öğrendik.

Nil: Öğretmenim ailemizi kendimiz tanımlamaya çalıştık, ailemizin meslekler hakkında görüşlerini falan aldık.

Talha: Verdiğimiz kararlara nasıl tepki verdiklerini (öğrendik) (V.K., 21.11.2017/09:57:40-09:58:30)”

Görüldüğü gibi, öğrenciler aile bilgisi ile kendi aile bireyelerine, aile tarihlerine yönelik birtakım bilgiler edinmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler kendi arkadaşlarının aileleri hakkında da bilgi sahibi olduklarını, aile kültürlerini ve geçmişlerini öğrendiklerini ve bu konudaki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Çocukların, doğal bir sistem olarak içinde buldukları aileleri hakkında ailelerinin meslekleri, geçmişleri, yakın aile ilişkileri gibi çok basit temel birtakım bilgileri dahi bazen

bilemedikleri ve bu noktada gerçekleştirilen etkinliklerin buna yönelik farkındalık kazandırdığı söylenebilir.

3.2.2.2. Aile Roller / Ailede iş bölümü

Yapılan soyağacı etkinliklerinde aile bireylerinin evde ne gibi görev ve sorumluluklar üstlendikleri öğrencilerin kendi gözlemlerine dayalı olarak sınıfta tartışılmıştır. Buna göre, öğrencilere, aile bireylerinin evde üstlendikleri sorumlulukları gözlemlene ve sınıf arkadaşlarıyla birlikte analiz edebilme olanağı sunulmuştur. Aile rollerine yönelik olarak öğrenciler genel anlamda aile bireylerinin yaptıkları işleri, aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını, ailedeki her bir bireyin ne gibi görev ve sorumlulukları olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, Ecem ve Arzu kendi aile bireylerinin rollerine yönelik bilgi ve farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ecem görüşlerini “*Büyüklerimizi, aile bireylerini, küçüklerimizi ne gibi rolleri olduğunu, ne gibi sorumlulukları olduğunu öğrendik.*” biçiminde açıklarken Tuğba da “*Aileyle ilgili her ailenin farklı bir yetiştirme tarzının olduğunu, her ailenin farklılıklarının olduğunu farklı kurallarının olduğunu*” biçiminde açıklamıştır. Bu gibi rollerin yanı sıra öğrenciler ailelerindeki yaşam tarzlarını vurgulamış ve ailede genellikle anneyi temizlik, yemek; baba figürünü de çalışma, para kazanmayla ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir. Kendi yaşam tarzlarını fark ettiğini belirten Nazlı bu görüşlerini “*Mesela ailemin yaşam tarzını öğrendim, genel rolleri, neler yaptığını, yani hayata bakışlarını daha rahat anladım*” biçiminde dile getirmiştir. Ailedeki hiyerarşik ilişkiler bağlamında anne baba rollerine değinen Talha bu görüşlerini “*Rollerimizde önemli olan şeyler var. Mesela babamız temizlik yapmıyor annemiz yapıyor. Bazı kişilerin anneleri işe gitmiyor bazı kişilerin anneleri gidiyor. Çünkü durumları iyi olmadığı için*” biçiminde aktarmıştır.

Türkiye’deki aile yapısının küçük bir yansıması olarak ailede kadının ev işleriyle, erkeğin çalışma ve evi geçindirmeyele sorumlu olduğunu etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıflardaki bazı öğrenciler fark etmiş ve bunu görüşmelerde yansıtmışlardır. Örneğin, bu konuda Talha “*Bazı kişiler mesela evde annelerimiz temizlik yapıyor. Babalarımız işe gidiyor. Dedelerimiz de bizle yaşıyorsa hayvancılık yapıyorsa hayvancılık yapıyor. Hayvanlarla uğraşıyor. Rollerimizde önemli olan şeyler var. Mesela babamız temizlik yapmıyor annemiz yapıyor. Bazı kişilerin anneleri işe gitmiyor bazı kişilerin anneleri gidiyor. Çünkü durumları iyi olmadığı için*” biçiminde aktarmıştır. Benzer biçimde Yusuf

da bu görüşlerini “*O etkinlikten sonra sadece işte annelerimizi şey gördüm bazı anneler çalışıyor, bazı anneler de ev hanımı. Sonra işte babamızın yani annelerimize çoğu babalar yardım etmiyor ama benim babam çok zor şeylerde yardım ediyor*” biçiminde dile getirmiştir. Ege de “*Anne çoğunlukla yemek ya da ev işlerine şey yapıyor. Çocuk onlara yardım ediyor. Baba para kazanıyor çalışıyor*” biçiminde genel aile yapısına ilişkin gözlemlerini bu şekilde aktarmıştır.

Öğrencilerin aile yapısına ilişkin olarak paylaştıkları diğer bir bulgu ise her ailede farklı bir yaşam şekli olduğudur. Bu kapsamda, Tuğba görüşlerini “*İşte herkesin ailesinde yapılan işler, yetiştirme tarzı çocuklarını yetiştirme tarzları, evdeki düzen hepsi farklıydı... şey mesela evdeki düzen, kuralları. Mesela bir çocuk 9:00’da yatıyordur bir evde. Ama ben 10:00’da yatıyorum mesela*” biçiminde dile getirmiştir. Benzer biçimde Ezgi de “*O dersten sonra ailelerin hepsi farklı (olduğunu öğrendim). Ama aynı yönleri de var*” diyerek aile yapılarının farklılığına dikkat çekmiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin, aile bireylerine yönelik gözlemleri sonucunda her bir aile bireyinin görev ve sorumlulukları olduğunu fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca, ailede hangi üyenin gücü daha çok elinde bulundurduğu ve aileyi yönetmedeki rolü, annenin genellikle temizlik ve yemekle, babanın ise tamir ve para kazanma vb. rollere sahip olduğu da elde edilen bulgular arasındadır. Bu tartışmaların sınıfta gerçekleştirilmesi sonucu kimi öğrencilerin farklı aile yapılarını da görebildikleri için aile yapılarındaki farklılıkları da hissedebildikleri de görülmüştür. Buna göre, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının, öğrencilerin bir üyesi olarak içinde bulunduğu aile sistemini gözlemlemesine, analiz etmesine ve diğer ailelerdeki farklılaşan ve benzeşen yönleri anlamasına yardımcı olduğu söylenebilir.

3.2.2.3. Ailede Karar Alma

Ailede karar almaya yönelik ortaya çıkan bulgular Zootopia filminde tavşan memur Hopps karakterinin ailesiyle polis olma hayalini paylaşması ve ailesinin onu kendileri gibi çiftçiliğe yönlendirmesine dayanmaktadır. Filminden izlenen kesite yönelik olarak öğrenciler tarafından iki farklı boyut ön plana çıkmıştır. Bunlardan birincisi meslek seçiminde ailelerin tepkisi ve yönlendirmesi; ikincisi ise kendi ailelerinde yaptıkları gözlemler sonucu ailede kararlar alınırken hangi figür ya da otoritenin baskın olduğu ve olması gerektiğine yöneliktir. Meslek seçiminde ilk olarak istediği mesleği yapma, ikinci olarak da meslek seçiminde aile içerisinde farklı kuşakların mesleklere olan bakış açıları

ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ailelerin mesleklere yönlendirmelerinde kuşaklar arasında ne gibi farklılaşmaların olabildiği ve mesleklere yönlendirmede cinsiyetin bir rolünün olup olmadığına yönelik bulgulara da ulaşılmıştır.

Zootopia'daki tavşanın polis olma hayaline anne-babanın vermiş olduğu tepki öğrenciler tarafından ilk aşamada tavşanın hayallerinin yıkıldığı biçimindedir. Örneğin, Ege “*Öğretmenim, polislik çok tehlikeli diyor, tilkiler sana saldırabilir diyor. Sonra da onu anlatmak istiyor. Havuç çiftçiliği daha kolay ve zarar görmüyorsun diyor* (V.K., 14.11.2017/09:50:48-09:51:04)” diyerek anne-babanın çocuklarını kendilerince korumaya çalıştıklarına dikkat çekmiştir. Daha sonra araştırmacı konuyu kendi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmek istediğinde öğrenciler kendilerinin ya da yakınlarının hayatlarından örnekler vermiş ve bunun üzerine tartışma başlatılmıştır. Buna yönelik olarak Nazlı “*Öğretmenim ortaokula giden bir abla vardı. Kendisi bana hayallerini anlattı. Moda tasarımcısı olmak istiyormuş... Sonradan birlikte gittik ailesine sunduk. Annesi onayladı, olur dedi. Babası onaylamadı. Şey magazinlerde yayınlanır diye. Babası: sonsuza dek moda kelimesini ağzından çıkmasını yasakladı o kadar* (V.K., 14.11.2017/ 09:52:30-09:53:14)” demiştir. Sonrasında öğretmen sınıfta tartışmayı derinleştirmek için “*Çocuklar sizce bu yapılan doğru mu*” diye sormuş ve sınıftan “doğru” ve “yanlış” biçiminde iki farklı görüş gelmiştir. Verilen örnekteki davranışın yanlış olduğunu savunan Ayşe, arkadaşı Nazlı’ya dönerek “*Nazlı arkadaşının babası kötü bir şey yapmış. Çünkü herkesin bir hayali vardır ve onu gerçekleştirmek ister. Çok sevdiği bir işi çok sevdiği bir hayatı gerçekleştirse çok mutlu olacaktır. Ama babası annesi bunu onaylamadığı için kötü bir şey* (V.K., 14.11.2017/ 09:53:53-09:54:18)” demiştir. Buna karşılık olarak Ege de “*Öğretmenim (babanın yaptığı) doğru çünkü sürekli moda olunca da çok güzel moda yapınca da insanlar ünlü oluyor sürekli imza istiyor benim annem makine ressamcılığı okudu ben oradan biliyorum* (V.K., 14.11.2017/09:54:26-09:54:56)” demiştir. Görüldüğü gibi, görsel kültür çalışmaları kapsamında öğrencilere sunulan görselde geçen ailede karar alma ve yönlendirme gibi toplumsal yansımalar sunulmaktadır. Verilen örnek durumda, ana karakterin ebeveynleri çocuklarını kendileri gibi olma, farklı arayışlara girmeme konusunda yönlendirmeye çalışmaktadır. Ancak, ana karakter ise kendi içinde bulunduğu toplumsal sistemin dışında bir yaşam hayali kurmaktadır. Verilen bu örnek durum, öğrencilerin kendi deneyimleri, gözlemleri ve analizleriyle bir ikilem hikâyesine dönüştürülerek ortaya konmaya çalışılmıştır.

Görüldüğü gibi, ebeveynlerin çocuklarını yönlendirirken kendi deneyimlerinden yola çıktıkları ve bu deneyimlerinin çocuklarını kısıtladığı yönünde görüş ortaya konmuştur. Örneğin, Ezgi de tavşanın ailesinin meslek seçiminin yanlış olduğunu ve kısıtlandığını vurgulamıştır. Bu görüşlerini “*Öğretmenim tavşan polis olmak istiyor ama annesiyle babası tavşanlar polis olmaz diye onun üstüne gidiyorlar (V.K., 14.11.2017/09:49:00-09:49:07)*” biçiminde dile getirmiştir. Aile büyüklerinin çocukların hayatına müdahale etmemesi gerektiğine yönelik olarak Ecem “*Anne ve babamız bizim mesleğimizi yapmamızı istemezlerse böyle daha çok kısıtlanmış oluruz. Hayallerimizin peşinden gidemeyiz (V.K., 14.11.2017/09:56:49-09:57:00)*” demiştir. Tuğba da “*Öğretmenim eğer kısıtlarlarsa içimize kapanırız. Mesela ressam olmak istiyoruzdur, onlar doktor olmamızı istemişse biz hiç mutlu bir şekilde işe gidemeyiz mesela. Hiçbir zaman mutlu olamayız (V.K., 14.11.2017/09:57:03-09:57:20)*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden, ebeveynlerin çocuklarını kısıtlamaları nedeniyle çocukların ileriki yaşamlarında mutlu olamayacaklarını vurguladıkları söylenebilir.

Tavşanın polis olma hayali, öğrencileri, doğal olarak meslek seçimi ile ilgili yorumlamalara yöneltmiştir. Ezgi “*Öğretmenim genelde babaanne ve anneanneler falan doktor olmamızı istiyorlar. Hatta babaannem doktor ol diyor. Ben Jimnastik öğretmeni olmak istiyorum diyorum. Ne yapacaksın jimnastik öğretmenliğini sen git doktor ol beni iyileştirirsin diyor (V.K., 14.11.2017/09:58:41-09:59:00)*” diyerek aile büyüklerinin mesleklere bakış açılarını aktarmıştır. Benzer biçimde Ayşe de “*Öğretmenim benim genelde annem babam bana diyorlar ki istediğin mesleği ol biz sana karışmayız istediğin gibi yeter ki çalışkan ol başarılı ol diyorlar ama babaannemle anneannem hep doktor ol diyorlar. Yaşlanınca beni iyileştirirsin diyorlar (V.K., 14.11.2017/10:00:32-10:00:52)*”. Bu görüşlerin nedenini ise Onur “*Öğretmenim daha güvenli bir meslek olduğu için (V.K., 14.11.2017/10:01:10-10:01:15)*” diyerek belirtmiştir.

Nil ise cinsiyete göre meslek algılarını kendi aile bireyleri üzerinden karşılaştırmak istemiştir. Bu kapsamda, baba, dede ve anneanesi ile görüşmüş ve onların mesleklere yaklaşımlarını öğrenmeye çalışmıştır. Nil’in günlüğüne yansıttığı çalışma şöyledir (Ö.G., 21.11.2017):

“Nil: Baba ben sence ne olmalıyım?”

Baba: O kararı sen ver kızım.

Nil: Stilist olup başka bir ülkede dükkân açsam ne yapardın?

Baba: Yanına taşınırdım bir de misafir odası yaptır. Arkadaşlarınla dinlenirsin.

Nil: Dede ben arkeolog olsam ne yapardın?

Dede: Yok kızım. Her zaman iş gelmez. Sen bilirsin ama benim gönlüm rahat etmez o kadar yorulmana. Hem onlar hep kirleniyor.

Nil: Dede peki hangi mesleği yapayım?

Dede: Doktorluk veya öğretmenlik kızım. Bayanlar için bence en iyi meslek öğretmen.

Nil: Anneanne ben ev hanımı olsam ne yapardın?

Anneanne: Anneannem de ev hanımı. O da hep bir mesleği olsun istermiş ve benim ev hanımı olmamı istemezmiş”

Yaptığı bu küçük çalışmanın, farklı kuşaklar ve cinsiyetlere göre karşılaştırılabilir anlamında oldukça anlamlı bir veri olduğu söylenebilir. Günlüğüne yansıttığı bu çalışmada babasına toplum tarafından “uç” olarak adlandırılabilir bir meslek olan “stilist” olup olamayacağını sormuş; babasından kendisini destekleyici bir cevap almıştır. Benzer bir biçimde dedesine “arkeolog” olmak istediğini belirtmiş ve dedesinden cinsiyet kalıp yargıları ile paralellik gösteren “doktor ya da öğretmen ol” cevabını almıştır. Babaannesine ise, “ev hanımı” olmak istediğini belirtmiş; babaannesi ise kendisinin hep bir mesleği olması hayali olduğundan torununun da “ev hanımı” olmasını istemediğini belirttiği görülmüştür. Bu kapsamda, toplumun farklı katmanlarından farklı bakış açılarını yansıttığı da söylenebilir.

Cinsiyetlere göre mesleklerle ilgili olarak, Nil dedesiyle yaptığı görüşmede hangi mesleği seçmesi gerektiği konusunda kendisine tavsiye vermesini istemiş ve dedesinden tavsiyeler almıştır. Buna göre, dedesi bayanlar için doktorluk, öğretmenlik mesleklerinin uygun olacağını belirtmektedir. Nil, bu görüşlerini “*Büyüyünce hangi mesleği yapayım (dedim). (O da) doktorluk veya öğretmenlik. Bayanlar için bence en iyi meslek öğretmenlik (V.K., 23.11.2017/09:56:57-09:57:03)*” biçiminde aktarmıştır. Bunun üzerine öğrencilerle cinsiyete göre meslek olup olmadığı üzerine bir tartışma sorusu yöneltilmiş ve yine farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Sınıfta bu konuda şöyle bir tartışma gerçekleşmiştir:

“Tuğba: Öğretmenim bence herkes istediği mesleği olabilir.

Ayşe: Öğretmenlik uygun bence (bayanlar için)

Tuğba: Öğretmenim kız hakim olamaz mı? olur

Nil: illa ki olacak diye bir şey yok. Bence benim görüşüm

Yusuf: Ama kızlar dolmuşçu falan olamazlar.

Tuğba: (Yusuf'a cevaben) olur. Olur, bir kere

Dilan: Öğretmenim çöpçü bile var. Kız çöpçü

Ecem: Öğretmenim gurme de olabilir.

Araştırmacı: Evet. Bak Ecem de gurme olmak istiyor

Ezgi: Öğretmenim ben jimnastik öğretmeni olmak istiyorum asla vazgeçmeyeceğim.

(V.K., 21.11.2017/09:57:10-09:58:01)”

Yukarıdaki tartışmada Yusuf kendi zihnindeki toplumsal yargılardan ya da gözlemlerinden yola çıkarken; sınıftaki kız öğrencilerin mesleklere yönelik kalıp yargıların dışında gözlemler aktardıkları görülmektedir. Gerçekleştirilen bu tartışmanın devamında ise Ezgi, insanların meslek algılarının nasıl olması gerektiğini özetlemek amacıyla görüşlerini “*Öğretmenim bence herkes istediği şeyi olabilir. Mesela erkekler bebek bakıcısı olabilir, kızlar futbolcu olabilir (V.K., 23.11.2017/10:01:52-10:02:01)”* biçiminde aktarmıştır. Bu görüşlerden de tekrar Zootopia filmindeki “*Herkes ne isterse o olabilir”* sözüne vurgu yapılmıştır. Ege ise meslek ve spor dallarının cinsiyete göre değişip değişmediğini günlüğüne yansıtarken öğretmen, polis, taksici, futbolcu gibi meslek gruplarını sıralayıp karşısına bay ve bayan yazarak mesleklerde cinsiyet farklılıklarının bulunmadığını vurgulamak istemiş ve bu durumu “*Çünkü erkeklerin yaptığı bütün işleri bayanlar da yapabilir (Ö.G., Tarihsiz)”* biçiminde yansıtmıştır.

Nazlı ise, ailesinin doktor olmasını istediğini ve kendisinin de bebek bakıcısı olmak istediğini belirtmiştir. Burada kendi hayaliyle ailesinin hayalini kendince gerekçelendirmeye de çalışmıştır. Nazlı bu görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Ö.G., tarihsiz):

“Benim annem genellikle doktor olmamı ister. Ben ise bebek bakıcısı olmak istemekteyim. Neden doktor olmamız gerekmekte?: Çünkü doktorlar hastaları iyileştirir. O yüzden doktor olmamı düşünüyorlar galiba. Ben çok kararlıyım bebek bakıcısı olacağım. Merak ediyorum bu kararımla onlara sunsaydım nasıl tepki verirlerdi? Bence yüz şekilleri değişir ve bana şöyle derlerdi: kızım bebek bakıcısı çok zor. Gel sen doktor ol bizi iyileştirirsin derlerdi. Ben de şöyle derdim: Benim hayalim bu!”

Ailede karar almaya yönelik olarak öğrenci görüşmelerinde çoğunlukla ailede kimin karar almada baskın olduğu ve bu kararların nelerle ilgili olduğuna değinildiği de görülmüştür. Karar almada babanın baskın olduğuyula ilgili olarak İbrahim bu görüşlerini “*Babamın yani evimizin en büyüğüdür. Çoğu kararı o verir, sonra da anneme danışır tabi. Annem de eğer bana uygun olursa söyler tabi*” biçiminde aktarmıştır. Benzer biçimde Onur da “*Ailede kararları kimler mi alır: babam alır*” biçiminde ailesine ilişkin gözlemlerini aktarmıştır. Tuğba da soyağacı etkinliğinde dağıtılan çalışma kâğıdını okurken, “*Annem hemşire, evde annemin sözü geçer. Babam esnaf, ticaretle uğraşır. Evde babam genelde sözü bize bırakır ve bizlerin dediklerini de kırmaz (V.K., 16.11.2017/09:57:18-09:57:36)*” biçiminde aktararak evde karar alma mekanizmasına yönelik görüşlerini arkadaşlarına aktarmıştır. Yapılan etkinliklerde de öğrencilerin karar alma durumlarında çoğunlukla erkek egemen bir aile yapısına işaret ettikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, bu durum, öğrencilerce vurgulanan ailede karar almada baba figürünü, ev işlerinde anne figürünü vurgulamasıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ne tür kararlarda kendilerine danışıldığı ile ilgili görüş belirtirken de öğrencilerden Berna bu görüşlerini “*Ailede mesela Pazar günü gideceğimiz yere hep beraber karar veririz. Eğer aileden birisi yoksa veya evde kalacaksa o gün ya çıkmayız ya da çıkarız sonra erken saatlerde o kişiyi yalnız bırakmamak için geri döneriz*” biçiminde dile getirmiştir. Hangi konularda kendilerine danışıldığına yönelik olarak Yusuf “*Yani evle ilgili soruyorlar. Mesela evimize bir tablo alalım, atıyorum tablo alalım diyorlar. İşte güzel mi bunu alayım mı (şeklinde)*” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Kendi ailelerini demokratik olarak tanımlayan öğrenciler de olmuştur. Ailede kararların demokratik bir biçimde alındığına ilişkin görüş belirten Nil, bu görüşlerini “*Ailede hep beraber karar alınır, her hafta bir kişinin istediği olur mesela annem ve babam Esparka gideceğiz. O zaman Esparka gidelim demez bize de sorar. Bizim isteklerimizi de belirtilir... Ailemiz bence gayet demokratik bir aile. Ailede kararları herkes veriyor bence*” diyerek ailesinin demokratik bir aile olduğunu belirtmiştir. Nil’in bu görüşü, soyağacı etkinliğinde arkadaşlarına yaptığı sunumda belirttiği “*Ailemizde herkes pozitifdir herkes kararları beraber almayı tercih eder. Yani ailemiz demokratiktir. Ben de pozitif, kuralcıyım ve eğlenmeyi severim (V.K., 21.11.2017/09:27:35-09:28:00)*” görüşüyle de paralellik göstermektedir. Ailesinin kararlar alırken demokratik davrandığını belirten Nazlı bu görüşlerini “*Genellikle aile kurallarını ailecek, demokratik koyarız (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde ifade etmiştir.

Ailede karar alma ile ilişkili olarak, ailelerin meslek seçiminde çocuklarını etkilemesinin doğru olması ebeveynlerin korumacı yaklaşımlarıyla ilişkilendirilirken; yanlış olması ise çocuğun gelecek hayallerini ve mutluluğunu kısıtlamayla ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra meslek seçiminde ailede kuşaklar arasında farklılaşmalar olduğu ve bu farklılaşmanın dede-nine gibi daha yaşlı üyelerce farklı algılandığı, baba-anne figürlerinde de farklı yorumlanabildiği görülmüştür. Öğrenciler, meslek seçiminde cinsiyet faktörünün de kuşaklara göre farklılaştığı görülmüştür. Burada, gençler daha hayalci, yaşlılar ise toplumsal anlamda statü, toplumsal cinsiyet rollerine göre uygunluk ya da gelir anlamında daha garanti meslekler önermişlerdir. Buna göre, anne-baba, dede-nine figürlerine göre mesleklere yönlendirmede farklılaşmalar olduğu; cinsiyet açısından bakıldığında da bu kuşaklar arası farklılaşmalarda cinsiyetlere göre meslek kalıp yargılarıyla ilişkili olarak yansıtıldığı söylenebilir.

Ailede karar alma ve gücü elinde bulundurma mekanizmalarına bakıldığında ise anne otorite, baba otorite ya da demokratik aile gibi yorumlamalar ortaya çıkmıştır. Karar almada çoğunlukla babanın sözünün geçtiği, ne tür kararlarda kendilerine danışıldığı irdelendiğinde de öğrencilerin çoğunlukla gezi ya da alışveriş gibi günlük ve daha basit konularda kendilerine fikir danışıldığı söylenebilir.

3.2.2.4. Kültürümüz

Kültürel öğelere yönelik olarak yapılan etkinlikler “*Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir*” kazanımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kazanım ve kuramsal altyapı doğrultusunda, öncelikle derse giriş aşamasında Eskişehir kültürel öğelerine yönelik birtakım fotoğraflarla giriş yapılarak, daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen ve Türkiye’deki milli ve kültürel öğeleri içeren Ziraat Bankası 154. Yıl reklamı öğrencilere izletilmiştir. Öncelikle öğrencilere “*Diyeğim ki yönetmensiniz ve reklam eleştirmenliği yapıyorsunuz*” denilerek reklamda neler gördükleri ile ilgili yorumlar istenmiştir. Gelen cevaplar doğrultusunda reklamın içeriği gelenek-görenekler, yiyecekler, el sanatları, kıyafetler, mimari yapılar, oyunlar biçiminde farklı boyutlara ayrılarak sınıf bu boyutlar doğrultusunda gruplara ayrılmıştır. Sınıflandırıldıktan sonra gelenek-göreneklerimiz farklı ülkelerle de kıyaslanmıştır. Son olarak “*Mektup Tamamlama*” ve “*Ne öğrendim?*” kartları dağıtılarak etkinlik bitirilmiştir. Öğrencilerin, görsel kültür aracı olarak seçilen reklamı çok beğendikleri ve teneffüste de tekrar tekrar izledikleri de gözlemlenmiştir.

Öncelikle öğrenciler, görsel kültür aracında geçen öğelere ilişkin birtakım yorumlamalar getirmişlerdir. Örneğin, Nil, “*Genelde tarihi eserden ve emekten bahsediyor (V.K., 28.11.2017/09:20:22-09:28:29)*” biçiminde görüşlerini belirtirken Dilan da “*Öğretmenim orada kolonya tutuyorlar, ondan sonra aşure yapıyorlar, köprü vardı öğretmenim (V.K., 28.11.2017/09:24:12-09:24:38)*” biçiminde kültürel öğelerden örnekler vermiştir.

Genel görüşlerin arkasından, gruplar kendileri için belirlenen yiyecekler, gelenek-görenekler, el sanatları, mimari yapılar vb. gibi öğelere yoğunlaşmışlardır. Tuğba ise grup arkadaşı Dilan ile birlikte görselde geçen gelenek-göreneklerle ilgili kendi buldukları öğeleri sınıfta arkadaşlarına okumuşlardır. Sunumlarında şunları gördüklerini aktarmışlardır: “*Kına, takı, bebeğe altın takma, kolonya tutma, düğünde altın takma, düğün, kına gecesi, aşure ayı, halı dokuma, Kuran-ı Kerim okumak, camiye gitmek (V.K., 28.11.2017/09:55:14-09:55:35)*”

El sanatlarıyla ilgili olarak da Taha ve Ayşe yapılan el sanatlarını bölgelere ve şehirlere göre sınıflandırarak sunmuşlardır (V.K., 28.11.2017/09:58:03-09:58:20):

“Halı dokuma Karadeniz, lüle taşı Eskişehir, örgü Akdeniz, cam atölyesi Eskişehir, demir atölyesi Ege, anahtarlık İzmir, porselen Kütahya”

Reklam analizi yoluyla kültürel öğelerimiz ve ülkemize özgü gelenek ve göreneklerimiz üzerinde durulmuştur. Öğrencilerle öncelikle reklamda işlenen öğeler detaylı bir biçimde ülkemizdeki bölgelere göre incelenmiş; daha sonra bizim kültürümüze özgü olan birtakım öğelerin başka kültürlerdeki karşılıklarına yönelik yorumlara da değinilmiştir. Görselde geçen ülkemizdeki farklı bölgelere özgü farklılıklara değinen Nil bu görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Ben o etkinlikten şunu öğrendim: Her kültürün farklı bir gelenek ve göreneği olduğunu öğrendim öğretmenim. Mesela herkes mesela Karadeniz kültüründe “de” derken Akdeniz kültüründe “di” diyebilirler. Herkes illa bir şey yapmak zorunda değil. Herkesin yapım şekli, yapım aşamaları ve yapımında kullanılan şeyler farklıdır. Bu farklılık insana göre, hatta çocuktan çocuğa bile mesela kardeşimde olabilir. O benle aynı şeyleri sevmek zorunda değil. İnsandan insana, kardeşten kardeşe, kültürden kültüre farklılık olabilir. Her şekilde değişebilir. Öğretmenim aklımda kalan bir de şu var: Her kültürün farklı özellikleri var demistik ya işte o kültürün farklı özelliklerinden biraz öğrendim öğretmenim. Mesela Rize’de çay falan toplaniyormuş. Genellikle çay yaygınmış orada onu öğrendim, hepsinin böyle içinden kareleri böyle saniye saniye ayırınca farklı bir şey olduğunu da öğrendim”

Görüldüğü gibi Nil, kültürel farklılıkların bölgeden bölgeye, insandan insana değişebildiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, bu anlamda, kültürel farklılıkların doğal olması da Nil'in bir diğer vurgusudur. Benzer bir biçimde, Tuğba da görüşlerini “*Sonra bir de böyle her dünyadaki her bölgenin dünyadaki her şeyin farklı şehirlerdeki farklı olduğunu Türkiye'deki bölgelerde de farklı şeyler olduğunu. Mesela Eskişehir'in lületaşı meşhur ama Ankara'nın değil. Her bölgede değişiyor*” biçiminde ifade ederek kültürün bölgesel farklılıklarına dikkat çekmiştir.

Öğrenciler, ülke içerisindeki bölgesel farklılıkların yanı sıra Türkiye kültürü ile diğer farklı kültürlerdeki gelenek-göreneklere de karşılaştırmışlardır. Bu anlamda, diğer ülkelerle kültürel anlamda benzer ve farklı yönlerin tartışılması sırasında Tuğba, “*En zor durumlarda birlik olmamız ve diğer ülkelerden çok farklı geleneklerimizin olması, oyunlarımızın olması. En zor durumlarda bile umudumuzu yitirmememiz (V.K., 28.11.2017/10:14:08-10:15:03)*” biçiminde karşılaştırmalar yapmıştır. Yine kendisiyle yapılan görüşmede de Tuğba, gelenek-göreneklerdeki kimi farklılıkları “*Mesela Türkler bayram ziyaretine gittiğinde, zaten yabancılarda yok, el öperler. Teyzeciğim falan diye çağırırlar. Ama çoğu yabancı ülkede yani öyle değil. Bayan, bay o şekilde konuşuyorlar*” biçiminde ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Yusuf da evlenen insanlara hediye verme geleneğini karşılaştırmıştır. Yusuf bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Onunla ilgili bir de internetten şey baktım. Böyle evlenme düğünlerinde biz altın falan takıyoruz ya. İngiltere'de falan hediye veriyorlarmış. Hediye takıyorlarmış onu araştırdım. Altın yerine daha değerli bir şey değerli bir hediye veriyorlarmış. Onu araştırdım. Öyleymiş İngiltere'de bazı ülkelerde. Onu öğrenmiş oldum. Bizde hediye falan bir de hediyeyi takmıyorlarmış. Veriyorlarmış. İğneyle filan uğraşmıyorlar”

Tuğba ve Yusuf, ülkemizdeki birtakım gelenek-göreneklere farklı gelenek-göreneklerle karşılaştırmıştır. Bayramlarda el öpme, düğünlerdeki hediyeleşmeler ve hitap şekillerine değinildiği görülmüştür. Buna göre, öğrenciler tarafından kültürümüzün yabancı kültürlerle göre farklı olduğu bilgisi ve daha samimi olarak algılandığı söylenebilir.

Kültürel öğelere yönelik hikâye tamamlama etkinliği de tamamlandıktan sonra öğrencilere “Ne Öğrendim Kartları” dağıtılmıştır. Burada, Ezgi Ne Öğrendim kartında yazdıklarını sınıfta şu şekilde paylaşmıştır (V.K.,05.12.2017/09:03:55-09:04:17):

“Ben bu derste gelenek-görenekleri öğrendim. Bütün bu öğrendiklerimden sonra şehirlerin meşhur şeylerini çok merak etmeye başladım. Öğrendiklerim şehirleri yeniden keşfetmemi sağladı. Şimdi daha iyi anlıyorum ki gelenek-görenekler hakkında daha fazla şey öğrenmek isterim. Sanıyorum ki bu dersten sonra bir sürü araştırma yapacağım”

Benzer bir biçimde Ege de etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen Ne Öğrendim kartına kültürel öğelere yönelik şunları yazmıştır:

Sonuç Cümlesi Yazma Kartı

Ben bu derste *Türkiye'nin kültürel miraslarını* öğrendim.

Bu derste *benim bir sürü görevimin olduğunu* öğrendiğimde çok şaşırdım.

Bütün bu öğrendiklerimden sonra *Türkiye'yi* çok merak etmeye başladım.

Öğrendiklerim *Edirne'de Kurşunlu Külliyesini* yeniden keşfetmemi sağladı.

Benim yaşadığı büyüklerle aynı fikirde değilim.

Şimdi daha iyi anlıyorum ki *Türkiye'nin gelenekleri* hakkında daha fazla öğrenmek isterim.

Sanıyorum ki, bu dersten sonra *Türkiye'yi daha çok araştırmaya başlayacağım*

Ekleme istediklerim: *Yok*

Görüldüğü gibi Ege Türkiye'nin kültürel öğelerini öğrendiğini, zengin bir kültürel birikime sahip olduğumuzu farkettiğini ve kültürel öğelere ilişkin daha çok araştırma ve öğrenme eğiliminde olacağını vurgulamıştır. Yapılan etkinlikler ve görselin analizinin öğrencilerde ülke kültürüne ve kültürü etkileyen etmenlere yönelik bir merak duygusu uyandırdığı söylenebilir.

Nazlı ise, reklamın vurguladığı düşüncelere ve vermek istediği mesajlara dikkat çekmiştir. Buna göre, reklamda birlik ve kültürü sahiplenme vurgusu vardır. Nazlı bu görüşlerini, günlüğüne “Orada milli kültürlerini, değerlerini anlatıyordu. Siz dediniz zaten reklam deyip geçmeyin. Onlarda çok önemli.” biçiminde aktarmıştır. Benzer bir biçimde Ecem de “Bütün her yerin adetlerini gösteriyor, birbirlerini sevdiklerini gösteriyor ve birlik olmayı anlatıyor (V.K., 28.11.2017/09:20:00-09:20:09)” diyerek, yine reklamda geçen birlik ve gelenek-görenekleri vurgulamıştır. Genel gözlemlerin yanı

sıra kültürün paylaşılması üzerine de öğrencilerden birtakım yorumlamalar gelmiştir. Bu bağlamda, Tuğba ve Berna arasında şöyle bir konuşma geçmiştir (V.K., 28.11.2017/10:23:27-09:23:41):

“Tuğba: Öğretmenim onlarda yılbaşı var, bizde yok.

Berna: Yılbaşı onlardan bize geçmiş Tuğba”

Görüldüğü gibi, öğrenciler kültürün aktarılması, paylaşılması ve kültürlerin birbirini etkilemesi gibi üst düzey sorgulama ve analizlere gitmişlerdir. Ayrıca, kültürün zaman içerisindeki dönüşümü noktasında da öğrencilerin birtakım sorgulamalara gittikleri de görülmüştür. Bu anlamda, farklı kültürlerle karşılaştırmalar yapmak amacıyla öğrencilere tartışmayı genişletmeye yönelik sorular yöneltilmiş şöyle bir tartışma gerçekleşmiştir (V.K., 29.11.2017/10:02:32-10:05:10):

“Zeliha: Öğretmenim babamla akşam kültürlerle ilgili bakırcılıkla ilgili bir belgesel açtı onu izledik

Araştırmacı: Evet. Çok güzel bir şey söyledi. Peki, bakırcılık neden popüler değil.

Ege: Öğretmenim çünkü teknoloji gelişti

Ekrem: Öğretmenim onun yerine demir var artık.

Araştırmacı: Şimdi demir, çelik çıktı değil mi?”

Öğrenciler, günlük yaşamlarından birtakım gözlemlerle kültürün temel özellikleri noktasında da görüşler sunmuşlardır. Buna göre, kültürü etkileyen birçok etmeden birisi de zaman içerisindeki teknolojik gelişmelerin günlük yaşama olan etkileridir. Dijital oyunlarda da kültürel kodların işlenebilmesi gibi bir boyut da etkinlikler kapsamında ortaya çıkmıştır. Buna göre, Nazlı'nın, kendi oynadığı bir oyunda yılbaşı yaklaştığı zaman kırmızı renklerin ağırlıklı olarak ön plana çıkartıldığı dikkatini çekmiştir. Nazlı, kendi oynadığı oyundaki bir karakterin yılbaşı yaklaşmasından dolayı yılbaşına özel süslendiğini *“Öğretmenim hani yılbaşı bize ait değildi ya. Benim internetimde İngilizce bir tane oyun var adı my singing monsters. O yani süsüzdü, sadeydi. Üzerinde canavar işareti vardı. Şimdi böyle kırmızı boyamışlar arka planını, böyle süslemişler. Yılbaşı geldiği için (V.K., 12.12.2017/ 10:56:02-10:56:29)”* biçiminde dile getirmiştir. Buradan da teknolojinin kültürlere olan olumlu ya da olumsuz yönlerine vurgu yapıldığı söylenebilir.

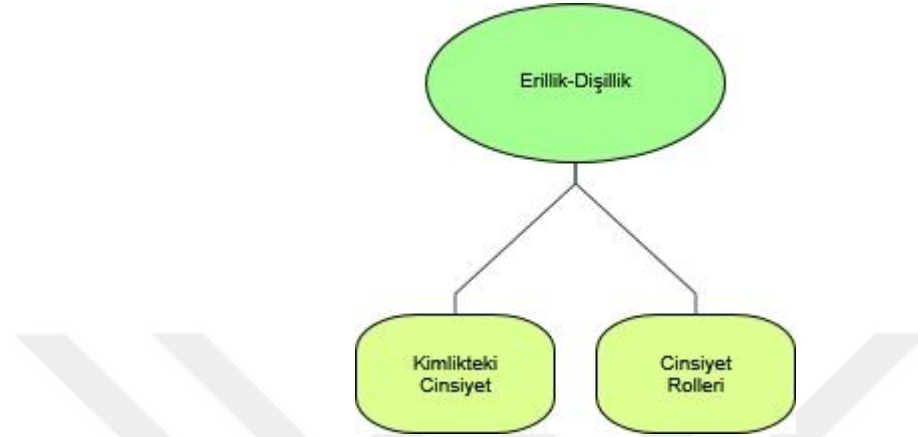
Öğrenciler, kültürümüz ile ilgili görsel kültür çalışmaları kapsamında reklamı incelerken birinci katmanda görselde doğrudan verilen öğeleri ele almışlardır. İkinci katmanında ise görselde sunulan öğelerle bir bütün olarak işlenen ve verilmek istenen mesajları vurgulamışlardır. Buna göre, kültürel öğelerimizi işleyen reklam, mesaj olarak birlik olmayı vurgulamaktadır. Bu analizler, öğrencileri kültürün özelliklerini sorgulamaya itmiştir. Buna göre, kültür bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye farklılaşabilir ve kültürün paylaşılması, kültürlerin birbirlerinden etkilenmesi yine öğrencilerden elde edilen bulgular arasındadır.

Görüldüğü gibi, öğrencilerin kültürel öğelere ilişkin bir görsel kültür aracı olarak belirlenen reklam yoluyla yapılan etkinlikten kültüre ait gelenek-görenekler, mimari yapılar, yiyecekler vb. birçok boyutunu irdeledikleri görülmüştür. Bununla birlikte, reklamda verilmek istenen birlik mesajını da doğru okuyabildikleri de görülmüştür. Ayrıca, kültürler arası karşılaştırmalar yaptıkları ve kültürün kuşaktan kuşağa aktarılması gerekliliği, dijital oyunlarda da kültürel kodların nasıl işlenebileceği gibi birtakım noktalara da ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla öğrencilerin bir araç olarak seçilen reklamda verilmek istenen mesajları, işlenen öğeleri ve bunlardan hareketle kültürler arası karşılaştırmaları ve genel olarak kültürün aktarılması, paylaşılması, dijital oyunlarda kültürel kodların fark edilmesi gibi boyutların vurgulandığı söylenebilir.

3.2.3. Erillik – Dişillik

Bu boyuta yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler temelde, “*Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur*” kazanımına dayandırılmıştır. Bu kapsamda öncelikle, farklı farklı ülkelerden çocukların bir arada bulunduğu bir fotoğrafla derse başlanmış; daha sonra bu öğrencilerin yeni sınıf arkadaşları olduklarını hayal etmeleri ve bunlara sınıf kimliği tasarımları istenmiştir. Bu kimlik tasarlama etkinliğinden sonra Zootopia filminden ehliyet belgesinden plaka sorgulama ile ilgili bölüm öğrencilere izletilerek kimliklerin nerelerde kullanılabileceği vurgulanmıştır. Daha sonra yenilenen kimlik belgesi ile eski kimlik belgesi arasındaki benzerlik ve farklılıklar vurgulanarak burada, renklerin yeni kimlikte bulunmadığına dikkat çekilmiştir. Sonra öğrencilerden kimlik tasarımları istenmiştir. Kimlikte, öğrencilerin tepkilerini de görebilmek adına mavi ve pembe fon kartonlar gösterilerek hangi renk kartondan tasarlamak istedikleri sorulmuş ve bunun nedeni üzerine

konusulmuştur. Son olarak Zootopia filminden bir karakterin resmini çizerek bu karakterin kimliğini tasarlamaları istenmiştir. Ayrıca, cinsiyete göre kimlik renklerinin yanı sıra ilgiler ve sporların da farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Bu boyuta yönelik ortaya çıkan alt temalar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 5. Erillik-Dişillik Boyutuyla İlgili Ortaya Çıkan Alt Temalar

Şekil 5'te görüldüğü gibi, bu boyuta yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar “Kimlikteki Cinsiyet” ve “Cinsiyet Rollerı” başlıkları altında toplanmıştır.

3.2.3.1. Kimlikteki Cinsiyet

Öğrencilerle kimlik etkinliğine yönelik olarak temelde üç farklı boyut vurgulanmıştır. Birincisi kimlikteki genel ve özel bilgiler, ikincisi kimlikteki renklerden kaynaklanan cinsiyet vurgusu ve renklerin cinsiyetlere atfedilmesi durumu, üçüncüsü ise eski ve yeni kimlik arasındaki farklılıklardır. Bu kapsamda, öğrenciler tarafından kimlikteki rengin olup olmamasına yönelik olumlu, olumsuz ve fark etmez biçiminde üç farklı görüşe ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, kimliklerin renginin kalması gerektiğini belirten; rengin olmamasının cinsiyet eşitliğini sağladığını belirten ve son olarak renk olup olmamasının önemli olmadığını belirten öğrenciler olduğu görülmüştür. Kimliklerde renk olması gerektiğini belirten öğrenciler çoğunlukla herhangi bir durumda ayırt edilebilirliği kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Etkinlikler gerçekleştirilirken cinsiyete göre kimlik renkleri olmasının kolaylık sağlayacağına yönelik olarak şöyle bir tartışma da gerçekleşmiştir (V.K.,11.10.2017/09:04:52-09:05:20):

“Dilan: Öğretmenim, çünkü cinsiyetleri farklı, kızların turuncu çünkü onlar kız, erkeklerin mavi çünkü onlar erkek.

Araştırmacı: Neden böyle bir şey yapmış olabilirler?

Nil: Öğretmenim, eskiden fotoğraf yoktu. Hemen ayırt edebilmek için. İlla okumalarına gerek kalmasın diye”

Buna yönelik olarak Ecem görüşlerini “*Renk olsaydı daha güzel olurdu. Çünkü ayırt etmemiz daha kolay olurdu”* biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Berna da görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Öyle yani kız erkek olmasının belki chipin içinde görmektense renginden de anlaşılabilir. Veya bir aile içinde kimlikleri topladığımız zaman adına bakarak veya cinsiyetine bakarak ayırmak yerine renge bakarak daha kolay ayırabiliriz”

Kimlikte renk olmasının cinsiyet ayrımcılığını ortaya çıkardığı yönünde de görüşler ortaya çıkmıştır. Onur da kimlikte renk olmasının ayrımcılık olduğunu ve yeni kimliklerin bu bağlamda daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Onur bu görüşlerini “*Bence öyle (renk olmaması) daha iyi. Çünkü öbür türlü ayrımcılık oluyor. Kadınla erkeği ayırmak bir ayrımcılık yani. Onların ikisi de insan. Biri başka cinsiyetten olsa tamam ayrımcılık olabilir ama şimdi ikisi de insan olduğu için ayırmaya gerek yok yani”* biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Tuğba da bu görüşlerini “*Renk olmasın daha iyi. Yani ayırım yapılıyor biraz bence”* biçiminde dile getirmiştir.

Kimlik renklerinin önemli olmadığı görüşü de kimi öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Kimlik renklerinin cinsiyetlerle ilişkili olduğunu ve bunun doğal olduğunu belirten kimi öğrenciler olduğu da gözlemlenmiştir. Renklerin cinsiyetlerle ilişkisi olduğunu belirten Dilan, bu görüşlerini “*Niye kızlar pembe sever? Çünkü pembe renk kızların rengidir ve o yüzden kızlar pembe sever. Niye erkekler mavi sever? Çünkü mavi renk erkeklerin en sevdiği renktir o yüzden erkekler mavi sever (Ö.G., 18.10.2017)”* biçiminde ifade etmiştir.

Kimlikteki renklerin cinsiyeti yansıtmasına yönelik olarak kimlik tasarlama etkinliğinde ortaya çıkan durum ise sınıfa kimlik tasarlama etkinliği için götürülen mavi ve pembe fon kartonları tahtaya yapıştırılırken öğrencilerin vermiş oldukları tepkilerdir. Erkek öğrenciler fon kartonun renginin mavi olmasını; kız öğrenciler de pembe olmasını istemişlerdir. Araştırmacı da, demokratik bir seçim yapalım diyerek yapılan seçim sonucunda pembe renkli fon kartonu etkinlik için tahtaya yapıştırmıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle aktarılmaktadır:

“Bir diğerk kalıp yargı ise renk kavgası oldu 4/D sınıfında. Bu sınıfta da kasıtlı olarak mavi mi pembe mi yapalım dediğimde erkekler hep bir ağızdan pembeyi reddettiler. Ben de kızların sayısının fazla olduğunu bildiğim için “hadi oylama yapalım” diyerek pembe rengi seçilmesini sağladım ve “rengin cinsiyeti olmaz” vurgusu yaptım (A.G., 11.10.2017)”

Kimlik tasarlama etkinliğinde pembe rengin seçilmesiyle ilgili olarak Nil de derste yapılan oylama sonucu pembe rengin kazanması ile ilgili günlüğüne şunları yansıtmıştır (Ö.G., 18.10.2017):

“Kızların nuru olan pembe bizim sınıfta çok kız olduğu için pembe kazanmıştır. O yüzden pembe bir kimlik yarattık. Aslında ben mavi rengi de çok severim. Ama içimden o anda pembe renk geçti o yüzden onu seçtim”

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler bireysel olarak renklerin cinsiyeti yansıtmadığını ya da yansıtmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak, bu durum, topluluk içerisinde ve bir örnek uygulamada görülmek istendiğinde erkeklerin de kızların da grup aidiyetleri ve toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda hareket etmeleri yönünde olduğu görülmüştür. Bu durum, cinsiyetlerin grup psikolojisinden etkilendiği ve her grubun kendi aidiyetleri yönünde değişebildiğini gösterdiği de söylenebilir.

Kimlik etkinliklerine yönelik olarak gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları kapsamında öğrencilerden günlük yaşamda da renklerin cinsiyetlerle ilişkilendirilip ilişkilendirilmediğine yönelik görüşler de alınmıştır. Burada öğrencilerden günlük hayatta kızlara ya da erkeklere yönelik renklerin olmaması gerektiği ve insanların ilgilerine saygı duyulması yönünde baskın bir görüş verilmiştir. Örneğin, Berna “*O kişinin ben mesela maviyi çok seviyorum. O kişinin sevdiği renk her zaman değişebilir. Her kişi farklıdır*” biçiminde ilgilere göre farklılıkların olmasının doğal olduğunu ifade etmiştir. İnsanların ilgilerine saygı duyulması gerektiğini ise Ecem “*Mesela pembeyi seviyorum ama maviyi sevmeyeceksin diye bir zorunluluk yok. İstedğin rengi sevebilirsin.*” biçiminde vurgulamıştır. Ezgi de renk ayrımı olmaması gerektiğini “*Ama bazen de şey olabiliyor. Kızlar da başka mesela mavi renkleri sevebiliyor. Mesela benim annemin en sevdiği renk siyah. Ben en çok moru seviyorum. Bazı erkekler de pembeyi sevebilir. Bence herkesin sevdiği renk farklı. Renk ayrımı olmamalı.*” biçiminde dile getirmiştir.

Ecem de günlüğüne kimlikteki renklerin cinsiyetlere neden atfedildiği ile ilgili görüşlerini “*Neden kimlikler aynı renk olmaz? Turuncu kızları temsil ediyormuş, maviyse*

erkekleri. Peki neden? Bence herkesin istediği renk olmalı. Ama şimdiki kimlik daha ama daha iyi öncekinden (Ö.G., 18.10.2017)” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Farklılıkların doğal olduğuyla ilgili olarak Ezgi de kimlikteki farklılıklarla ilgili olarak “Dinimiz, T.C.’miz, cinsiyet vb. şeyler bizim özel ve farklı özelliklerimizdir. Başka biri benden farklı olsa da sonuçta o da bir insan. Onun da yaşamaya hakkı var. Herkes farklıdır (Ö.G., 18.10.2017)” biçiminde görüşlerini yansıtmıştır. Görüldüğü gibi, günlük yaşamda renklerin cinsiyetlere atfedilmesinin bireyin ilgi ve istekleri anlamında bireysel farklılıklara saygısızlık olarak değerlendirilmiştir.

Kimlik etkinliklerinde kimlik renginin olması gerektiğini savunanların acil durumlarda bireyleri ayırt edebilme anlamında konuyu ele aldıkları söylenebilir. Olmaması gerektiğini savunanların cinsiyet ayrımcılığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte bir grup olarak hareket edildiğinde ise kızların ve erkeklerin toplumsal kalıp yargılar doğrultusunda kendileri için tanımlanan renklere yöneldikleri de gerçekleştirilen etkinliklerde gözlemlenmiştir. Günlük yaşamda renklerin cinsiyetlere göre farklılaşmadığı ise öğrenciler tarafından baskın olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri deneyimledikleri yaşamın farklı öğelerini sorgulamaya, eleştirel bakmaya yönlendirdiği de söylenebilir.

3.2.3.2.Cinsiyet Roller

Erillik-dişillik boyutuna yönelik gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla öğrenciler cinsiyet rolleriyle ilgili bilgi, gözlem ve deneyimlerini ortaya koyma olanağı bulmuşlardır. Temel olarak, (1) Zootopia filmindeki ana karakterlerden tavşanın zayıf, güçsüz ancak azimli ve çalışkan olması ve (2) çocuklarına kendi zihinlerindeki cinsiyet kalıp yargılarını aşıl原因 anne-baba videosu üzerine yapılan tartışmalar sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır. Bunların yanı sıra, cinsiyete göre ilgilerin değişip değişmediğiyle ilgili tartışmalarda da sporda cinsiyetçi kalıp yargılara yönelik birtakım bulgulara da ulaşılmıştır.

Anne baba cinsiyet kalıp yargılarıyla ilgili video izlendikten sonra öğrencilerle videoda neler olduğu üzerine gerçekleştirilen giriş düzeyinde tartışmada öğrencilerden şu yorumlamalar gelmiştir (V.K. 31.10.2017, 10:26:24-10:28:05):

“Dilan: Öğretmenim mesela küçükken çocuklarını ayırmıyorlar ama sonradan ayırmaya başlıyorlar.

Ecem: Öğretmenim mesela küçük çocuklarını kız erkeğin oyuncaklarıyla erkek de kızın oyuncaklarıyla oynamak istiyor ama oynattırmıyorlar

Araştırmacı: Evet oyuncaklar var değil mi?

Tuğba: Kızlar arabayla oynamaz kızlar bebek oynayacak diyorlar. Mesela kızlar futbol oynamak istediğinde de oynatmıyorlar.

Nil: Öğretmenim babası okuldan gelince erkeğe ilgi gösteriyor kız da annesine yardım ediyor ama annesi ona bir şey demiyor. Sürekli baba o zaman geldiğinde erkeğe ilgi gösteriyor.

Araştırmacı: Evet. Çok güzel. Söyle Yusuf

Yusuf: Öğretmenim ayrımcılık yapmayacağız diyorlar ama yapıyorlar. Babası oğluna kızı da annesine yardım ediyor.

Rukiye: Öğretmenim o (anne-babaların da) anne ve babaları onlara ayrımcılık yapıyor sonra da o anne ve babalar da kendi çocuklarına böyle ayımsını yapıyorlar.

Görüldüğü gibi öğrencilerin oyuncaklara, kız-anne, erkek-baba etkileşimi ve bu ayrımcılığın kuşaktan kuşağa nasıl aktarıldığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Videoda birçok farklı açıdan cinsiyet kalıp yargılarına vurgu yapılmış olsa da öğrencilerin çoğunlukla oyuncakların değiştirilmesine değindikleri görülmüştür. Rukiye de kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede, yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri sorulduğunda bu boyuta dikkat çekmiştir. Rukiye, bu görüşlerini “*Bir fotoğraf vardı kızla erkek oynuyordu. Kız erkeğin oyuncaklarıyla erkek de kızın oyuncaklarıyla oynuyordu. Fotoğraf elini attı karıştırmadan erkeğin oyuncaklarını o tarafa, kızın oyuncaklarını o tarafa attı. Ayrımcılık yaptı*” biçiminde aktarmıştır.

Ayşe de kız-erkek oyuncaklarına yönelik olarak “*O izlediğimiz şeyde kız erkeğin oyuncaklarıyla arabayla falan oynamak istiyordu oysa onlar özellikle kızlar bebekle oynar, erkekler arabalarla oynar deniyordu (V.K.,03.11.2017/09:53:00-09:53:14)*” diyerek ilgisini çeken cinsiyetlerle oyuncakların ilişkilendirilmesi/eşleştirilmesi boyutuna vurgu yapmıştır. Kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede de Ayşe’nin oyuncak sektöründeki cinsiyet ayrımcılığına yönelik yaptığı analiz çok dikkat çekicidir. Ayşe bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yani onun (erkek kardeşinin) arabalarıyla falan oynamak daha hoşuma gidiyor. Mesela bir keresinde kuzenim bana bir tane yapboz almıştı. Ama yapboz kız yapbozu değildi erkek yapbozuydu. O ara kız yapbozu bulamamışlardı. Çünkü yani öğretmenimiz söylemişti. Böyle kızlar hep böyle temizlik, böyle ütü o tür şeyler yapar. Marketten böyle bilgili, çalışan

yapbozu gibi şeyler getirmişlerdi. Bu da haksızlık böyle olması yani. Kızlar da isteseler yaparlar istediği şeyleri. O (kızlar) da yapboz yapmak istiyorsa o da yapmalı yapmak istiyorsa o da öyle yapabilir. Ama çoğu oyuncakıda falan böyle şeyler var. Böyle kızlara göre (oyuncaklar var)... Ama erkeklerin böyle daha bilgili şeyler daha çalıştırıcı şeyler. Kızların bildiğin basit şeyler oluyor. O da benim hoşuma pek gitmiyor.”

Ayşe cinsiyet rollerine yönelik gözlem ve görüşlerini günlüğüne de aktarmıştır. Ayşe, bu görüşlerini “*Kızlar bebekle ayıcıkla oynar. Erkekler inşaat oyuncakları, yapboz vb. gibi şeylerle. Çünkü kızlar hep ev işleri yapar. Erkekler ağır şeyler taşır. Kadınların yapamadıklarını yapar. Bu bana göre ayrımcılık (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde ifade etmiştir. Burada Ayşe kendi gözlemleri sonucu kız çocuklarına yönelik oyuncakların özellikle basit olduğunu ve genellikle bebek bakma, temizlik yapma, el işleri gibi toplumdaki kadın algısına hazırlayıcı oyuncaklar olduğunu söylemesi oldukça çarpıcıdır.

Zootopia filminde tavşan polis karakteri aynı zamanda cinsiyet olarak sevimli, çalışkan, azimli kızı, tilki ise haylaz erkeği yansıtmaktadır. Dilan ise filmdeki bir sahne üzerine tartışılırken bu konudaki analizini “*Öğretmenim mesela erkekler tilki, biz kızlar da tavşan oluyoruz (V.K.,31.10.2017/10:07:11-10:07:18)*” biçiminde aktarmıştır. Kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede neden böyle düşündüğü sorulmuş; Dilan da “*Öğretmenim erkekler biraz daha güçlü oluyor öyle diyorlar. Kızlar da tavşan gibi küçücük oluyor diyorlar. Ama aslında bazen kızlar erkekleri yeniyor. Erkekler hep kızları yenmiyor. Erkekler güçlü öğretmenim ama biz kızlar da güçlü oluyoruz*” biçiminde paylaşmıştır. Bu görüşleriyle, filmdeki karakterlerde verilmek istenenlerden yola çıkarak, toplumsal cinsiyet açısından kızlara ve erkeklere yüklenen rollere yönelik analizini paylaştığı görülmüştür.

Cinsiyete göre rollerin, ilgilerin vb. neden değiştiği üzerine de etkinlikler ve veri toplama süreçlerinde birçok noktada değinildiği görülmüştür. Öğrencilerin, cinsiyete göre ayrımcılık yapılmaması gerektiğini, erkeklerin yapabildiği her şeyi kızların da yapabileceğini baskın bir biçimde vurguladıkları söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenciler günlük yaşamdaki gözlemlerinde erkekler ile kızların ilgilerinin değiştiğini kabul etmektedir. Bununla ilgili olarak, Ezgi ve İbrahim, cinsiyete göre ilgilerin farklılaştığını belirtmiştir. Ezgi, görüşlerini “*Erkek kız cinsiyete göre farklılaşıyor bence. Şu yüzden farklılaşıyor olabilir: Erkekler daha böyle kaba, vurmali şeyleri seviyorlar. Kızlar daha narin şeyleri seviyorlar olabilir*” biçiminde aktarmıştır. Benzer bir biçimde, İbrahim de “*Kızlar bebek beslemeyi falan telefonda ya da oyunda seviyorlar. Misal benim*

kardeşim var, ablam da var. Ablam tabi benden 2 yaş büyük. Hep o oynuyor öğretmenim bebeğiyle. Ben de arabalarla ya da bilgisayarla falan oynamayı seviyorum” biçiminde ifade etmiştir.

Sporda cinsiyet kalıp yargılarına yönelik elde edilen bulgular, sporların cinsiyetlerle ilişkilendirilmesi ile ilgilidir. Ayrıca, cinsiyete göre sporların farklılaşmasının altında yatan toplumsal kalıp yargıların oluşum süreçlerine yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler toplumdaki sporlara yönelik algıların oluşumunun ailede başlayıp okulda geliştiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte bu türlü bir ayrımın da yapılmaması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin Nil, sporların cinsiyete göre farklılaşmaması gerektiğini *“Kız erkek ayrımı bence çok bir şey ifade etmiyor. Mesela tenis oynarken bir erkek de oynayabilir, kız da oynayabilir. Bir erkek de bale yapabilir, bir kız da yapabilir. Bence ayrıma gerek yok, herkes istediğini yapabilir”* biçiminde ifade etmiştir.

Ayşe etkinlikler gerçekleştirilirken futbola olan ilgisini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı yaptığı görüşmede Ayşe'nin futbola olan ilgisi ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Ayşe de çocukluğunda babasıyla futbol oynadıklarını ve sporda ayrımcılık olmaması gerektiğini şu görüşleriyle dile getirmiştir:

“Futbol oynamayı çok seviyorum. Babam kalecilik yaptığı için beni de kardeşimle birlikte götürüyordu. Böyle sahaya falan götürüyordu. Orada küçük bir saha vardı ben genelde orada oynamayı çok severdim. Futbol oynamayı çok severim... (Futbol) Erkek oyunu değil bence. Kızlar da oynayabilir. Erkekler voleybol basketbol gibi şeyler de oynayabilir. Ben basketbol oynamaya çok hevesliyim. Ama bazıları basketbola erkek oyunu diyor. Ben basketbol oynamaya çok hevesliyim... Herkes her şeyi oynayabilir. İstiyorlarsa oynayabilirler”

Ayrımcılığın yapılmamasına yönelik olarak Berna görüşlerini *“Kızlar da futbol oynayabilir erkekler de ip atlayabilir. Bunu çoğunlukla erkekler futbol oynar, kızlar ip atlar diye ayırıyorlar ama bence ayrılmamalı”* biçiminde dile getirmiştir. Tuğba ise kendisiyle yapılan görüşmede bu tür ayrımın öncelikle ailede başladığını belirtmiştir. Tuğba bu görüşlerini *“Herkes her oyunu oynayabilir. Bazı mesela anne babalar şey diyor. Kız diyor ki ben futbol oynamak istiyorum bana top alın diyor. Babası ya da annesi de diyor kızlar futbol oynar mı diyor mesela. Böyle olmamalı kız erkek ayrımcılığı yapılmamalı”* biçiminde dile getirmiştir.

Tuğba, ailede başlayan bu sürecin okulda diğer öğrencilerin etkisiyle daha da perçinlendiğine de dikkat çekmiştir. Buna göre, karşı cinse atfedilen bir sporu oynamak istediğinizde ise yine karşı tarafın sert ya da alaycı tavrıyla karşılaşılabilindiğini yine kendi deneyimleriyle aktarmıştır. Tuğba, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları kapsamında yapılan tartışmalar sırasında “*Öğretmenim biz mesela Taha’yla futbol oynuyoruz, oyun oynuyoruz. Diğer büyük sınıflar da geliyor şey diyor. Kız mı buldun (diyorlar Taha’ya). Biz de o yüzden artık oynamıyoruz (V.K.,23.10.2017/09:30:26-09:30:38)*” biçiminde görüşlerini sınıfta paylaşmıştır. Tuğba, yaşadığı bu durumu günlüğüne yansıtırken çevre baskısının cinsiyetlerde spor ilgisinin şekillenmesinde etkisi olduğunu vurgulayan bir yazı yazmıştır. Buna göre, öğrencinin arkadaşlarının dalga geçmesi, kalıp yargıların oluşmasında önemli bir etmendir. Tuğba, bu görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Ö.G., 24.10.2017):

“Peki neden kızlar “futbol” oynamaz ya da erkekler neden ip atlamaz? İşte cevabı: Kızlar: “Haydi ip atlayalım”. İp atlamak için kızlar bahçeye çıkar. İki dakika sonra Ömer “Ben de sizinle ip atlayabilir miyim?” der. Kızlar: “Tabii ki! Oynayabilirsin”. Onlar oynarken Ömer’in arkadaşı Barış gelir. Barış “Haha! Sen kızlarla ip mi atlıyorsun, sen kız mısın? Yarın da bebek oynarsınız” der ve gider. Ömer ne kadar çok eğlense de arkadaşları onunla dalga geçmesin diye bir daha oynamaz. Bazı kızlar benim gibi futbol oynamayı sever ama kızlar futbol oynarken erkekler “Daha topu atmaya bilmiyorsunuz hahaha” deyip kızlarla dalga geçerler.”

Benzer bir biçimde, Nazlı da futbol oynadığını hatta aldığı bir futbol eğitimi sonucu madalya kazandığını, ancak erkek arkadaşları tarafından dalga geçilmesinden korktuğu için oynamadığını “*Evet Öğretmenim. O da bir spor türü. Oynuyorum ama erkekler dalga geçer diye erkeklerin yanında pek oynamamaya çalışıyorum... Benim futbol oynadığının bir kanıtı var evde madalyam var. Kızlar Sahada Akademi’ye gitmiştik geçen yaz. (V.K.,23.10.2017/09:29:02-09:29:50)*” biçiminde aktarmıştır. Nazlı sporların cinsiyete göre değil ilgiye göre değiştiğini günlüğüne de yansıtmıştır. Bu görüşlerini “*Futbolu sadece erkekler oynayabilir diye bir şey yoktur. Bu kızlardan da beklenebilir elbette bunun kursuna gidenler de vardır (Ö.G., 29.10.2017)*” biçiminde aktarmıştır. Ayrıca, Nazlı, bu durumun toplumsal bir boyutunun olduğuna da dikkat çekmiştir. Bu görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Ben bunda bayağı bir düşündüm evde. Erkekler genellikle ip atlamaz, kızlar atlar. Yaşam topluluğumuzda erkekler futbol oynar, kızlar oynayamaz diye. Kızlar genellikle daha süslü şeylere hayran olduğu için yaşamımızda böyle bir etki olmuş. Bu bence toplumsal bir

hastalık. Böyle erkekler futbol oynar ama mesela biz kızlara da öğretebilirler. Biz kızlar da ipi onlara oynatabiliriz”

Görüldüğü gibi, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları kapsamında cinsiyet rollerine yönelik yapılan tartışmalarla toplumdaki cinsiyet kalıp yargılarına ve bunların nedenlerine yönelik derinlemesine görüşlerin ortaya konduğu söylenebilir. Buna göre, öğrenciler, cinsiyet rollerinde, ilgi ve yaşantı bakımından kız ve erkeklerin farklılaşabileceği üzerinde dururken; toplumdaki cinsiyet kalıp yargılarının erkeğe ve kıza yüklediği görev ve sorumluluk dağılımını ayrımcılık olarak gördükleri söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin hem incelenen videoda oyuncakların cinsiyetlere göre olmaması gerektiğine hem de oyuncakların toplumdaki cinsiyet kalıp yargılarına olan etkilerine yaptıkları vurgular da dikkat çekicidir. Ayrıca, izletilen görsel kültür aracında toplumsal cinsiyet rollerine yönelik birçok mesaj verilmesine rağmen baskın olarak dikkatlerini çeken şeyin çocukların oyuncakları olması da öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleriyle ilişkili olduğu da söylenebilir.

Sporda da öğrenciler cinsiyete göre ayrımcılık yapıldığını ve bunun yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrımın cinsiyete göre değil ilgiye göre yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin, sporda cinsiyet kalıp yargılarının oluşumu sürecini aile, okul ve toplum bazında irdeleyebildikleri de görülmüştür. Ailede, “*Kızlar top oynamaz*” ile başlayan sürecin okulda ip atlamak isteyen “*Ömer’le alay etme*” ile devam ettiğini ve bu sürecin toplumsal bir hastalık olduğu öğrenciler tarafından doğrudan ifade edilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin sporda cinsiyet kalıp yargılarının durumunu ve oluşum süreçlerini yapılan tartışmalarla aile, okul ve toplum bazında ele alabildikleri ve ayrımcılık yapılmaması gerektiğini vurguladıkları söylenebilir.

3.2.4. Belirsizlikten kaçınma

Araştırmanın kuramsal çatısı kapsamında ele alınan bir diğer boyut olan *Belirsizlikten Kaçınma* boyutunda ise farklılıklara saygı, ayrımcılık ve farklı bakış açılarına saygıya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler “*Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar*” ile “*Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar*” kazanımları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İki haftalık süreçte gerçekleştirilen etkinliklerin ilk haftasında, derse farklı renk yapraklardan yapılmış bir reklam afişi ve farklı renk ağaçları temsil eden bir orman gösterilerek giriş yapılmıştır. Burada, bu yaprakları gördüklerinde akıllarına ne geldiği, dersle ne ilgisi

olabileceği gibi farklı sorularla öğrencilere düşünme, fikir yürütme ortamları sunularak görüşler alınmıştır. Daha sonra Zootopia filminde tilkinin çocukluğunda dışlanması sahnesi izletilerek bunun üzerine tartışmalar ve analizler yapılmıştır. Etkinliğin devamında ise “*Bizim ailede olmaz*” videosu izletilmiştir. Bu videoda, ailelerde bir farklılık olarak cinsiyet farklılıklarına yönelik algıların nasıl oluştuğu ve alt kuşaklara nasıl aktarıldığına dikkat çekilmektedir. Bu yolla, ailelerdeki cinsiyetlere göre kalıp yargılar vurgulanmış ve bunun nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Son olarak, bir farklılık olarak fiziksel farklılıklarla ilgili olan “*Dünyanın en uzun bebeği*” haberi öğrencilerle işlenerek çocuklara “Kendinizi onun yerine koyun, sınıf arkadaşınız olsa nasıl olurdu” gibi genişletici yönlendirmelerle farkındalık kazandırmaya yönelik sorular sorulmuştur. Son olarak bütün bu verilenlerden bir fotoroman çizimleri istenerek etkinlikler tamamlanmıştır.

“*Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar*” kazanımına yönelik olarak ise, Zootopia filminden bir kesit izletilmiştir. Bu kesitte farklı hayvanlarla dolu bir metropol şehirdeki yaşamın altı çizilmektedir. Bu bağlamda, günlük hayatta da bunun gibi farklılıklarla karşılaşılıp karşılaşılmadığı vurgulanmış; daha sonra izletilen videoya dayalı olarak bu farklılıkların bir arada yaşayabilmesi ile ilgili görüş geliştirmeleri istenmiştir. Bir sonraki etkinlikte sınıfta ayna etkinliği yaptırılarak arkadaşlarının farklı ve benzer yanlarını görmeye çalışmaları istenmiştir. Son olarak, sınıfa engelli bir arkadaşları geldiğinde neler yapacaklarını defterlerine not almaları istenmiştir. Özetlenen bu etkinlikler sonucunda farklı bakış açıları, fiziksel farklılıklar, farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılık, farklılıklara saygı ve kalıp yargılar gibi boyutların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu boyuta yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 6. Belirsizlikten Kaçınma Temasıyla İlgili Ortaya Çıkan Alt Temalar

Şekil 6’da görüldüğü gibi Belirsizlikten Kaçınma temasına yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar “*Ayrımcılık Yapmamak, Kimlikteki Farklılıklar, Farklılıklara Saygı, Kalıp Yargılar*” alt temaları kapsamında ortaya çıkmıştır.

3.2.4.1. Ayrımcılık Yapmamak

Ayrımcılık yapmamak ile ilgili olarak “*Dünyanın en uzun bebeği*” haberi kapsamında fiziksel farklılıklara sahip Karan Singh etkinliği, Zootopia filminde yer alan tilkinin küçüklüğünde yaşadığı dışlanma ve ailedeki cinsiyet ayrımcılığına yönelik “*Bizim ailede olmaz*” videolarının analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu etkinliklerle bağlantılı olarak öğrencilerden günlüklerine bir fotoroman biçiminde gördükleri karakterlerden resimsel bir hikâye oluşturmaları istenmiştir.

Karan Singh etkinliğinde öncelikle haber okunmuş daha sonra haber ve görseller üzerine tartışma yapabilmek adına farklı sorularla öğrenciler yönlendirilmiştir. “*(Karan Singh) Sınıfınıza geldi diyelim ne düşündünüz, arkadaş olur muydunuz, sizde böyle bir hastalık olsa nasıl hissederdiniz*” gibi sorularla tartışma yönlendirilmiştir. Genel olarak öğrenci görüşleri olumlu ve arkadaş olmaya yatkınlık gösterir biçimde olmuştur. Tuğba bu konudaki görüşlerini “*Öğretmenim çok uzun boylu ama arkadaş olmaya çalışırdım. Sınıf temsilcisi olarak okul temsilcisiyle konuşup basketbol kursuna gitmesini sağlardım (V.K.,31.10.2017/10:17:30-10:17:42)*”. Ayşe de, kendisini Karan Singh adlı çocuğun yerine koyduğunda neler olabileceğini “*Öğretmenim ben öyle olsam biraz utanırdım çünkü herkes benden biraz daha küçük olurdu ve otururken utanırdım. Arkadaş edinmekten korkardım. Sınıfta öğretmen gibi böyle upuzun boylu dururdum yani. Benimle dalga geçebilirlerdi niye böyle uzunsun diye (V.K.,31.10.2017/10:21:22-10:21:40)*” biçiminde paylaşmıştır.

Karan Singh etkinliklerinden sonra kimseye ayrımcılık yapmamayı öğrendim diyen Nil bu görüşlerini “*Siz sormuştunuz karan Singh sizin sınıfınıza gelirse ne hissedersiniz? Yani bence farklılıklara öyle ayrımcılık yapılmamalı. Karşıyım yani ben. Farklılıklara gerek yok. Mesela kaplumbağa ile bir tavşan arasında bence hiçbir fark yok. Yani çünkü biri hızlı koşuyor evet biri yavaş koşuyor ama ikisi de gördüğümüz üzere bir hayvan türü yani. Ayrımcılık yapılmamalı.*” biçiminde ifade etmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerden sonra ayrımcılığın kötü bir şey olduğunu ve yapılan etkinliklerden aklında kalanları aktaran Berna’nın görüşleri de şöyledir:

“O dersten dünyanın en uzun boylu çocuğunu, annesini öğrendik ve ayrımcılık asla yapılmaması gerektiğini öğrendik. Bu konu üzerinde biraz konuştuk... Hiçbir kimseye ayrımcılık yapılmamasını orada anlatmak istedim... Herkesin farklı olabileceğini ve bu nedenle de ayrımcılık yapılmaması gerektiğini öğrendik yine”

Fiziksel farklılıklardan kaynaklanan durumlarda öğrencilerin çoğunlukla bu farklılığı benimsediği, bu farklılığı tolere edecek tutum ve davranışlara yönelikleri görülmektedir. Ayrıca, bu tür bir farklılığından dolayı bireylerin dışlanması da yine olumsuz algılandığı da söylenebilir.

Fiziksel farklılığa yönelik görsel kültür çalışmasının yanı sıra yine Zootopia filminden bir sahnede geçen tilki karakterinin yarıcı olmayan arkadaşları tarafından dışlanmasına yönelik olarak da bir etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik bağlamında, filmde tilkinin çocukluğunda dışlanması ile ilgili sahne çocuklara izletilmiştir. Film izlendikten sonra tilkinin küçükken dışlanmasına yönelik olarak öğrencilerin görüş ve düşünceleri sorgulanmaya başlanmıştır. Ecem filmde aklında kalan sahnelerden birinin tilkinin ayrımcılığa maruz kalması olduğunu belirtmiştir. Ecem bu görüşlerini *“Tilkinin küçüklüğünde arkadaşlarının onu dışlaması, aralarına almaması, sonra tilkilerin de illa kurnaz olacak filan deniyor”* biçiminde aktarmıştır. Benzer bir biçimde Görkem de görüşlerini *“Her insan ve hayvanın değişebileceğini anladım (bu videodan). Nicky de değişecekti fakat onu dövdüler. Bir hayvan ya da bir insan değişecekken o kişiyi döversen bu davranışın kötü olduğunu anladım. Bir daha hiç kimseyi dışlamayacağım (V.K.02.11.2017/11:05:05-11:05:20)”* biçiminde ifade etmiştir. Etkinlikler esnasında Tuğba'nın yaşanan bu dışlanma olayını günlük yaşamla ilişkilendirdiği de görülmüştür. Tuğba bu görüşlerini *“Öğretmenim kötü olduğunu düşünüyorlar tilkinin çünkü genelde yarıcı olduğunu düşünüyorlar ama her hayvan aynı olmayabilir. Öyle derler ama farklı olabilir. Mesela insanlarda da öyle. Mesela görünüşüne bakarsın çok kötü kalpli gözükür ama aslında çok iyidir (V.K.,31.10.2017/10:02:23-10:02:42)”* biçiminde aktarmıştır.

Ailede ayrımcılık ile ilgili videoya yönelik Onur da *“Bence öyle daha iyi. Çünkü öbür türlü ayrımcılık oluyor yani. Kadınla erkeği ayırmak bir ayrımcılık yani. Onların ikisi de insan. Biri başka cinsiyetten olsa tamam ayrımcılık olabilir ama şimdi ikisi de aynı cinsiyetten ikisi de insan olduğu için aynı oldukları için ayırmaya gerek yok yani. Ayrımcılık kötü bir şey bence.”* biçiminde görüşlerini yansıtmıştır. Ayrımcılık ile ilgili videoyu kendi ailesiyle ilişkilendiren Nazlı ise bu görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Ayrımcılık videosundan şunu anladım ben: anne-baba çocuklarını ayrımcılık yapıyordu. Baba birgün çocuklar okuldan gelip bisiklete biniyordu. Hatta deneyini bile yapmıştık. İşte düşüyor. Annesi evde babası diyor erkek adam ağlamaz. Bu da geçer diyor kızına mesela kızını önemsemiyor. Baba oğul yemek yerken anneye kızı çalıştırıyorlardı mesela. Mesela benim babam asla böyle bir şey yapmaz. Kimseye babası böyle bir şey yapmasın.”

Farklı bir bireyin dışlanması ile ilgili olarak da öğrencilerin görselde verilmek istenen mesajları algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda, ana akım dışında kalan farklılıklara ayrımcılık yapılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunlukla empatiye yönelerek dışlanan karakterin yerinde olduklarında nasıl bir duygu ve davranış durumuna girebileceklerine yöneldikleri de söylenebilir.

Cinsiyet rollerine yönelik olarak izlenen videoda ise, ebeveyn tutumlarının ayrımcılık ve cinsiyet rollerine yönelik kalıp yargıları olumsuz etkileyebildiğine yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Örneğin, Nazlı, “Çocuklar okuldan gelip bisiklete biniyordu. İşte düşüyor. Annesi evde babası diyor erkek adam ağlamaz. Bu da geçer diyor kızını ise önemsemiyor. Baba oğul yemek yerken anneye kızı çalıştırıyorlardı. Benim babam asla böyle yapmaz. Kimseye babası böyle bir şey yapmasın” biçiminde görüş belirtmiştir. Bununla ilgili olarak, yapılan etkinlikler esnasında da öncelikle Nil, videoda baba karakterinin oğluna yönelik olarak pozitif ayrımcılık yaptığını ve yapmaması gerektiğini “Öğretmenim, mesela ikisi de bisikletten düşüyordu. Onları baba görüyordu ama baba ikisini birden kucığına almıyordu. Önce oğlunu sakinleştiriyordu kız hala ağlıyordu sonra kızı sakinleştiriyordu öğretmenim. (V.K.,03.11.2017/09:53:20-09:53:35)” biçiminde belirtmiştir. Tuğba da “Baba erkeğe şey diyordu erkek adam ağlamaz diyordu, kızına ağlama kızım ağlama diyordu” diyerek göze çarpan bir başka boyuta dikkat çekmiştir. Araştırmacı, bu noktada bu ikileme öğrencileri yönlendirerek “Sizce erkekler ağlayamaz mı?” sorusunu sorarak öğrencilerden bu toplumsal olguya ilişkin tartışma ortamını oluşturmak istemiştir. Buna yönelik olarak da Ayşe, cinsiyetlere göre ayırım yapılmaması gerektiğini “Öğretmenim, erkeklerin de duyguları vardır. Onlar da ağlayabilir (V.K.,03.11.2017/09:54:00-09:54:05)” diyerek erkeğe yüklenen toplumsal cinsiyet rolüne vurgu yapmıştır.

Nazlı, günlüğüne ayrımcılıkla ilgili kısa filme ilişkin gözlemlerini yansıtmıştır. Buna göre, erkek güçlü kuvvetli kız ise ev işlerini yapacak biçimde yetiştiriliyordu. Nazlı bu görüşlerini şöyle yansıtmıştır (Ö.G., tarihsiz):

“...Bir gün okuldan çıktılar. Geldiklerinde bisiklete bindiler. Babası bankadayken ikisi de bisikletten düştü. Baba oğluna “erkek adam ağlamaz” derken kızına “önemli değil” deyip geçiyordu. Eve geldiler. Anne yemek yaparken, geliyorlar baba oğluyla yemek masasında yemek beklerken kızına hizmetçilik yaptırıyordu. Çocuklar da büyüdü kızı. Baba, kızına “başımıza bela olacak” derken oğlan ise anneye “başımıza dert olacak” diyordu”



Fotoğraf 1. Nazlı'nın Etkinliklerde İşlenen Karakterlere Yönelik Hazırladığı Fotoroman

Gerçekleştirilen etkinliklerden sonra hazırlanan fotoromanlardan öğrenciler örnekler okuduktan sonra araştırmacı ne anladıklarını sorgularken Tuğba “Öğretmenim, ayrımcılık yapılmaması gerektiğini, hepsi birleşince (fotoromandaki tüm kareler) hepsinin ayrımcılıkla ilgili olduğunu anladım (V.K.,07.11.2017/09:10:07-09:10:14)” diyerek belirtmiştir. Benzer bir biçimde Nil'in görüşleri de şöyledir (V.K.,07.11.2017/09:13:22-09:13:45):

“Öğretmenim ben herkesin okuduğundan bütünleştirdiğimde oradaki bütün karakterlerin farklı olduğunu anladım. Yani bütün karakterlerin farklı bir özelliği olduğunu anladım. Uzun boylu çocuk çok uzun boylu, tavşan mesela bilimsel bir şey gördüğü için çok ilgili davranıyor. Nazlı'nınkinden Tilki işine yoğunluk veriyor, ama benimkinden baba imzalı fotoğraf istiyor (Karan Singhden). Herkesin (tüm karakterlerin) bir özelliği var”

Görüldüğü gibi, üzerinde çalışılan görsel kültür araçları öğrencilerde farklılıkların olası olumsuzlukları yönünde yorumlamalar yapmalarını sağlamıştır. Buna göre, fiziksel

farklılıklar ve bu fiziksel farklılıklardan kaynaklanan dışlama/dışlanma durumları, ailede cinsiyete göre farklı tutumlar sergilenmesi gibi çeşitli durumlarda ayrımcılık yapılmamasına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Fotoroman etkinliği yoluyla da öğrencilerin, ele alınan tüm boyutları bir araya getirerek bir bütünlük içerisinde nasıl sunabileceği irdelenmiştir. Fotoroman etkinliğine yönelik bulgulardan da öğrencilerin görsel kültür çalışmaları sonucunda farklılıklara yönelik ayrımcılık yapılmaması ile ilgili bilgiler edindikleri görülmüştür. Öğrencilerin kendilerine sunulan farklı durumlara yönelik olarak herhangi bir fiziksel ya da sosyal farklılıktan dolayı dışlanmalarının olumsuz bir durum olduğu konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

3.2.4.2. Farklılıklara Saygı

Farklılıklara saygı ile ilgili olarak farklılık olarak nitelendirilebilecek boyutlar gerçekleştirilen etkinliklerle irdelenmiştir. Farklılıklara saygıya yönelik bulgular, orman ve yaprak görselleri ile gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarına dayanmaktadır. Burada, bu görsellerin incelenmesi ile ağaçlar ve yaprakların farklılıkları öğrencileri toplumdaki farklılıklara yöneltmiş; bu bağlamda toplumdaki farklılıkların neler olabileceği üzerine tartışmalara gidilmiştir. Fiziksel farklılıklar, engel durumundan kaynaklanabilecek farklılıklar, dini farklılıklar ve farklılıklara yönelik farkındalık kazanma ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Etkinlikler, öncelikle görsellerin incelenmesi ile başlamıştır. Bu kapsamda, görselin analizinin ilk aşamasında öğrenciler konuyu Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirmek için birtakım tartışmalara girmişlerdir. Bu kapsamda, sınıfta şöyle bir tartışma yaşanmıştır (V.K.,31.10.2017/09:14:55-09:15:30):

“Tuğba: Canlıların ayırt eden özellikleri gibi bir konuda mıyız acaba. Canlıların farklı ve benzer özellikleri.

Dilan: Öğretmenim hepsi arkadaş gibi yan yana, beraberler.

Nil: Biz bence bu dersle bu şeylerin alakalarını görsel sunu ve görsel okumakla bağlayacağız bence”

Görüldüğü gibi öğrenciler görsel kültür çalışmaları kapsamında öncelikle bağlamı anlamlandırmaya çalışmış ve bu konuda çeşitli yorumlamalara gitmişlerdir. Etkinlikler devam ederken de yine Nil, derse sonradan gelen arkadaşına neler öğrendiklerini, görselde ele alınan bağlamın Sosyal Bilgiler dersi ile olan ilişkisini aktarmıştır. Nil bu görüşlerini şöyle özetlemiştir (V.K.,31.10.2017/09:50:00-09:50:46):

“Sen gelmeden önce sosyal bilgiler dersinde biz şöyle (tahtadaki görselleri göstererek) resimler okuduk. Mesela tüm ağaçların bir görevi var, farklı boyları var, farklı özelliklere sahip. Mesela ağaçlar da (bizim gibi) doğar, büyür, ölür dedik. Sonra Zootopia’da bir bölüm izledik. Kendi kişisel farklılıklarımızı söyledik. Sonra kendimizi yorumlamaya çalıştık. Şimdi de devam ediyoruz”

Orman ve yaprak görselleri kullanılarak gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarında öğrencilerden Nazlı görsellere yönelik görüşlerini *“Bu tablo gibi öğretmenim bu ağaçlarda kimisi küçük kimisi büyük ama hepsinin farklı özellikleri var. Kimisi yeniyor insanlara şifa dağıtıyor, kimisi de böyle küçülmüş yetiştirilmeyi bekliyor (V.K.,31.10.2017/09:12:40-09:13:12)”* biçiminde aktarmıştır. Görüldüğü gibi Nazlı görseli inceleyip her bir ağacın farklılığı gibi toplumda da birçok anlamda farklılık olabileceğini vurgulamıştır. Öğrencilerin görselde sunulmak istenen bağlamı sosyal bilgiler ve toplumla ilişkilendirmelerinin ardından orman ve ağaç yaprakları görselinden toplumdaki farklılıklara geçilmiştir. Yine Nazlı görselde sunulan farklı ağaçların bir arada olmasının toplumla benzerliği olup olmayacağı ile ilgili olarak görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Öğretmenim bana göre (benzerlik) var. Öğretmenim hani birisi hastalandığında birisi ona nane limon yapar mesela. Mesela biz de toplandığımızda bir topluluk oluştururuz. Her insanın bir görevi vardır. Farklı görevi vardır. Öğretmenim biz de bir topluluk oluşturuyoruz bu sınıfta (V.K.,31.10.2017/09:18:00-09:18:30)”

Öğrencilerden gelen fiziksel farklılıkları destekleyebilmek adına da sınıfta öğrencilerle *Hayali Ayna* etkinliği de gerçekleştirilmiştir. Hayali Ayna etkinliğinde, öğrencilerden bir arkadaşlarını seçip karşı karşıya gelip kendileriyle benzeyen ve farklılaşan yönlerini hayal edip sınıfta anlatmaları istenmiştir. Örneğin Berna, sınıf arkadaşı Tuğba ile benzeşen ve farklılaşan fiziksel özelliklerini merak etmiştir. Burada öncelikle öğrenciden kendi gözlem ve analizleri toplanmış daha sonra sınıftaki diğer arkadaşlarından da yorumlamaları istenmiştir. Berna görüşlerini, *“Öğretmenim ikimiz de beyaz tenliyiz. Tuğba uzun boylu ben daha kısayım. Tuğba daha sarışın benim saçım kahverengi (V.K.,09.11.2017/10:10:00-10:10:27)”* biçiminde aktarmıştır. Bu esnada sınıftan diğer arkadaşları ise farklı yönlerinin çok daha fazla olduğu yönünde katılım göstermişlerdir. Bu konuda sınıftan gelen görüşler şöyledir (V.K.,09.11.2017/10:10:35-10:11:15):

“Yusuf: Öğretmenim boy farkı var

Ecem: Öğretmenim Tuğba Berna'dan biraz daha kilolu, Berna biraz daha zayıf

Dilan: Tuğba'nın saçları biraz daha uzun

Nil: Tuğba'nın gözleri yeşil Berna'ninki siyah. Berna'nın kâkülü var

Yusuf: Öğretmenim saçlarının rengi değişik”

Görüldüğü gibi, öğrencilerin fiziksel farklılıkların olabileceği, toplumun her bir bireyinin toplumda farklı bir görev üstlenebileceği, bu farklılıkların bir araya geldiğinde bir uyum oluşturabileceği gibi olumlu anlamda dönütler alındığı söylenebilir. Fiziksel farklılıkların yanı sıra toplumda ne gibi farklılıklarla karşılaşılacağı yönünde çalışma genişletildiğinde ise öğrencilerden engel durumlarıyla ilgili görüşler gelmiştir. Bu noktada, araştırmacı öğrencilerin günlük yaşamlarına yönelerek konuyu genişletme yoluna gitmiştir. Bu bağlamda, engelli tanıdıkları olup olmadığı sorulduğunda ise sınıfta şöyle bir konuşma gerçekleşmiştir (V.K. 31.10.2017, 09:51:00-09:53:03):

“Yusuf: Her insanın şeyi farklı özellikleri farklı. Mesela şey sokakta bir adamın bir kolu yok ama diğerlerinin var. Bazılarının ayağı böyle sakat bazısı yürüyor. Bastonsuz normal bir şekilde

Araştırmacı: Evet. Bu noktaya kimse değinmemişti. Aferin Yusuf. Siz hiç sokakta bastonla yürüyen ya da tekerlekli sandalyede giden kimseyi görmediniz?

Nil: Benim dedem de bastonla yürüyor.

Tuğba: Öğretmenim ben de tekerlekli sandalyede gitmiştim. Çünkü geçen sene bacağım sıraya çarpmıştı.

Ecem: Öğretmenim ben de pazarda kolları olmayan dilenen bir adam görmüştüm”

Öğrencilerden gelen engel durumu örneğinden sonra ise engel durumlarına yönelik olarak toplumda olumlu ya da olumsuz anlamda gözlemleri olup olmadığı irdelenmek istenmiştir. Bu kapsamda, “Günlük hayatımızda farklı ya da engelli insanlara özel bir şeyler yapıldığını görüyor musunuz?” sorusunu ise Ege görmüş olduğu olumsuz bir haberle ilişkilendirmiştir. Ege görüşlerini “Bir tane haberde yürüyemeyenler için asansör vardı. O asansörü onlar kullanamıyordu. Daha çok oradaki esnaflar eşya taşımak için kullanıyorlardı (V.K. 07.11.2017, 11:12:47-11:13:00)” biçiminde aktararak toplumdaki olumsuz/duyarsızlığa örnek vermiştir.

Görüldüğü gibi öğrenciler yaşanan durumun kötülük ve duyarsızlık olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerde öğrencilere olası farklı boyutları daha iyi

kavratabilmek adına sınıfta engelli bir arkadaşları olsaydı ona nasıl davranacakları ile ilgili de görüş belirtmeleri istenmiştir. Buna yönelik olarak, etkinlikler esnasında Ezgi görüşlerini “*Görme engelli biriyle arkadaş olsaydım ona hep yardım ederdim. Onu dışlamazdım büyülenmezdim. Bize yük olmazdı, onun yürümesine falan yardımcı olurdum* (V.K.,14.11.2017/09:07:00-09:07:17)” biçiminde dile getirirken Ecem de engelli bir bireyin sosyal anlamda yaşadığı problemlere yönelik olarak görüşlerini “*Sınıfımıza tekerlekli sandalyede oturan bir erkek arkadaş geldiğinde onunla arkadaş olduğumda şöyle sordum. Senin hiç arkadaşın var mı diye sordum o da hiç arkadaşı olmadığını söyledi. İlk arkadaşları biz olduğunu söyledi.* (V.K.,14.11.2017/09:07:35-09:07:50)” biçiminde dile getirmiştir.

Nazlı ise farklılıklardan engellilik durumunu kendi yaşamından gözlemleriyle ilişkilendirmiştir. Buna göre, Nazlı'nın dedesi görme engellidir ve arkadaşları dedesine karşı duyarlı davranmaktadır. Nazlı bu görüşlerini “*Mesela, benim dedem görme engelli ama arkadaşları ona çok iyi ve dikkatli davranmaktadır* (Ö.G., 09.11.2017)” biçiminde ifade etmiştir. Bu anlamda öğrencilerin engel durumlarına ilişkin gözlem ve deneyimleri bulunduğunu ve engel durumlarından kaynaklanabilecek farklılıklara da duyarlı oldukları söylenebilir.

Bu noktaya kadar ele alınan farklılıklara yönelik olarak öğrencilerin farklılıklara yaklaşımlarının genellikle olumlu ve hoşgörülü olduğu görülmüştür. Ancak, bununla birlikte öğrencilerin karşılaştığı farklılık dini bir farklılık olduğunda tutumlarının değişebildiği hem sınıfta yapılan görsel kültür çalışmalarında hem de görüşmelerde gözlemlenmiştir. Örneğin, Onur bu konudaki görüşlerini “*Dinimizden olmasa sevmezdim. Çünkü bizim dinimizden değil. Onla çok görüşmezdim, çok oyun oynamazdım. Başka arkadaşlarımla oynardım... Çünkü o bizim dinimizden değil. Onunla görüşmek istemediğim için arkadaş olmazdım yani*” biçiminde aktarmıştır. Farklılıkların bir arada yaşayabileceği ile ilgili kendi sınıf arkadaşı olan İsa üzerinden örnek veren Dilan ise, bu durumu, “*Öğretmenim İsa (başka) bir şehirde doğmuştur. O bizim gibi konuşamıyor kimliği farklı olabilir, doğduğu yer farklı olabilir. O bizim gibi konuşamıyor olabilir, İngilizce biliyor olabilir... O da bir insan öğretmenim. Ona da saygı göstermemiz lazım*” biçiminde ifade etmiştir. Ancak, söz konusu dini farklılıklar olduğunda, karşı taraftan doğrudan soyutlanma eğilimi gösterdiği Dilan'ın görüşlerine şöyle yansımıştır:

“Öğretmenim o zaman onun dini farklı olur. O başka bir şey yapıyor biz başka bir şey yapıyoruz. Farklı olmuş oluruz. Öğretmenim o da başka bir dinden ama o da bizim gibi İslam dinine gelebilir, katılabilir... Katılmasa öğretmenim İslam’da olmasa biraz daha farklı olur. Çünkü bizim Kur’an’ımız farklı onlarınki farklı olur. Dini farklı bizim dinimiz farklı”

Sunulan görüşlere paralel olarak araştırmacı da günlüğüne *“Öğrencilere farklı dine sahip biri sınıfımızda olamaz mıydı, olsa ne olurdu dediğimde öğrenciler “Döverdim, görmezden gelirdim, istemezdim” gibi şeyler söylüyor. Ancak, bu öğrencilere sınıf kimliği yaptık bunlar artık bizim sınıftan biri oldu o zaman ne yaparsınız dediğimde de o zaman kendiliğinden bir benimseme davranışı gösteriliyor (A.G., 11.10.2017)”* biçiminde not düşmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin dini farklılık dışında bütün farklılıklara hoşgörü ile yaklaştıkları; söz konusu dini farklılık olduğunda ise doğrudan soyutlanma ya da tepki gösterme yoluna gittikleri söylenebilir.

Farklılıklara yönelik farkındalık kazandırılması da yine elde edilen bulgular arasındadır. Buna yönelik olarak Nazlı, farklılıklara yönelik farkındalık kazanmanın duyarlılığı artırdığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Yani evet. Daha rahat yorumlayabiliriz. Mesela farklılıklarımızı öğrendiğimizde mesela bunu bilmeyenler bile vardır bence. Mesela farklılıklarımızı öğrendiğimizde sanki insanlar daha bir duyarlı oluyor. İnsanlıktaki barış artıyor, kötülük azalıyor. Yani problemleri çözülecek bir yol aranıyor. Kavga düşüyor, yani kavga çıkmıyor artık”

Görüldüğü gibi, Nazlı, farklılıklara yönelik farkındalık kazanmanın duyarlılığı artıracağı, çatışmayı ve problemleri ise azaltacağını belirtmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin farklılıkların bir arada uyum içinde yaşayabileceğini vurguladıkları, farklılıkları günlük yaşamlarından örneklerle ele alabildikleri ve dini farklılık dışında diğer tüm farklılıklara hoşgörüyle yaklaştıkları söylenebilir. Öğrencilerin farklılıklara duyarlı yaklaşımlar da dini farklılık söz konusu olduğunda bu farklılığı görmezden gelme, soyutlama ya da tepki koyma biçiminde karşılık vereceklerini ifade etmeleridir. Öğrenciler, ayrıca, günlük yaşamlarından ya da haberlerden engel durumlarına karşı duyarsızlığa da dikkat çektikleri de görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin farklılıklara yönelik farkındalık kazanmanın ise duyarlılığı artırma ve çatışmayı çözme anlamında önemine dikkat çektikleri de söylenebilir.

Farklılıklara saygı ile ilgili araştırma süreci boyunca bir görsel kültür aracı olarak kullanılan Zootopia filminde öğrenciler birçok farklı boyutuyla filmde vurgulanan

farklılıklara saygıya dikkat çekmişlerdir. Zootopia filmi yırtıcı olan ve olmayan tamamen farklı hayvanların bir arada yaşaması üzerine kurulmuş bir şehirdir. Dönem boyunca gerçekleştirilen farklı etkinliklerde de yeri geldikçe hem araştırmacı tarafından hem de öğrenciler tarafından şehrin bu özelliği farklı bağlamlarda vurgulanmıştır. Bu kapsamda, etkinlikler yapılırken Zootopia'daki farklılıkların dikkate alınmasına yönelik olarak filmde kısa bir kesit izletildikten sonra öğrencilerle birtakım tartışmalar yapılmıştır. İlk olarak, izlenen kesite yönelik görüşler alınırken şunlara değinilmiştir (V.K., 07.11.2017, 09:30:00-09:33:20):

“Ayşe: Öğretmenim orada farklı hayvanlar vardı zürafalara içecek vermek için bir makineye koyuyorlardı içeceği oraya çıkıyordu.

Tuğba: Öğretmenim bir sürü hayvan vardı. Zürafalar, hamsterlar vardı..

Nil: Öğretmenim bütün hayvanlar için farklı şeyler vardı. Mesela içecekler yukarı çıkıyordu öğretmenim üst kat gibi bir yerde hamsterlar aşağı iniyorlardı. Kapsül gibi birşeyin içinden ve her türlü hava çeşidi vardı. Yağmur ormanları vardı, buzullar vardı, sonra öğretmenim güneşli bir yer vardı.

Ecem: Öğretmenim tavşan böyle trenden iniyordu. Böyle yanında da kocaman hayvanlar filan vardı. Çok büyüklerdi.

Efe: Öğretmenim su aygırları suya girip sonra kurulanacakları yer vardı.

Berna: Öğretmenim trende mesela küçük hayvanlar için ayrı bir kapı ondan biraz daha büyük hayvanlar için ayrı bir kapı vardı.”

Görüldüğü gibi öğrenciler filmde geçen farklı hayvanlar için özel olarak tasarlanan ortamlara ve araçlara vurgu yapmışlardır. Ege ise filmin vermek istediği mesajı “Öğretmenim herkes için farklı (ona özel) bir şey var (V.K., 07.11.2017, 11:10:35-11:10:41)” biçiminde ifade etmiştir.

Zootopiada tavşanla tilkinin arkadaş olması ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları analiz ise şöyledir (V.K. 31.10.2017, 10:01:00-10:02:45):

“Ayşe: Öğretmenim tilkiyi hep kurnaz sanıyorlardı ona güvenmiyorlardı. Oysa tilki hep onlara çok iyi davranmaya çalışıyordu. Birkere de olsa arkadaş edinmeye çalışıyordu.

Ezgi: Öğretmenim vahşi hayvan olduğu için onu umursamıyorlar onu dışlıyorlar. Madem beni böyle istiyorlar ben de böyle olayım diyor. O günden sonra hep kurnaz olmaya başlıyor. Dışladıkları için.

Araştırmacı: Evet dışlanmış değil mi onlar onu neden dışlıyorlar?

Tuğba: Öğretmenim kurnaz olduğunu düşünüyorlar. Çünkü genelde yırtıcı olduğunu düşünüyorlar ama her zaman öyle olmayabilir. Öyle derler ama farklı olabilir. Mesela insanlarda da öyle mesela görünüşüne bakarsın çok kötü kalpli gözükür ama aslında çok iyidir.”

Öğrencilerle görsel üzerine derinlemesine tartışıldığında öğrencilerin çeşitli sorgulamalara ve analizlere gidebildikleri görülmektedir. Bu noktada, araştırmacı da bunun üzerine “*Peki vahşi hayvanlar iyi olamaz mı?*” biçiminde bir soru yönelterek öğrencilerin kendi zihinlerinde muhakeme yapmalarını istemiştir. Öğrencilerden şöyle yanıtlar alınmıştır (V.K. 02.11.2017, 10:04:04-10:05:05):

“Ezgi: Öğretmenim tilkiyi şu yüzden dışlıyorlar onun vahşi biri olduğunu düşünüyorlar. Onları yiyebileceğini düşünüyorlar. Genelde tilkiler kurnaz olarak bilindiği için öyle düşünüyorlar.

Nil: Tilki belki çok istiyor. Belki o tilkinin kalbinde iyilik var nereden biliyorlar. Önyargılı davranıyorlar. Tavşan mesela önyargılı davranmadı.”

Görüldüğü gibi filmin işlediği temel konular üzerine öğrencilerden sürekli olarak farklı farklı boyutlarda irdelemeler gelmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerle ilişkili olarak Tuğba, farklılıklara yönelik derslerde nelerin vurgulandığını “*Zootopia filminde farklılıklarımızı konuştuk. İşte fiziksel ve kişisel farklılıklarımızı konuştuk. Herkesin farklı olabileceğinden bahsettik*” biçiminde dile getirmiştir. Ayşe ise, yapılan görüşmede, filmde farklılıkların dikkate alınmasına yönelik olarak şunları söylemiştir:

“Bütün hayvanların özellikleri farklı olduğu için hepsinin ayrı özel şeyler (yerler, araçlar, vb.) falan vardı. Hamsterlar için böyle küçük küçük yerler vardı oralardan çıkıyorlardı. Zürafalar içecek uzun boylu oldukları için içecek yolu yapmışlardı borudan. İçeceği oraya koyuyordu doğrudan zürafaya gidiyordu. Sonra su aygırları için böyle yerden su fişkırtıyorlardı.”

Filmde farklılıklara saygıya yönelik olarak öğrenciler temelde iki boyuta vurgu yapmışlardır. Bunlardan birincisi, sosyal yaşamda farklılıkların ihtiyaçlarını dikkate almak; ikincisi ise farklı türlerin aynı toplumda nasıl bir arada yaşayabileceği vurgusu biçimindedir. Filmde farklılık vurgusuna yönelik olarak öğrencilerin çoğunlukla farklılıkların ihtiyaçlarını dikkate alma ve hoşgörülü olma anlamında olumlu yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir. Ayrıca, yine değer olarak topluma uyum sağlama anlamında kötü ya da iyi birey olma kavramının da bir grup ya da zümreye ait olmadığı ve bu anlamda farklılıklara önyargılı olunmamasının vurgulandığı da söylenebilir.

Farklılıklara saygı kapsamında ortaya çıkan bir diğer boyut ise farklı bakış açılarının irdelenmesidir. Farklı bakış açılarına yönelik uygulanan etkinlikler “*Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar*” kazanımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde öncelikle öğrencilere Zootopia filminden bir kesit izletilmiştir. Bu kesitte filmin kahramanı olan tavşan köyünden çıkıp bir metropol şehre doğru trenle hareket etmektedir. Trendeki seyahat süresince farklı hayvanlar için tasarlanmış semtlerden geçmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerle, bu şehirdeki farklılıklara yönelik olarak birtakım etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin bu şehre ilişkin görüşlerini aktarabilmeleri için altı şapka tekniğinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler gruplara ayrılarak şehirdeki farklılıklara, bu farklılıklara yönelik şehirdeki düzenlemelere ilişkin görüşlerini aktarmaları ve bunu günlük yaşamla da ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu yolla, hiç benimsemedikleri görüşleri savunabilmeleri, farklı bakış açılarını görebilmeleri ve bu farklı bakış açılarına saygı duyabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan etkinlikler esnasında farklı şapkalara dayalı olarak farklı bakış açılarıyla görüşler gelmiştir. Örneğin, sarı şapka grubunun sözcüsü olan Dilan görüşlerini arkadaşlarına şu şekilde aktarmıştır (V.K.,09.11.2017/10:00:05-10:00:40):

“Arkadaşlar Zootopia’da neler daha iyi olabilir biz bunları söylemek istiyoruz. Tilki tavşanla küsmeseydi daha güzel sonuçlar olabilirdi. Tavşan trenden indiğinde her yerde farklı hayvanlar için eşyalar olduğunu görüyordu. Memur Hopps tilkiyle tanışınca onun yalancı olduğunu anlıyordu. Tilkinin arkadaşı yavaş olduğu halde çok hızlı araba sürüyordu. Tilkiyle tavşan kuzuya oyun oynuyorlardı”

Siyah şapkanın sözcüsü Nazlı ise, etkinlikler sırasında görüşlerini şöyle ifade etmiştir (V.K.,07.11.2017/10:22:47-10:23:20):

“Tavşanlar asla polis olamaz. Çöle hiç kimse dayanamaz. Yağmur ormanlarında herkes hasta olur. Buzullarda herkes donar. Tembel hayvanlar asla iş yapamaz. Tilkiler asla bu şehirlerde yaşayamaz ve yaşamamalıdır. Fareler burada yaşayamaz. İyimserlik kalksın kötülük kazansın”

Beyaz şapkanın sözcüsü Talha ise Zootopia’da izlenen kesite ilişkin arkadaşlarıyla şunları paylaşmıştır (V.K.,07.11.2017/10:24:40-10:25:12):

“İlk önce tiyatro yaptı küçük tavşan Hopps polis olmak istediğini dile getirdi. Anneleri babaları karşı geldi. Vahşi hayvanlar olduğu için bir sürü alet verdi ama Hopps yine de polis

oldu. Zootopia'ya giderken bir sürü yer görüyordu. Çöl yağmur ormanı ve kutuplar gördü. Sonra öyle bir lüks otele gitti ki inanılmaz”

Görüldüğü gibi etkinlikler esnasında öğrenciler Zootopia şehrine yönelik gözlemlerini kendi şapkalarının sunduğu bakış açısı doğrultusunda kimi zaman eleştirel, kimi zaman duygusal, kimi zaman da tarafsız bir biçimde sunmaya çalışmışlardır. Kendileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde de yapılan bu etkinliklerden ne anladıkları, nasıl yorumladıkları üzerinde durulmuştur. Berna da kendisine gelen şapkanın özelliklerini taşımadığını düşünmesine rağmen sürece nasıl adapte olmaya çalıştığını anlatmıştır. Berna bu görüşlerini “*Ben siyahtım, kötümserlik. Bana çok zıt olan bir şeydi. Ben orada yapmam gereken şeyi yapmaya çalıştım*” biçiminde aktarmıştır. Ezgi de duyguların ve bakış açılarının bireylere göre farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıf arkadaşlarından Berna ve Nil hakkındaki görüşleri de Berna'nın ifadelerini teyit eder niteliktedir. Ezgi görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Yani şimdi kimisi böyle bakıyor bir olaya, kimisi öyle bakıyor. Herkesin düşünceleri de farklı olabiliyor. Ben soğukkanlıydım, Niller duygusaldı mesela. Yani şey olabiliyor duygular da ifadeler de değişebiliyor herkese göre. Ya da kimisi de aynı oluyor... Şimdi herkes şapkasına göre mesela Berna kötümser olmuştu ama tarafsız ya da iyimser Berna'ya daha çok uyuyor... Herkes farklı düşünür... Herkes farklı olay açıları olabileceğini yani herkes olaya farklı baktı”

Gerçekleştirilen etkinliklerle farklı düşünmenin aslında doğal olduğu ve zenginlik kattığı da belirtilen görüşler arasındadır. Örneğin Ayşe bu görüşlerini “*Çünkü yani hiç kimse aynı değil ve çok güzel bir şey bu. Çünkü herkes aynı değil, herkes aynı olsaydı dünya çok sıkıcı olurdu. Düşünsene o aynı düşünüyor, o aynı düşünüyor. Ne farkı var. Başka bir şey düşünemeyiz ki*” biçiminde dile getirmiştir. Benzer bir biçimde Nil de “*6 şapkada herkes kendi şapkasıyla ilgili kendi metinlerini hazırladı. Orada farklılıklardan bahsettik biraz. Farklılıkların doğal olacağı aklıma geldi*” biçiminde görüşlerini paylaşarak farklı düşüncelerin de doğal bir durum olduğunu dile getirmiştir.

Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları altı şapka tekniğiyle birleştirilerek öğrencilerin izlenen video hakkında farklı boyutlarda düşüncelerinin desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerden de videoda izlenen kesit hakkında yorumlar gelmiştir. Gelen yorumların sınıfta ele alınması sayesinde öğrencilerin bir olaya birçok farklı açıdan bakılabileceğini ve bu anlamda farklılıkların doğallığını vurguladıkları görülmüştür. Etkinlik aracılığıyla öğrencilerin bir konu hakkında kendi düşünceleriyle

uyuşmasa da o konuda istenen biçimde tutum sergilemesi istenmiştir. Bu yolla, öğrencilerin hem kendilerini tanımalarına hem de bakış açısı anlamında farklı düşüncelerin de olabileceğine yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.

3.2.4.3. Kalıp Yargılar

Zootopia filminde işlenen konulardan bir tanesi de hayvanlara insanların yüklemiş oldukları birtakım kalıp yargılardır. Örneğin, koyunun uysallığı, tilkinin kurnazlığı aslında insanların zaman içerisinde oluşturdukları kalıp yargılardır ve bu filmde de bu tür kalıp yargıların genel geçer olmadığı ele alınmaktadır. Bu yolla filmde kalıp yargıların kırılmasına yönelik bir mesaj amacı da güdülmektedir. Bunun yanı sıra filmin mottosu olan “*Herkes ne isterse o olabilir*” sözü de aslında kalıplaşmış meslek, yaşantı, ırk, farklılık yargılarına yönelik olarak filmin teması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrenciler de filmde geçen birtakım kalıp yargıları fark etmişler ve bu kalıp yargılara ilişkin görüşler sunmuşlardır. Öğrenciler, filmde geçen tilkinin dışlanma sahnesi, kuzunun masum bir yardımcı olmayıp Zootopia’nın başkanı olma hırsı sebebiyle yaptıkları, tavşanın polis olmak istemesine ailesinin tepkisi gibi örneklere değinmişlerdir.

Toplumda hayvanlara yüklenen kalıp yargılarla ilgili olarak filmde verilen mesajlarla ilgili öğrencilerden çeşitli analizler gelmiştir. Örneğin, koyunun kötü olması ile ilgili olarak Talha, “*Mesela o filmde mesela hani bir tane tilki vardı. Küçükken arkadaşları onu dışlıyordu sen vahşisin diye. Sonra da geldi birgün yine arkadaşlarının yanına. Onlar da tamam sen çok iyi başaracaksın diyor. Sonra moral veriyor bilerek. Sonra da oraya geldikleri zaman ışıkları kapatıyorlar. Hani köpekler falan ağızlarına takıyorlar ya mesela pitbullun. Hani ısırmasın insanları falan diye. Sonra da ısırması için takıyorlar ağızlığı.*” biçiminde görüş belirterek filmde geçen olaya dikkat çekmiştir. İlkinde, filmde koyun karakteri şehrin başkan yardımcısıdır ve başkana sadık ve çalışkan olarak gözükmektedir. Ancak aslında şehirde yırtıcı olanlar ile olmayanlar arasında çatışma başlatarak başkan olmak istemektedir. İkincisinde ise, tilki yırtıcı olmasına rağmen yırtıcı olmayanlarla arkadaş olmak istemekte ancak arkadaşları tarafından dışlanmaktadır. Benzer bir biçimde, Nazlı da görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Orada şey olmuş: izcilik şeyi varmış işte. Onlar da katılmış, onlar aslında tuzağa düşürmüş onu. Ağızına bi kapan gibi bir şey takmışlar. Onu öyle bırakmışlar, o kaçmaya çalışmış. Öyle. Ama öncesinde çok heyecanlı bir şekilde bekliyordu”

Nil de filmdeki tavşan karakterinin zayıflığından dolayı kendisine biçilen toplumsal rolü kabullenmeyip çabalayarak başardığını vurgulamıştır. Nil'in görüşleri ise şu şekildedir:

“Sonra herkesin zootropoliste farklılıkları olduğunu fark ettim. Ve tavşanla dalga geçildiğini fark ettim. Tavşan yapamaz diye herkes öğretmenim onu yapamadığı için küçük görüyordu ama o kimseye aldırış etmeden başarabildi... Çünkü tavşanlar polis olamazdı. Mesela kurtlar onları yiyordu. Herkes aslan, kaplan falan olduğu için kendini güçlü zannediyorlardı. Aslında gücü fiziksel özellik olarak tanımlıyorlardı ama güç aslında öyle bir şey değildi”

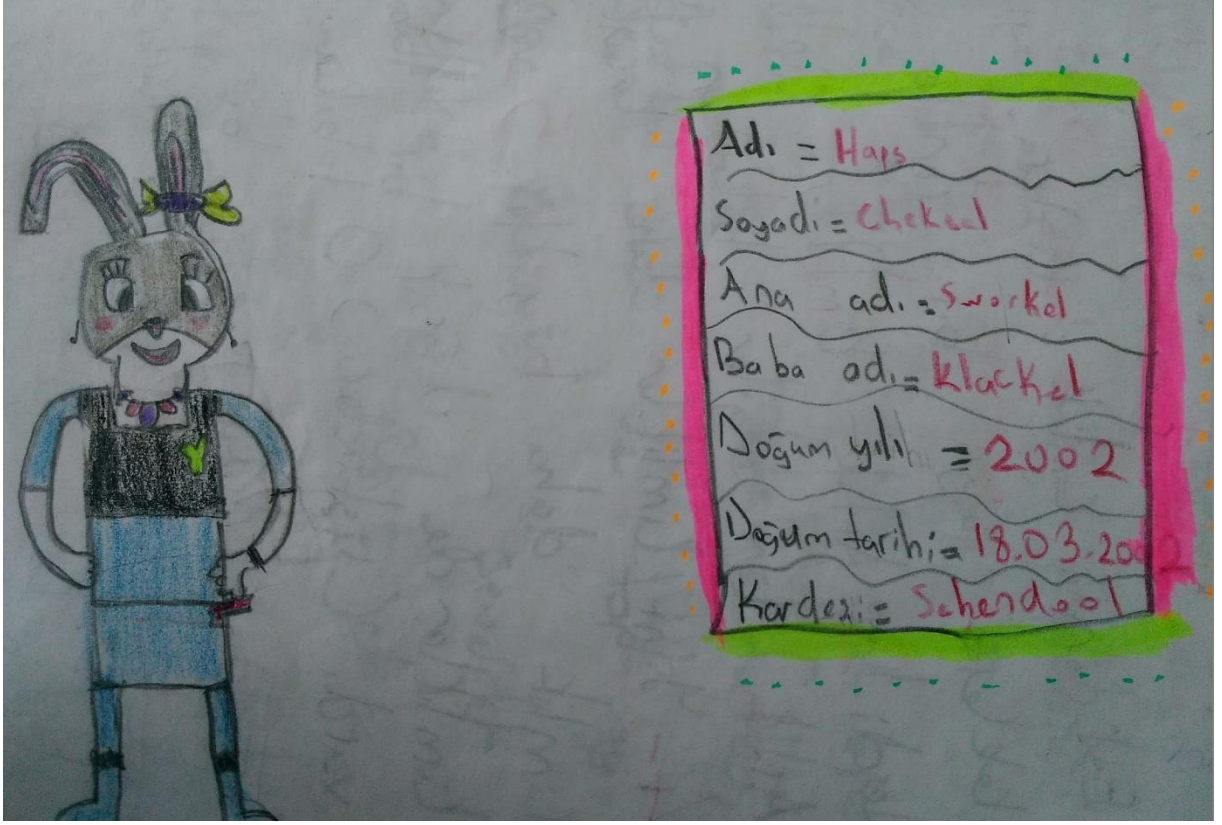
Filmdeki kahramanlara toplumda yüklenen kalıp yargıların yine filmde nasıl işlendiği üzerine öğrencilerden görüşler gelmiştir. Öğrencilerin, filmde işlenen kalıp yargıların kırılması ile ilgili olarak toplumda iyi ya da kötülüğün bireysel olduğu, bir sınıfa ait olmadığı; toplumun bireye yüklediği rollerin de bireysel ilgi, istek ve yetenekleri köreltmemesi gerektiği gibi bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin filmde verilmek istenen toplumun üyelerine yüklenen kalıp yargıların değişebileceği mesajını doğru algıladıkları ve bu anlamda bireysel farklılıkların olabileceğini görebildikleri söylenebilir. Bu anlamda, Zootopia filmindeki kalıp yargıların ve öğrenci görüşlerinin de bir gruba ait olma ya da olmama anlamında bireysel farklılıkları dikkate alır nitelikte olduğu söylenebilir.

3.2.4.4. Kimlikteki Farklılıklar

Kimlikteki farklılıklar alt temasıyla her kimlik belgesinde bulunan kişiye özel bilgiler ile genelleme yapılabilecek bilgilere yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu anlamda, farklılıklarımız ile benzerliklerimiz bağlamında nelerin tartışılabilmesi ya da tartışılmayacağı üzerinde durulmuştur. Örneğin, kimlikteki farklılık ve benzerliklere yönelik görüşlerini Tuğba *“Kimlikle ilgili etkinlik yaptık. Kimlik yaptık. Kimlikteki farklarımızdan bahsettik. Kimlikteki bazı şeylerin aynı neyin herkesle farklı olabileceğinden neyin herkesle aynı olabileceğinden bahsettik. Kimlikte neler olabileceğinden bahsettik.”* biçiminde ifade etmiştir.

Nil de kimlikteki farklılıklara yönelik olarak yapılan etkinlikleri *“Kimlik etkinliğinde kimliğimizde olan şeylerden bahsetmiştik. Mesela sevdiğimiz bir kişinin kimliğini yaratmıştık. Kimlikte farklılıklardan bahsetmiştik. Yeni kimlikle eski kimlik arasındaki farklılıklardan bahsetmiştik”* biçiminde dile getirmiştir. Yapılan etkinlikler esnasında da Nil eski ve yeni kimlik arasındaki farklılıkları *“Öğretmenim eski kimliklerle*

yeni kimlik arasında şu var: mesela eski kimliklerde yazıyordu bilgilerimiz, yeni kimliklerde hepsi neredeyse chipin içerisinde (V.K.,11.10.2017/09:52:49-09:53:06)” biçiminde aktarmıştır.



Fotoğraf 2 Nil’in Film Karakterlerinden Tavşan Memur Hopps İçin Çizdiği Kimlik Örneği

Berna da kimlik bilgilerinin (1) din, ülke gibi aidiyetleri ve (2) kişisel özellikleri yansıttığını “Öğretmenim, bir dini filan var, bir de kendi kişisel özellikleri var. Kendisine özel olan. (V.K.,11.10.2017/09:53:38-09:53:46)” biçiminde belirtmiştir. Kimlikteki farklılıklardan dini farklılığa gelince Onur farklı bir şehirde doğmuş bir kişiyle arkadaş olabileceğini ancak din farklılığını benimsemeyeceğini şu şekilde dile getirmiştir (V.K.,11.10.2017/09:56:38-09:57:46):

“Onur: (Arkadaş) Olurum yani. Kayserili Vanlı o da bizim arkadaşımız o da insan yani. Olurum. Bizim dinimizden olduğu için olurum yani

Araştırmacı: Dinimizden olmasa ne olurdu?

Onur: Dinimizden olmasa sevmezdim. Çünkü bizim dinimizden değil. Onla çok görüşmezdim, çok oyun oynamazdım. Başka arkadaşlarımla oynardım.

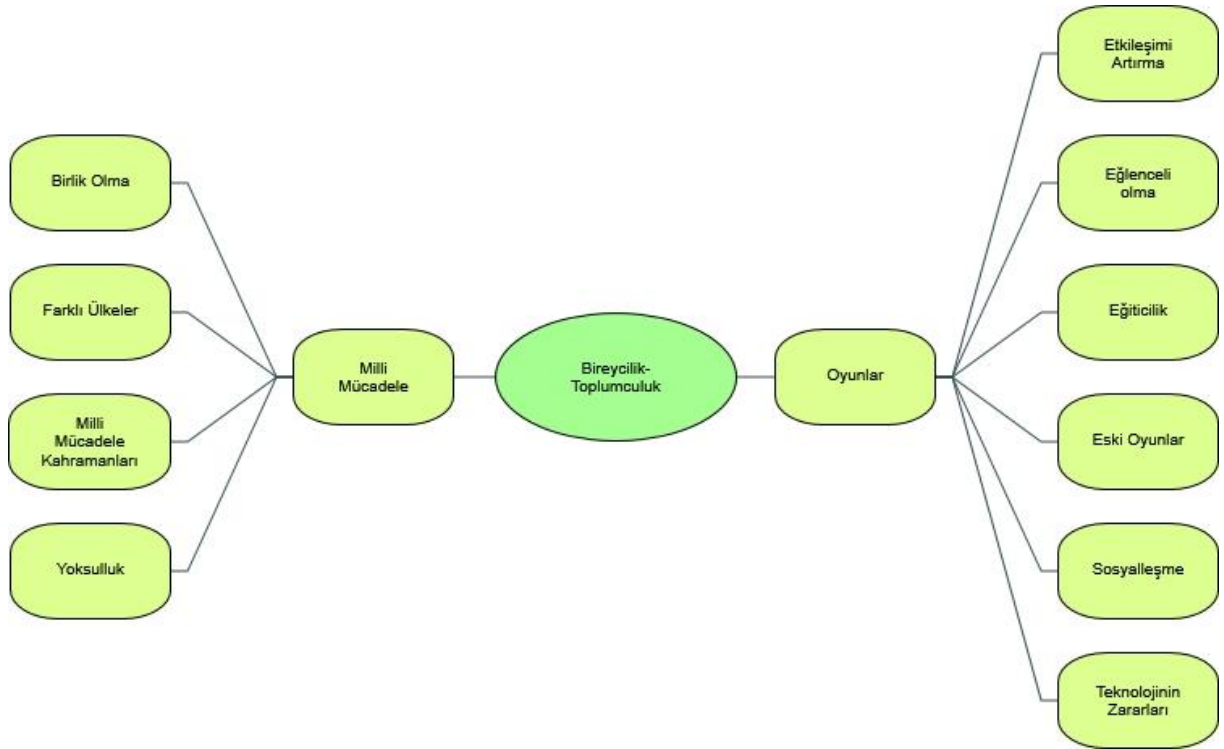
Araştırmacı: Neden?

Onur: çünkü o bizim dinimizden değil. Onunla görüşmek istemediğim için arkadaş olmazdım yani”

Kimlikteki farklılıklara yönelik olarak öğrenciler kimlikte farklı bilgilere yer verildiğini öğrenerek bu bilgilerin bir farklılık olarak kendileri tarafından kabul edilip edilemeyeceğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Kimlikteki farklılıkların o kişiyle iletişim kurmak, bu farklılıklara hoşgörüyle yaklaşmak anlamında algılandığı görülmüştür. Ancak, kimlikteki “Dini” yazan bölümde İslam dini dışındaki herhangi bir dine sahip bir insanla tanıştıklarında o kişiyle iletişim kurmada, kabullenmede problem olabileceğine yönelik görüşler belirtilmiştir.

3.2.5. Bireycilik – Toplumculuk

Bu boyuta yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikler “*Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştır*” ve “*Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar*” kazanımları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu kazanımlardan anlaşıldığı üzere oyunlar kapsamında birliktelik ve etkileşim; milli mücadele boyutuyla da tarihsel süreçte yaşananlardan yorumlamalar yapılması üzerinde durulmuştur. Bu temaya ilişkin ortaya çıkan alt temalar aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.



Şekil 7. Bireycilik-Toplumculuk Temasıyla İlgili Ortaya Çıkan Alt Temalar

Şekil 7’de görüldüğü gibi, Bireycilik-Toplumculuk temasına ilişkin olarak “*Milli Mücadele*” ve “*Oyunlar*” alt temaları ortaya çıkmıştır. Milli Mücadele alt teması kapsamında “*Birlik Olma, Farklı Ülkeler, Milli Mücadele Kahramanları, Yoksulluk*” kategorileri; Oyunlar alt teması ile ilgili olarak da “*Etkileşimi Artırma, Eğlenceli Olma, Eğitcilik, Eski Oyunlar, Sosyalleşme, Teknolojinin Zararları*” kategorileri ortaya çıkmıştır.

3.2.5.1. Milli Mücadele

Milli mücadele etkinliklerinde öncelikle sınıfta Cumhuriyet tarihi boyunca gerçekleştirilen 23 Nisan etkinliklerine yönelik arşiv fotoğrafları ve buna ilişkin haber açılmıştır. Bu haberdeki fotoğraflar o dönemin koşullarını yansıtan fotoğraflardır. Bu fotoğraflara yönelik olarak öğrencilerin yorumlar, analizler yapmaları istenmiştir ve bu fotoğrafların detaylarından hareketle fotoğrafların hangi şehirlerimize, bölgelerimize ait olabileceği üzerinde durulmuştur. Buradan, bölge ve şehirler bazında temel olarak kurtuluş savaşına vurgular yapılmıştır. Daha sonra 1910 yılında bir Osmanlı gazetesinde yayınlanan bir görsel paylaşılıp bu görsel analiz edilerek nelerin vurgulandığı incelenmiştir. Son olarak, öğretmen tarafından hazırlanan bilgi yarışması etkinliğine geçilerek etkinlikler tamamlanmıştır.

Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında ise etkinliklere yönelik olarak öğrenciler dönemin zorluklarına, farklı ülkelerle yapılan savaşlara, birliktelik duygusuna ve milli mücadeledeki kahramanlara yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

3.2.5.1.1. Birlik olma

Yapılan etkinliklerde milli mücadele döneminde yaşanan zorluklara rağmen milli mücadelede oluşan birlik ruhu öğrencilerce vurgulanmıştır. Bununla birlikte, küçük-büyük, genç-yaşlı herkesin birlikte zorlukların üstesinden gelmesi vurgusu ön plana çıkmıştır. Etkinlikler esnasında, giriş aşamasında Türkiye haritası üzerine Türk bayrağı olan bir görsel gösterilerek öğrencilerden görüşler belirtmeleri istenmiştir. Buna yönelik olarak Zeynel Türkiye haritası ile Türk bayrağı arasında ilişki kurulup kurulamayacağı sorulduğunda, görüşlerini, “*Öğretmenim farklılıkta birisi bir sürü böyle tüm şehirler gözükmüş ama hepsini birleştirdince koca bir Türkiye çıkıyor (V.K. 12.12.2017/ 11:05:38-11:05:48)*” biçiminde dile getirmiştir.

Daha sonra, görselle milli mücadele arasında ne gibi bir ilişki olabileceği sorulduğunda ise buna yönelik olarak Tuğba “*Milli mücadelede Türkiye birlik olmuş*

(V.K.,12.12.2017/09:22:36-09:22:40)” biçiminde bir yorum getirmiştir. Ezgi de bayraklı haritayla ilişkilendirme ile ilgili olarak görüşlerini “*Türkiye birlik olup şey yaptığı için ve Türk bayrağının üstünde rengi askerlerimizin renginin kanı olduğu için böyledir* (V.K.,12.12.2017/09:23:15-09:23:28)” biçiminde ifade etmiştir.

Kurtuluş savaşında birlik olalım düşüncesi olmasaydı nasıl olurdu sorusuna da öğrenciler şu görüşlerle karşılık vermişlerdir (V.K. 12.12.2017/ 09:24:00-09:24:45):

“Tuğba: Öğretmenim birlik olmuşuz.

Nil: Öğretmenim bayrağımız olmuş

Dilan: Öğretmenim herkes birleşmiş ve Türkiye olmuşuz

Talha: Öğretmenim Türkiye olmazdı ve kurtuluş savaşını kazanamazdık”

Görüldüğü gibi, öğrenciler görseli doğrudan birlik olma ilişkilendirdikleri ve bu noktada vatanseverlik ve aidiyet duygusuyla yorumladıkları görülmektedir. Etkinliklerin devamında ise öğrencilere milli mücadele yıllarına yönelik bazı fotoğraflar gösterilmiş ve bu fotoğraflarda nelerin göze çarptığı üzerine etkinlikler yoğunlaştırılmıştır. Bu fotoğraflardan bir tanesinde milli mücadele yıllarında cepheye mermi taşınmaktadır. Bu fotoğraf incelenirken öğrencilerden birçok yorum gelmiştir. Bir öğrenci mermileri taşıyan kişilerin nereli olduğunu sormuştur. Bu soruya yanıt olarak Ege'nin “*Öğretmenim, zaten asıl olan memleket değil ki* (V.K.13.12.2017/ 09:23:12-09:23:17)” biçiminde görüş belirterek birlik olmanın önemine dikkat çektiği görülmüştür. Berna yapılan etkinliklerde neler öğrendiğini “*Cephane çok azdı, küçük büyük çocuk yetişkin demeden savaşıyorlardı. Milli mücadele dönemlerini öğrendik. Kimlerin kimlere karşı koyduğunu öğrendik*” biçiminde aktarmıştır. Berna, milli mücadele dönemlerine yönelik olarak incelenen fotoğraflara ilişkin görüşlerini günlüğüne “*Bir yandan üzücü hem de çok mutlu (edici). Neden üzücü? Çünkü hepsi de fakir. Bu yanı üzücüydü. Neden mutlu (edici)? Çünkü çoluk çocuk kadın erkek demeden, fakir zengin demeden savaşmaları çok mutlu bir yanı. Fotoğraflar çok güzel (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde görüşlerini yansıtmıştır.



Fotoğraf 3. Milli Mücadele Dönemine Ait Anadolu Ajansı Arşivi Tarafından Yayınlanan Ve Etkinlikte Kullanılan Fotoğraflardan Biri

Milli mücadelede birlik vurgusu öğrencilerin günlüklerine de yansımıştır. Ezgi, derste incelenen görsellerle ilgili olarak günlüğüne “*Kurtuluş savaşına gidiyorlar ve herkes erkek, kadın, çoluk çocuk demeden birlik oluyor. Bu da milli mücadeleyi oluşturuyor*” biçiminde belirtmiştir. Ezgi, aynı zamanda kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede şunlara değinmiştir:

“Herkes birlikte olup savaş yapıyorlar. Başında da Mustafa kemal Atatürk var ve herkes toplu bir şekilde birlik olarak savaşıyorlar mesela kızların bir işi yok derler ama mermi taşıyanlar varmış... Herkes fakirler. Böyle yaşlısı vardı genci vardı. Herkes birlikteydi. Ama o zamandan bu yana çok şey değişmiş... Herkes birlik olmuş. Beraberlik içinde. Birlikte savaşıyorlar. Herkesin katkısı büyük. Küçük çocuklar da savaşa giriyorlar daha mezun olmadan savaşanlar var”

Yapılan etkinlikler sonucunda kadınların milli mücadeledeki yeri, ülke olarak nasıl zorluklardan geçildiği ve atalarımızdan bize kalan mirasa saygı duyma gibi kazanımlara ulaştığını belirten Zeliha ise bu görüşlerini “*Ondan sonra başka bayanların da milli mücadeleye katılabileceğini öğrendim. Milli mücadelemizin bir sürü zorluktan geçtiğini*

öğrendim öğretmenim... O dersten milli mücadelede kazanılıp bize miras kalan şeyleri korumayı ve onlara saygı duymayı öğrendim” biçiminde dile getirmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklerden arşiv fotoğrafları ile ilgili olarak öğrencilerin çoğunlukla toplumun tüm katmanlarıyla birlik olduğu yönünde görüşler sundukları gözlemlenmiştir.

3.2.5.1.2. Farklı ülkeler

Farklı ülkeler ile ilgili bulgular, 1910 yılında *The Cairo Punch* isimli gazetede yayınlanan gazete görseli kapsamında yapılan etkinliklere dayanmaktadır. Aşağıda da sunulan bu görselde, Osmanlı devleti farklı ülkeler ve Hristiyanlığı temsil eden Papa karakterine karşı durmaktadır. Bu esnada Çin ve Japonya’yı temsilen çizilen iki kişi de uzaktan savaşı izler biçimde gösterilmektedir. Öğrencilerden buna yönelik olarak gelen görüşlerin, çoğunlukla, vatansever/milliyetçi bir yaklaşımı yansıttığı ve “Türk güçlüdür, yenilmez” biçiminde olduğu yönündedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin görselde çizilen karakterlerle günümüzü ilişkilendirerek zihinlerinde sorgulamalara girdikleri de görülmüştür.



Fotoğraf 4. 1910 Yılında “The Cairo Punch” Gazetesinde Yayınlanan Bir Haber Görseli

Gazete görseline ilişkin olarak Yusuf görüşlerini “*Orada hani bir savaş resmi vardı ya. O türk tekmiş orada japon la çinliler izliyormuş nedense. Onu öğrendim. Bir de çoğu ülke bizim ülkemize savaştı. Onu öğrendim*” biçiminde dile getirmiştir. Nazlı ise görselin analizine yönelik olarak ilgisini çeken ve etkilendiği boyutları kendisinde bıraktığı vatanseverlik vurgusuyla şöyle aktarmıştır:

“Milli mücadele etkinliğimizde çok ilgimi çeken bir Türk askerine karşı birkaç kişi bu beni çok etkiledi. Mesela Fransız, İngiltere hepsi toplanmış ama bir tane Türk askeri vardı. Orada arkada iki tane Japon çocuk izliyordu onları. Ama yine de o bayrağı diktik ve düşmeyecektir o bayrak. O beni çok etkiledi”

Görüldüğü gibi öğrenciler resmi analiz ederken öncelikle ön bilgilerine göre yorumlamak istemişlerdir. Ancak, araştırmacı bu noktada sadece görsele odaklanmalarını ve görseli incelemelerini istemiştir. Bunun üzerine görsellere yönelik başlangıç aşamasında şöyle analizler ortaya çıkmıştır (V.K., 13.12.2017/10.59.18-10.59.45):

“Ecem: Öğretmenim böyle Rusya filan bütün herkes bütün yurtdışından gelenler Türkiye'nin bütün illerini filan almaya çalışıyorlar.

Dilan: Hepsi farklı ülkelerden geliyor öğretmenim. Biri Yunan biri Rusya biri Almanya hepsi farklı şehirlerden geliyor kıyafetleri de farklı”

Devamında da Ege görsele ilişkin görüşlerini “*Öğretmenim tüm düşmanlar birlik olmuş sadece o Türk'e saldırıyorlar (V.K., 13.12.2017/10.59.58-11.00.07)*” biçiminde dile getirmiştir. Görkem de benzer bir biçimde, gazete görseli ile ilgili yorumlarını “*Ruslar, papalar, Fransızlar, İtalyalılar bize saldırdı. Osmanlı devleti olarak onlarla savaştık. Kurtuluş savaşını açtık, kazandık (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde aktarmıştır.

Nazlı ise, milli mücadelede gösterilen gazete görseli ile ilgili bir şarkı bestelemiş ve bunu hem sınıfta okumuş hem de günlüğüne kaydetmiştir. Burada, aslında, hem görselde verilmek istenen mesajlar işlenmiş; hem de “Biz yendik” vurgusu yapılmıştır. Şarkı sözlerinde düşman (yabancı ülkeler) karşısında yalnız başına savaşan ve zorluklara rağmen güçlüklerin üstesinden gelen Türk insanı algısı yansıtılmaktadır. Nazlı'nın gazete görseli ile ilgili şarkı sözleri şöyledir (Ö.G., tarihsiz):

“Bir Türk tekken düşmanlar çokken

Çin ile Japonya onları izlerken

Düşmanlar farklı yerden gelirken

Etkinlikler esnasında öğrencilerin birçok farklı bakış açısıyla olayları irdeledikleri, anlamlandırmaya çalıştıkları da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, gazete görselini analiz ederken çeşitli yorumlamalara gittikleri görülmektedir. Bu yorumlamalara bakıldığında, düşmanın çokluğundan Türkiye'nin yenilebileceği yorumuna Nazlı'nın "*Biz Türk'üz, bu toprağı kimseye vermeyiz*" yorumu dikkat çekicidir. Ayrıca, Ege, etkinliklerde dikkatini çeken durumu kendisiyle yapılan görüşmede de tekrar vurgulayarak dini simgelere dikkat çekmiştir. Ege bu görüşlerini, "*Evet hatta Çinlilerle Japonlar izliyordu. Başlarında papa vardı. Bütün yabancı ülkeler birleşip sadece Türklere saldırmıştı*" biçiminde dile getirmiştir.

Gazete görseline ilişkin yapılan derinlemesine yorumlamalardan öğrencilerin zihinlerindeki vatan algısı, din ve politik durum gibi toplumsal konularda sorgulamalar yaptıklarını gösterdiği söylenebilir. Eleştirel bir bakış açısıyla bakıldığında ise, milli mücadele boyutunda yapılan etkinliklerden gazete görselinin analizinde, verilen görsel 1910 yılında bir Osmanlı gazetesinde çıkmıştır ve dolayısıyla Osmanlı bakış açısını yansıtmaktadır. Yapılan etkinlik esnasında öğrencilerin bu durumu sorgulamadıkları ve doğrudan vatansever/milliyetçi bir yaklaşımla olaya yaklaştıkları ve o derste ülkeler ve savaşlara değinilmemesine rağmen öğrencilerin kendi ön bilgilerinden hareketle süreci yorumlamaya çalıştıkları da söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dini imge ve sembollere yönelik sorgulamaları ve popüler siyasi gündemin doğrudan öğrenci algılarına olan etkilerinin de yapılan görsel kültür çalışmalarıyla ortaya çıkartıldığı da söylenebilir.

3.2.5.1.3. Yoksulluk

Milli mücadele etkinliklerinde analiz edilen Cumhuriyet tarihinin ilk yıllarına ait 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı fotoğraflarına yönelik olarak öğrencilerin vurguladıkları bir diğer boyut ise o dönem yaşanan yoksulluk ve sıkıntılardır.



Fotoğraf 5. Milli Mücadele Dönemine Ait Anadolu Ajansı Arşivinden Ve Etkinlikte Kullanılan Başka Bir Fotoğraf

Hofstede'in Bireycilik-Toplumculuk boyutu bağlamında ele alınan ve milli mücadele ile ilgili kazanımlara yönelik olarak gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarında araç olarak fotoğraflardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle, öğrencilerden fotoğrafta ne gördükleri ve bunu fotoğrafın çekildiği tarih ve bağlama göre öğrencilerin yorumlamaları istenmiştir. Bu noktada fotoğrafa ilişkin şu yorumlamalar gelmiştir (V.K., 12.12.2017/09:56:38-09:57:48):

“Ezgi: Öğretmenim herkesin saçını kapalı

Araştırmacı: Saçı kapalı. Evet, güzel bir yorum getirdin.

Taha: Herkeste fes var.

Nil: Erkeklerin fesi var.

Araştırmacı: Kafasındakilere kalpak deniyor.

Ecem: Erkeklerin üzerinde kaban gibi bir şey var. Kadınların ise kafalarında yazma var.

Dilan: öğretmenim hiçbir şeyleri yok herhalde. Yani böyle elbiseleri yırtık. O yüzden erkekler de bir elbise falan bulmuş onlara veriyor (olabilir)

Nil: Elbiselerinin yırtık olması fakir olduklarını gösteriyor.”

Görüldüğü gibi öğrenciler, fotoğrafları incelerken öncelikle fotoğraftaki kişilerin kıyafetlerinden yola çıkarak yorumlamalar yapmış ve yoksul oldukları gibi bir sonuca varmışlardır. Yine, fotoğraflar incelenirken Dilan da kıyafetlere bakarak o dönemin durumuyla ilgili olarak “*Öğretmenim elbiseleri yok belk elbiseleri yırtık olabilir ve o fotoğrafta onlara elbise hediye ediliyor olabilir (V.K.12.12.2017 / 09:35:15-09:35:30)*” biçiminde o dönemin koşullarına odaklanmıştır. Etkinliğe devam edilirken savaş yıllarına yönelik olarak incelenen fotoğraflardan yola çıkılarak sınıfta yine şöyle bir tartışma gerçekleşmiştir (V.K.12.12.2017 / 09:57:35-09:58:10):

“Dilan: Öğretmenim hiçbir şeyleri yok herhalde böyle elbiseleri yırtık.

Araştırmacı: Elbiselerinin yırtık olması neyi gösteriyor?

Nil: Fakir olduklarını.”

Görüldüğü gibi, öğrencilerin derste kullanılan görsellerde yakaladıkları bir diğer boyut da yoksulluk vurgusudur. Öğrenciler, görsellerden o dönemin koşulları ve yaşanabilecekler üzerine fikirler yürütmüş ve kıyaslamalar yapmışlardır. Buna göre, savaşın ekonomik anlamda olumsuz etkilerine; savaşın sonucu olarak sakat kalan ya da ölen erkeklere dikkat çekildiği görülmektedir.

Etkinlikler esnasında elde edilen bulguların yanı sıra görüşme ve günlüklerde de milli mücadele ile ilgili görsellerde yoksulluk vurgusuna ilişkin birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerden Berna fotoğrafları analiz ederken edindiği izlenimleri “*Orada yoksulluk vardı. Cephane çok azdı, küçük büyük çocuk yetişkin demeden savaşıyorlardı.*” biçiminde aktarmıştır. Benzer bir biçimde yaşanan zorlukları ve günümüze kadarki süreçte yaşanan değişimi ise Ezgi “*Herkes fakirler. Böyle yaşlısı vardı genci vardı. Herkes birlikteydi. Ama o zamandan bu yana çok şey değişmiş*” biçiminde dile getirmiştir. Nil de günlüğüne, milli mücadele ile ilgili etkinliklerde incelenen fotoğraflarla ilgili dikkatini çeken öğelerin yoksulluk ve saygı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerini “*Benim bu resimler hakkındaki görüşüm şu: bu resimlerde kısaca ben yoksulluğu ve saygıyı gördüm (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde yansıtmıştır. Milli mücadele ile ilgili yapılan görsel kültür çalışmalarlarıyla öğrencilerin yoksulluk vurgusuna dikkat çektikleri, bu durumu da o

dönemin koşullarını dikkate alarak, savaşın ekonomik ve sosyal olumsuzluklarına dikkat çekerek aktardıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin, kendi aidiyet duyguları çerçevesinde dönemin koşullarına duygusal bir biçimde yaklaştıkları da söylenebilir.

Bireycilik-Toplumculuk bağlamında ele alınan Milli mücadele etkinliklerine genel itibariyle bakıldığında ise öğrencilerin genelde “Türk güçlüdür, zor şartlara göğüs gerdik, yedi düvele karşı savaştık galip geldik, yendik” gibi bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Bu durumun da vatanseverlik vurgusunun baskın olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir. Örneğin Ezgi, günlüğüne “*Ermeniler, İngiltere, Fransa, Yunanistan, İtalya’ya karşı Türkiye galip geldi, kazandık (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde görüşlerini yansıtmıştır. Benzer bir biçimde, Rukiye de günlüğüne “*İngiltere, Yunanistan, İtalya, Fransa bunlar Türkiye’yi ele geçirmek istedi ama biz izin vermedik (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişillik boyutunda baskın olarak vurgulanan bireyi öne alan yaklaşımın, söz konusu milli mücadele olduğunda öğrencilerin tamamıyla aidiyetler, duygusal anlamda bu aidiyetlere bağlılık ve milli birliklilik bağlamında ele aldıklarını göstermektedir.

3.2.5.2.Oyunlar

Bu boyuta yönelik yapılan etkinlikler, “*Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır*” kazanımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı öncelikle sınıfa getirdiği bilyeleri göstererek eski oyunlara dikkat çekmiş ve sınıfta örnek olarak eski oyunlardan “Beş taş” oyununu oynatmıştır. Daha sonra eski sokak oyunlarıyla ilgili gazete haberi açılarak okunup eski oyun fotoğrafları incelenmiştir. Bu oyunlara dair öğrencilerin kendi yaşamlarındaki kişisel deneyimleri üzerine tartışılarak görüşler alınmıştır. Daha sonra günümüz teknolojik oyunları ile ilgili görüş ve deneyimlerine dikkat çekilerek öğrencilerle birlikte bir karşılaştırma yapmak için bir öğrenci cep telefonu ile oyun oynamış; seçilen 5-6 öğrenci de sınıfta misket oynamıştır. Geriye kalan öğrencilerin de gözlemler ve analizler yapmaları istenmiştir. Ulaşılan görüşler üzerine tartışılarak son olarak teknolojinin iletişime olan zararlarını vurgulayan bir fotoğraf açılarak bunun üzerine tartışılması istenmiştir. Bu fotoğrafta ebeveynler masada sohbet ederken çocukları ise telefon ve tabletle oynamaktadır. Bu fotoğrafa yönelik çalışma da tamamlandıktan sonra, değerlendirme aşamasında, öğrencilerin eski ve yeni oyunlardan dört oyun seçip ortak ve farklı yönlerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular

doğrultusunda ise ““Etkileşimi Artırma, Eğlenceli Olma, Eğiticilik, Eski Oyunlar, Sosyalleşme, Teknolojinin Zararları” kategorileri ortaya çıkmıştır.

3.2.5.2.1. Etkileşimi artırma

Etkinlikler kapsamında üzerinde durulan eski oyunları öğrenmenin ve oynamanın bireyde fiziksel, duygusal ve sosyal anlamda olumlu etkiler meydana getirdiği öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra yapılan oyun etkinliklerinden sonra öğrencilerden çok fazla olumlu dönütler alınmıştır. Örneğin, dersten sonra araştırmacı sınıfa getirdiği misketleri öğrencilere hediye etmiştir. Bu misketlerle sonrasında da sürekli oynadıklarını ve sınıf içi iletişime de olumlu anlamda katkılar sağladığını Nazlı şöyle ifade etmiştir:

“Ama misket oynayınca daha mantıklı oluyor. Mesela şu an bize bıraktığımız misketlerin bir tanesi bile kaybolmadı. Hepsini herkes oynuyoruz şu an... Misketlerle çok güzel oynuyoruz. Değişik oyunlar bile yaptık biz onlarla. Mesela ayağınızı şöyle açıyorsunuz topu girdirmeye çalışıyorsunuz.”



Fotoğraf 6. Öğrencilerle Misket Etkinliği Yapılırken (05.12.2017)

Eski oyun fotoğraflarında incelenen oyunlardan bir tanesi olan Bezirganbaşı oyunu ile ilgili olarak da Ayşe görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Bezirgânbaşını öğrendikten sonra biz her gün oynamaya başladık arkadaşlarla teneffüslerde... Çok eğlenceliydi bezirganbaşını oynamak. Böyle erkekler falan ilk önce biz sadece kızlarla oynuyorduk sonra erkekler de oynamaya başladı. Biz ona çok şaşırдық. Sonra

hep beraber bütün sınıf hiç birimiz teneffüse çıkmadan hepimiz sınıfta oynamaya başladık bezirganbaşını. Sonra bezirganbaşına ara verip masket oynamaya başladık. Sonra dışarı çıkıp oyun oynamaya başladık. İçeri girip falan yani bütün sınıfla sizin öğrettikleriniz sayesinde bütün sınıf birlikte oyunlar oynadık”

Görüldüğü gibi Ayşe, hem yapılan etkinliklerden sonra bezirganbaşı oyununu sınıftaki erkek öğrencilerin ilk başta “kız oyunu” diye algılayıp oynamadıkları ama sonra oyuna dahil olduklarını hem de teneffüslerde sıklıkla oynadıklarını belirtmiştir. Bu anlamda yapılan etkinliklerin sınıf içi etkileşime de doğrudan yansıdığı söylenebilir.

İncelenen fotoğraflarda öğrencilerin dikkatlerini çeken bir diğer önemli nokta ise geleneksel oyunların oynandığı fotoğraflarda hep birden fazla çocuğun bir arada oynadığıdır. Örneğin, incelenen fotoğrafların analizi esnasında Nazlı görüşlerini “Öğretmenim o kız tek başına oynamıyor, arkadaşlarıyla oynuyor ve artı çok da mutlu görünüyor (V.K., 05.12.2017/09.52.14-09.52.22)” biçiminde paylaşmıştır.

Bir arada oynamanın hem sosyal yaşama uyum hem de kazandırdığı değerler anlamında önemine de dikkat çekilmiştir. Bu anlamda, birlikte oyun oynamanın sosyal yaşamda uyuma olan katkılarına yönelik olarak da Ecem şunları ifade etmiştir:

“Telefonla oynayanlar daha böyle kaba filan olur. Normal birlikte topluluk içinde oyun oynayanlarsa daha böyle nazik filan olur... Çünkü önceden böyle biliyorlar çünkü nazik olunacağını. Birlikte oyun oynadıkları zaman kavga ettikleri zaman nasıl olduğunu biliyorlar çünkü. Telefonla filan oynayanlar da bilmiyorlar bunu ve büyüdükleri zaman da sürekli kavga ederler”

Görüldüğü gibi, teknolojik oyunların bireyde birtakım sosyal uyum problemlerine neden olurken; geleneksel oyunlar oynayan çocukların, kendi deneyimleri sonucunda sosyal yaşama uyum anlamında birtakım beceriler kazandığına dikkat çekilmiştir. Benzer bir biçimde Onur da görüşlerini “Orada masket oynamanın daha böyle sosyal etkisi olduğunu öğrendim. Arkadaşlarımla iletişim kurabilmek için iletişim gücümü daha fazla artırmak için güzel bir etkinlik olduğunu öğrendim. Mesela masket ama o telefon hiç böyle iletişim kuramıyorsunuz. Tek başınıza öyle çok sıkıcı oluyor” biçiminde dile getirmiştir. Nazlı da, sınıfta gerçekleştirilen masket oynama etkinliğiyle ilgili gözleminde telefonla oynayan kişilerin iletişim problemleri yaşayabileceğine dikkat çektiği görülmüştür. Nazlı, bu görüşlerini “Yusuf telefonu tek oynadığı için arkadaş edinemeyecek. Ama masket oynayanlar daha iyi arkadaş olurlar (Ö.G., 05.12.2017)” biçiminde ifade etmiştir.

Ecem, günlüğüne dersteki gözlemlerini aktarırken çoğunlukla oyunların bireye olan etkilerinden mutluluk ve iletişimi artırıcılığı yönlerine odaklanmıştır. Ecem, bu görüşlerini “*Yusuf da mutlu ama diğerleri daha çok iletişim kuruyorlar ama Yusuf konuşmuyor. Parmakları hareket ediyor sadece. Diğerleri daha çok eğleniyorlar ama Yusuf’un eğlencesi telefonun şarjı bitene kadar (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde aktarmıştır. Yine Ecem, geleneksel oyunların gerçek yaşam deneyimleri sunduğunu ve bu bağlamda, fiziksel ve duygusal gelişim, iletişim gibi boyutlarda bireylere katkı sağlayacağını da vurgulamıştır. Ecem, bu görüşlerini günlüğüne şöyle yansıtmıştır (Ö.G., tarihsiz):

“Misket oynayanlar hareket ediyor ve iletişim kuruyor. Eğleniyorlar, mutlular, öğreniyorlar. Misket oynayanlar şimdi de ileride de sosyal alanı geniş olacak. Bir de misket oynayanlar bir sürü duygu yaşıyor. Telefonla oynayanlar ise mutsuz, hiçbir şey öğrenmiyor ve sadece vakit geçiriyor. Ve mutsuz, hiç iletişim kurmuyor ve hareketsiz duruyor. Telefon oynayan ise ileride de şimdi de sosyal alanı az olur”

Görüldüğü gibi, öğrenciler hem bir görsel kültür aracı olarak kullanılan eski oyun fotoğraflarının analizi hem de sınıfta bu bağlamda gerçekleştirilen etkinlikler yoluyla çeşitli analizlere gitmişlerdir. Bunlardan bir tanesi geleneksel oyunların etkileşimi artırmasıdır. Öğrenciler, inceledikleri geleneksel oyun görsellerinin hep birlikte oynandığı için etkileşimi artırdığını; bu anlamda, gerçek yaşam deneyimleri sunduğunu belirtmişlerdir. Küçük yaşlarda bu türlü deneyimler kazanan bireylerin ileriki yaşamlarında topluma adapte olabilme anlamında da olumlu kazanımlar edinecekleri de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bireycilik-Toplumculuk açısından ele alındığındaysa geleneksel oyunların toplumsal değerlere uyum sağlamadaki aracı rolüne ve gerçek sosyal yaşam deneyimleri sunmasına dikkat çekildiği görülmüştür. Bu bağlamda bireysel başarı ve hazdan ziyade bağlı olunan grubun başarısının ve grupla etkileşimin bireysel gelişime olan etkisine dikkat çekildiği söylenebilir.

3.2.5.2.2. Eğlenceli olma

Öğrenciler yapılan etkinlikler sonucunda geleneksel oyunların teknolojik oyunlara göre daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, derste yapılan geleneksel oyun fotoğraf incelemelerine yönelik olarak Berna “*Orada saklambaç vardı. Herkes eğleniyordu. Bu da sosyal bir oyun. Sonra ip atlama vardı, bunun yine kız erkek ayrımcılığının olmadığını gördük resimde. Erkekler de kızlar da oyun oynuyorlardı. Hem eğleniyorlardı hem de yine sosyalleşiyorlardı*” biçiminde görüşlerini belirtmiştir. Benzer bir biçimde, yapılan etkinliklere yönelik olarak Ege de gözlemlerini “*Arkadaşlarla*

oyun oynamak daha eğlenceliydi. Telefonla gözlerimiz yoruldu, beynimiz zarar görebilir. Gözlerimiz de dahil. Sonra ama arkadaşlarımızla oynarken hiç öyle şey falan olmuyor. Her zaman aynı yere bakmıyoruz. Dijital bir şey gibi olmuyor. O şekilde yani.” biçiminde paylaşmıştır.

Sınıfta öğrencilerle oyun oynama etkinliği gerçekleştirildikten sonra öğrencilerden gözlemlerine yönelik dönütler alınmıştır. Bu kapsamda, cep telefonu ile oyun oynayan Yusuf’un da görüşleri alınmış ve sınıf arkadaşlarıyla da etkinlik üzerine tartışılmıştır. Yusuf, kendi his ve gözlemlerini şöyle aktarmıştır (V.K.,05.12.2017/09:51:07-09:51:18):

“Ben çok mutlu oldum çünkü oyun baya güzeldi. Ama biraz da çıkamadım. Diğerleri ise sadece misket oynadılar”

Yusuf’un görüşlerinden sonra araştırmacı öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda her iki oyunun benzer ve farklı yönlerini sormuş sınıftan Nil bunu şöyle cevaplamıştır (V.K.,31.10.2017/09:51:29-09:51:38):

“(Yusuf) Mutlu oluyor ama kendi çapında mutlu oluyor. Birisi kendi kendine mutlu oluyor diğeri arkadaşlarıyla”

Görüldüğü gibi, Yusuf eğlendiğini ancak oyuna dalıp gittiğini vurgularken Nil ise bireysel oyunların sosyal uyum anlamında eksikliğine odaklanmıştır. Yine misketlerle oynayan Rukiye, görüşlerini *“Misketle oynamak fazla kişiyle oynamak eğlenceli. Ama saatlerce telefon başında kalmak eğlencesiz bir şey”* biçiminde ifade etmiştir.

Öğrenciler, burada, oyunların eğlence boyutuna dikkat çekmişlerdir. Buna göre, her iki oyun da eğlencelidir ancak kişinin arkadaşlarıyla eğlenmesi bireysel hazdan daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin bu noktada, yine sosyal yaşama uyum sağlama anlamında birlikte eğlenmenin önemine vurgu yaptıkları söylenebilir.

3.2.5.2.3. Eğitcilik

Geleneksel oyunları oynayan çocukların bireysel gelişim ve değer kazanma boyutunda eğitici yönleri olduğu da vurgulanmıştır. Bireysel anlamda gelişime yönelik olarak Ezgi görüşlerini *“Şimdi herkesle toplumsal oyun oynayan kişi büyüdüğünde daha zeki olur. Telefonla oynayan kişi büyüdüğünde sadece telefonla oynar. Telefon telefon telefon. Hiç gelişemez ki”* biçiminde dile getirmiştir.

Sosyal gelişim ve değer kazanmaya yönelik olarak da Taha *“Eski oyunlarda öyle değildi ama mesela teknoloji olmadığı için iyi yöne gidiyorlardı. Arkadaşlık ve dürüstlük*

mesela... Güzel arkadaşlar ediniyordu ve zaten öyle olsaydı artık insanlar çok şiddetli olup herkesi öldürmeye başlardı” biçiminde görüşlerini aktarmıştır.

Arkadaşlarla oyun oynamanın bireysel anlamda özgüveni artırma, problem çözme gibi becerileri geliştirdiği; sosyal anlamda da birlikteliği ve paylaşımı artırdığı da vurgulanmıştır. Nil de oyun gözlemi ve görsellerin analizi sonrasında oyunların bireysel ve sosyal gelişime olan katkılarını arkadaşlarına “*Bireye faydaları: Oyun oynamak kendisine olan güvenini arttırır. Problem çözme ve sorunların üstesinden gelme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Topluma faydaları: yardımlaşma artar, insanların hedeflerinin olmasını sağlar, birlikte eğlenmeyi öğretir, birlik ve beraberliği arttırır, centilmen olmayı öğretir (V.K.,07.12.2017/09:55:12-09:55:37)*” biçiminde aktarmıştır.

3.2.5.2.4. Eski oyunlar

Eski oyunlar ile öğrencilerin geleneksel oyun fotoğraflarını incelerken ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Etkinlikler esnasında, geleneksel oyunları öğrenciler kendi aile büyüklerinden öğrendiklerini vurgulamışlardır. Buradan da oyunların kuşaktan kuşağa aktarılması boyutunun ön plana çıktığı görülmüştür. Yapılan görsel kültür çalışmaları kapsamında fotoğraflar incelenirken geleneksel oyunların öğrenciler tarafından nasıl öğrenildiğiyle ilgili sınıfta şöyle bir konuşma geçmiştir (V.K.,05.12.2017/09:09:48-09:10:15):

“Nazlı: Öğretmenim ben bilmiyordum babam aldı (beştaş oyunu için). O şekilde öğrendim. Babam çok iyi oynuyor öğretmenim.

Ezgi: Ben de anneannemden öğrendim.

Berna: Öğretmenim ben de babaannemden öğrendim.

Tuğba: Ben annemden öğrendim”

Burada öğrenciler beştaş oyununu nasıl ve kimden öğrendikleri üzerine konuşmaktadır. Bu konuşmadan sonra öğrencilerle bu türlü oyunları kimlerden öğrendikleri üzerine tartışmalarla geleneksel oyunların aktarımına vurgu yapılarak derse başlanmıştır. Daha sonra unutulmuş sokak oyunları tanıtılırken çoğunlukla çocukların oyunları bildikleri de görülmüştür.

Burada, öğrencilerin sadece fotoğraflarda ne gördüklerinin yanı sıra daha üst düzey analiz ve yorumlamalara ne kadar girebildiklerine ilişkin de görüşlere ulaşılmıştır.

Örneğin, fotoğrafları incelerken nelerin göze çarptığını vurgulayan Nil bu görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Onları incelerken ben baktım oyun nasıl oynanıyor, sohbet halinde mi, iletişim yapıyorlar mı diye. Bir de tablete bakan ve arkalarında aile olan bir fotoğraf incelemiştik öğretmenim. Bence o fotoğrafta aileler de çocuklarını uyarmalı. Çünkü tableti kendin de oynayabilirsin yani yalnızken, televizyonu kendin de izleyebilirsin. Ama kendi kendine sohbet edemezsin. Yani yanında biri olması gerekiyor. Cansız bir varlıkla konuşamazsın”

Görüldüğü gibi öğrenci geleneksel oyun fotoğraflarını incelerken, fotoğraflardaki ortak noktaları yakalamaya çalışmıştır. Fotoğraf incelemeleri sonucunda hangi oyunları öğrendiklerine değinen Ayşe ise *“Seksek falan. Seksek sonra yakartop, istop baya bir şey vardı. İp atlayan çocuklar vardı. Bir de birdirbir vardı sanki”* biçiminde dile getirmiştir.

Eski oyunlara yönelik bir diğer önemli bulgu ise oyunlarda yaşanan zaman içerisindeki değişimdir. Ege etkinliklerde geleneksel oyunlarda yaşanan değişimlerin de vurgulandığını belirtirken bu görüşlerini *“Hangi oyunların günümüzde oynandığını. Sonra hangi oyunların unutulmuş olduğunu. Eski oyunların hala oynandığı oyunlar var mı”* biçiminde aktarmıştır. Zaman içerisinde yaşanan bu değişime yönelik olarak benzer bir görüş de Nazlı’dan gelmiştir. Nazlı bu görüşlerini *“Ama şöyle bir olumsuz etkisi var onun. Milletimizde yavaş yavaş bu oyunların nesli tükenmeye başladı yani. Mesela birdirbir daha az oynanmaya başladı. Mesela uzuneşek daha az oynandı. Futbol çoğaldı, bilgisayar teknoloji daha çoğaldı. Onlar çoğaldıkça beraberlik azaldı, teknoloji çoğaldı. Yani insanlar teknolojiye bağımlı oldu bu yüzden oyunlarımız da tükenmeye başladı”* biçiminde paylaşmıştır.

Bu bulgulara bakıldığında, gerek öğrencilerle gerçekleştirilen etkinliklerde gerekse görüşme ve günlüklerde öğrencilerin geleneksel oyunlar hakkında neler öğrendiklerine, geleneksel oyunların aktarımında aile büyüklerinin rolüne, oyunların geçmişten bugüne nasıl değiştiğine ve bu değişimin gerekçelerine yönelik görüşler sundukları görülmüştür. Oyun görsellerinin analizinden oyunların kültürel olarak nasıl aktarıldığına ve teknolojinin bu süreçteki olumsuz etkisine, değişen yaşam biçimimizin bu sürece olan etkisine de değinildiği görülmüştür.

3.2.5.2.5. Sosyalleşme

Geleneksel oyunların toplumsal anlamda sosyal bağların kuvvetlenmesi, sanal olmayan gerçek yaşam deneyimlerinin kazanılması ve bu deneyimler sonucunda sosyal

yaşama hazırlanmada olumlu deneyimler sağladığı belirtilmiştir. Örneğin Ezgi oyun gözlemi ile ilgili olarak görüşlerini sınıf arkadaşlarına “*Misket oynayanlar arkadaşlarıyla sosyaller, beraber iyi oynuyorlar. Sohbet ediyorlar ve mutlular. Telefonla oynayan yani Yusuf mutlu değil, çok sessiz, konuşmuyor, telefonda gözünü almıyor, duyguları da yok. Sadece bakıyor (telefona) (V.K.,05.12.2017/09:49:30-09:49:51)*” biçiminde ifade etmiştir. Ezgi geleneksel oyunların sosyalleşmeye olan etkisine yönelik görüşlerini kendisiyle yapılan görüşmede de ifade etmiştir. Ezgi bu sözlerini şöyle aktarmıştır:

“Yani toplumsal oynarsak sosyalleşiriz. Herkes daha iyi anlaşır. Ama telefonla falan oynadığımız zaman sadece tek kişi oynamış oluruz. O da telefon. Sadece parmaklarımız uğraşır... Bütün oyunlar da farklı. Ama hepsi toplumsal oyunlar. Mesela böyle herkes toplumlu bir şekilde. Mesela saklambacı tek başına oynayamazsınız. Ben sayacağım ben saklanacağım nasıl olacak bu”

Dilan ise, geleneksel oyunlar sayesinde arkadaş edinme ve sosyalleşmenin artacağına dikkat çekerek, görüşlerini “*Biz misket oynarken arkadaşımız Yusuf telefonla oynayarak sosyalleşmeyi azaltıyor. Ama biz misket oynayarak sosyalleşiyoruz ve daha çok arkadaş ediniş mutlu oluyoruz (Ö.G., tarihsiz)*” biçiminde yansıtmıştır. Sınıfta, geleneksel oyun görselleri incelendikten sonra bu oyunlardan bir tanesi olan misketin sınıfta oynatılmasının ardından öğrenci gözlem ve görüşleri alınırken Tuğba da gözlemlerini şöyle aktarmıştır (V.K.,05.12.2017/09:47:58-09:48:15):

“Misket oynayanların şimdi de büyüünce de sosyal çevreleri geniş olacaktır. İletişim sorunları olmayacak çabuk arkadaş edinebilecekler. Telefonla oynayanlar ise iletişim kuramazlar, sosyal çevreleri olmaz kolay arkadaş edinemezler”

Kendisiyle gerçekleştirilen görüşmede de benzer bir biçimde, Tuğba çocukluğunda geleneksel oyunlar oynayan çocukların oynamayan çocuklara göre daha sosyal olacaklarını belirtmiştir. Tuğba bu görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Birkaç kişi misket oynadı arkadaşlarımız oynadı. Günlüğümüze onların hakkında düşüncelerimizi yazdık. Onlar daha çok sosyalleşebiliyor. Arkadaşlar edinişiyor, iletişimleri çok kolay oluyor. Hemen arkadaş edinebiliyorlar. Bir arkadaşımız da telefonla oynamıştı. Hiç hareket etmiyor, sadece parmak kasları gelişıyordu, iletişim kuramaz. Çoğu kişi zaten telefonla oynayanlar kolay iletişim kuramaz. Arkadaş edinemez, sosyalleşemez. Büyüyünce de evlerine kapanırlar odasına kapanırlar. Hiç bir şey yapmazlar”

Geleneksel oyunların sosyal gelişim anlamında olumlu deneyimler sunacağı öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra dijital oyunların iletişim ve sosyal

boyutlarının yanı sıra güvenlik açısından da sakıncaları olabileceğine de dikkat çekilmiştir. Bu noktada, Nazlı bu görüşlerini etkinlikler esnasında “*Miskette arkadaşlarımızla oynayabiliyoruz fakat telefon tablet gibi oyunlarda bir tane arkadaşımız oluyor. Ama onun da arkadaşımız olduğundan bile emin değiliz (V.K.,05.12.2017/11:16:51-11:17:08)*” biçiminde dile getirmiştir.

Nil, oyunların bireysel ve toplumsal faydalarını günlüğüne şöyle aktarmıştır (Ö.G., tarihsiz):

“Oyun oynamak çocuğun kendisine olan güvenini artırır. Problem çözme ve sorunların üstesinden gelme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Topluma faydaları ise yardımlaşma artar, insanların hedeflerinin olması, birlikte eğlenmeyi öğretir, birlik ve beraberliği artırır, centilmen olmayı öğretir.”

Benzer biçimde teknolojik oyunlar oynayanlarla geleneksel oyun oynayan çocuklar arasında sosyal yaşama uyum anlamında kıyaslama yapan Ecem, bu görüşlerini “*Telefonla oynayanlar daha böyle kaba filan olur. Normal birlikte topluluk içinde oyun oynayanlarsa daha böyle nazik filan olur*” biçiminde dile getirmiştir.

Geleneksel oyunlara yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerden öğrencilerin oyunların sosyalleşme ve iletişim becerilerine yönelik olumlu yönlerine dikkat çektikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin teknolojik oyunların güvenlik problemlerine ve oyunların sosyal gelişime olan katkıları da vurgulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda oyunların, oynayan topluluk içerisinde aktif öğrenme deneyimleri sunması ve bu anlamda grup aidiyet ve değerlerinin öğrenilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

3.2.5.2.6. Teknolojinin zararları

Geleneksel oyunlar analiz edilirken öğretim programındaki bir diğer vurgu da değişim ve süreklilik kapsamında günümüz oyunları ile karşılaştırma yapılmasıdır. Bu bağlamda, sınıfta misket oynatılırken bir yandan da cep telefonu ile bir öğrencinin oyun oynaması ve bu iki oyunun öğrenciler tarafından gözlemlenip karşılaştırılması da istenmiştir. Bu kapsamda, öğrenciler hem etkinlikler sırasında hem de sonrasında teknolojinin farklı boyutlarda zararlarına yönelik çeşitli veriler sunmuşlardır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler teknolojik oyunların fiziksel zararlarına, çok-oyunculu oyun ortamlarında güvenlik problemlerine, teknolojik oyunların şiddet eğilimini artırmasına ve teknolojinin sosyalleşme-asosyallık

durumlarına olan etkisine yönelik görüşler belirtmişlerdir. Teknolojinin fiziksel zararlarına yönelik olarak Ayşe geleneksel oyunların fiziksel harekete olanak sağladığını; teknolojik oyunların ise vücudun çeşitli organlarına zarar verdiğini belirtmiştir. Ayşe bu görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Yani telefonla oynayan tek oynuyor sadece telefona bakıyor yaptığı şey bu. Parmakları çalıştır tamam kemikleri falan güçlenebilir parmaklarının ama bu sefer de gözlerine zararı olur. Misketle oynayanlar hem hareket ediyor hem böyle arkadaşlarıyla birlikte oynuyor. Yapamadıklarını arkadaşları falan gösteriyor o tür şeyler çok oluyor”

Çok-oyunculu teknolojik oyunlarda yaşanan önemli sorunlardan biri olan güvenlik problemine de öğrenciler tarafından değinilmiştir. Talha ve Tuğba teknolojik oyunlarda karşılarında tanımadığı insanlarla oynamanın yerine geleneksel oyunların artılarına değinmişlerdir. Tuğba bu görüşlerini *“Normal arkadaşlarımızla beraber eğlenerek oynuyoruz ama tabletlerde kendimiz karşıımızdaki bilmediğimiz adamlarla oynuyoruz. Onu öğrendim”* biçiminde ifade etmiştir. Benzer bir biçimde Talha da görüşlerini şöyle aktarmıştır:

“Orada insanlar mesela Yusuf arkadaşımız telefonla oynuyordu. Siz ona vermişsiniz. Öbürkilere misket atmaca oynuyorlardı çok eğleniyorlardı. En azından mutluydular. Yusuf arkadaşımız ise öyle teknolojinin başında oynayarak gününü geçiriyordu. Mesela hava çok güzel olduğunda annelerimiz diyor dışarıya çıkın bakın arkadaşlarınızla oynarsın hava bugün çok güzel diyor. Ama hayır olmaz anne tabletle oynayacağım gibi cevaplar veriyor. O yüzden sosyalleşmemize ve arkadaşlarımızla geçinmemizi engelliyor teknoloji. Yeni oyunlarımız mesela sadece teknolojide oyun oynamak. Yeni oyunlarda zaten herkes teknoloji olduğu için herkes sosyalleşemediği için eski oyunları herkes unuttu.”

Teknolojik oyunlara yönelik olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sorun ise çok fazla şiddet içerikli olmasıdır. Talha da teknolojik oyunların şiddet eğilimini artırmasına yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşleri şöyledir:

“Şiddet olarak. Çünkü mesela yeni oyunlarda hep silah içeren içerikler oluyor. Mesela bir tane oyunda silah var. Haberlerde görmüştüm. O oyunda silah olduğu için onun gerçeğini arayıp annelerinden istiyorlar. Anneleri de tabi bilmiyor ne olduğunu oyuncak falan sanıyorlar alıyorlar. Sonradan çocuk iyice şiddetle ilgili davranmaya başlıyor. Arkadaşlarına zarar veriyor”

Geleneksel oyunlarla ilgili görseller tartışılırken Nazlı teknolojinin sosyalleşmeye olan olumsuz etkilerini Yusuf üzerinden aktarmıştır. Nazlı bu görüşlerini *“Öğretmenim*

ben misket oynarken çok eğlendim ama Yusuf için çok üzüldüm. Öğretmenim o büyüdüğünde belki de fazla arkadaş edinemeyecek. Teknolojiye bağımlı kalacak (V.K.,05.12.2017/09:54:52-09:54:06)” biçiminde ifade etmiştir. Ezgi ise Nazlı'nın görüşlerini de teyit ederek, anne babaları yan taraftaki masada sohbet ederken telefon ve tabletle oynayan iki çocuğu anlatan bir fotoğraf incelenirken teknolojinin sosyalleşmeye yönelik olası olumsuz etkileri ile ilgili şunları söylemiştir (V.K.,05.12.2017/09:57:19-09:57:45):

“Burada aileleri gelmiş çocuklarıyla ziyarete gelmişler. Çocuklar birlikte geçirecekleri zaman yerine, kendin de evde oturup tablet oynayabilirsin yani. Ama kendin evde oturup tek başına misket oynayamazsın çünkü kazanan hep sen olacaksın. Vakitlerini boşu boşuna değerlendiremiyorlar. Zaten Nazlı'nın da dediği gibi ileride bağımlı olabilirler”

Araştırmacı daha sonra “siz misafirliğe gittiğinizde böyle bir ortam oluşuyor mu gittiğiniz yerlerde?” diyerek örnekler istediğinde ise Ecem kendi kuzeniyle ilgili gözlemlerini şöyle aktarmıştır (V.K.,05.12.2017/09:59:37-10:00:05):

“Öğretmenim ben kuzenlerime gittiğim zaman Emre diye bir kuzenim var. O böyle ödevlerini ders zamanı yapıyormuş. O da böyle bilgisayara filan bağlı. Her dakika bilgisayara bakıyor. Yemeğini filan hemen hazırlıyor. Bilgisayarının yanına götürüyor orada yiyor. Diğer kuzenlerim gelince anca onunla oynayabiliyoruz”

Araştırmacı daha sonra, “Teknoloji bağımlılığıyla büyümüş insanların bulunduğu bir topluluk düşünelim. Sizce nasıl bir toplum olurdu?” diye bir soru yönelterek tartışmayı derinleştirmeye çalışmıştır. Buna yönelik olarak öğrencilerin çoğunun mutsuz ve başarısız bir toplum olacağı yönünde görüşler belirttiği görülmüştür. Örneğin Berna görüşlerini “Öğretmenim mutsuz olurlar ve de fiziksel sorunları çıkar. Mesela hiç telefon başından kalkmadıkları için problemler olur (V.K.,05.12.2017/10:06:33-10:07:00)” biçiminde ifade etmiştir. Görüldüğü gibi, öğrenciler gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla hem kendi gözlem ve deneyimlerini aktararak hem de yapılan tartışmalarla çıkarımlarda bulunarak teknolojik oyunların olumsuz yanlarının bireye ve topluma olan etkilerini irdelemişlerdir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda dijital oyunların şiddeti teşvik etmesi, güvenlik problemleri oluşabilmesi ve bağımlılık boyutunda kullanılmasının yanı sıra fiziksel ve sosyal zararlarına da değinilmiştir. Buna göre, öğrencilerin teknolojik oyunların fiziksel ve sosyal anlamda gelişime olan zararlarına dair bilgi ve deneyim sahibi oldukları

söylenebilir. Bunun yanı sıra, teknolojik oyunları sürekli olarak oynayan bireylerin mutsuz ve başarısız bireyler olacağı da belirtilmiştir.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı düzeylerindeki gelişimi incelemeyi araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen sonuçların alanyazındaki diğer araştırmalarla tartışılmasına ve son olarak uygulayıcı ve araştırmacılara yol göstermesi amacıyla önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada, ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı düzeylerini belirlemeye yönelik başarı testi ve Hofstede (1983) tarafından ortaya konan kültürel farklılık boyutlarına yönelik elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına göre son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Etki büyüklükleri ve güç değerleri dikkate alındığında ön test ile son test puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün alanyazına göre “büyük etki büyüklüğü” olduğu ve sıfır hipotezin %95 doğrulukla reddedilebildiği görülmüştür.
- Görsel kültür çalışmaları kapsamında “*Uygulama Süreci*” ve “*Katkıları*” alt temaları ortaya çıkmıştır.
 - Görsel kültür çalışmaları kapsamında öğrencilerin görsellerin de bir metin gibi okunabileceğini fark ettikleri, görsel kültür çalışmalarının öğrenci ilgisini artırdığı, eğlenceli olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Görsel kültür çalışmalarında öğretmenin öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak süreci doğru bir biçimde yönetebildiğinde öğrencilerin görseldeki çeşitli katmanları görerek yorumlamalar yapmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Görsel kültür çalışmaları sonunda, görsellerin mesajları metinlerden daha çok ve bir arada iletebildiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeye olanaklar sunduğu görülmüştür. Görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin edindikleri görselleri inceleme, analiz etme vb. gibi becerileri

günlük yaşamlarında da kullanma konusunda farkındalıklarını artırdığı görülmüştür.

- Güç mesafesi kapsamında, “*Aile Bilgisi*”, “*Aile Bireylerinin Rollerini*”, “*Ailedeki İş Bölümü*”, “*Ailede Karar Alma*” ve “*Kültürümüz*” alt temalarına ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla aile bilgileri, aile bireylerinin rolleri, ailede iş bölümü ve karar alma süreçleri ve kültürel farklılıklar ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.
 - Aile bilgisi alt teması bağlamında öğrencilerin, etkinlikler yoluyla, kendi aileleri ve aile geçmişleri hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Öğrencilerin, içinde buldukları bir sosyal yapı olarak ailelerine yönelik aile bireylerinin geçmişleri, meslekleri, yaşantıları gibi birtakım temel bilgileri bile bazen bilemedikleri ve etkinliklerle buna yönelik farkındalık kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
 - Aile bireylerinin rolleri kapsamında öğrencilerin, aile bireylerinin rolleri, ailede iş bölümü ve ailedeki güç dengesi hakkında gözlemler yaptıkları ve bu noktada farkındalık kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, ailede anne ya da babanın güç ve yönetim dengesi bakımından durumunu, annenin çoğunlukla temizlik ve yemekle ilişkilendirildiği, babanın ise tamir ve para kazanma vb. gibi mekanik ve güç gerektiren işlerden sorumlu olduğu da öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Ailedeki iş bölümü bağlamında, toplumdaki farklı aile yapılarının sınıfta tartışılması sonucunda da öğrencilerin toplumda aile yapılarındaki farklılaşmayı da vurguladıkları görülmüştür. Bu anlamda, öğrencilerin ailede iş bölümü bağlamında ailedeki güç ve yönetim ilişkileri, iş bölümü ve farklı aile yapıları hakkında farkındalıklarının arttığı görülmüştür.
 - Ailede karar alma temasıyla ilgili olarak meslek seçiminde aile yönlendirmesine, kuşaklar arası farklılıklara, cinsiyete göre meslek seçiminin kuşaklardaki meslek algılarıyla ilişkisine, karar almada ailede otorite olan unsurlara değinilmiştir. Buna göre, korumacı ebeveyn tutumları öğrenciler tarafından tasvip edilmemekle birlikte bu korumacı tavırların altında yatan etmenleri de öğrencilerin sezebildikleri görülmüştür. Toplumsal cinsiyet rollerine göre meslek seçiminde kuşaklar arasında farklılaşmalar olduğu; gençlerin toplumsal cinsiyet rollerini çok

fazla önemsemeyen hayalleri doğrultusunda meslek seçimlerine yöneldiği, ailenin yaşlı üyelerinin ise toplumsal cinsiyet rollerine göre bireyleri yönlendirmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Ailede karar alma süreçlerine bakıldığında öğrencilerin, ailedeki otorite figürünü ya da gücün eşit dağılıp dağılmadığını gözlemleyebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin, hangi tür kararlarda söz sahibi oldukları irdelendiğinde ise, günlük ve daha basit konularda kendilerine danışıldığı da ulaşılan sonuçlarındandır.

- Kültür alt temasıyla ilgili olarak elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin kültürel öğeleri, gelenek-göreneklere incelenen görselden çıkartarak önce bölge bölge, daha sonra da farklı ülke kültürleriyle karşılaştırabildikleri görülmüştür. Ayrıca, görselde verilmek istenen alt mesajları da öğrencilerin okuyabildikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra kültürün aktarılması, teknolojinin kültürlerin paylaşılmasında olumlu ya da olumsuz yanları ve dijital oyunlarda da kültürel kodların işlenebildiği öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.
- Erillik-dişlilik boyutuyla ilgili olarak “*Kimlikteki Cinsiyet*” ve “*Cinsiyet Rollerini*” alt temalarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarıyla kimlikteki cinsiyet vurgusuna, cinsiyet kalıp yargılarına ve sporda cinsiyet kalıp yargılarının oluşum ve gelişimine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.
 - *Kimlikteki cinsiyet* kapsamında öğrenciler nüfus cüzdanlarındaki renk farklılığına yönelik olumlu, olumsuz ya da nötr görüşler belirtmişlerdir. Kimlik etkinliklerinde kimlik renginin olması gerektiğini savunanların acil durumlarda bireyleri ayırt edebilme anlamında konuyu ele aldıkları görülmüştür. Kimlikte renk olmaması gerektiğini savunanların gerekçe olarak cinsiyet ayrımcılığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte bir grup olarak hareket edildiğinde ise kızların ve erkeklerin toplumsal kalıp yargılar doğrultusunda kendileri için tanımlanan renklere yöneldikleri de gerçekleştirilen etkinliklerde gözlemlenmiştir. Günlük yaşamda renklerin cinsiyetlere göre farklılaşmaması gerektiği ise öğrenciler tarafından baskın bir görüş olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri deneyimledikleri

yaşamın farklı öğelerini sorgulamaya ve eleştirel bakmaya yönlendirdiği de görülmüştür.

- Cinsiyet rollerine yönelik olarak öğrencilerin görsele ilk olarak, kendi zihinlerindeki toplumsal kalıp yargılarıyla yaklaştıkları; ancak çalışma ve analiz derinleştikçe kendi analiz ve yargılarında daha eleştirel yorumlamalar getirdikleri görülmüştür. Öğrencilere göre toplumsal cinsiyet rolleri erkeklere kaba, güç gerektiren, tamir ya da bilgi gerektiren işleri uygun görürken; kızlara temizlik, narinlik, bebek bakma vb. görevleri uygun görmektedir. Bu rollerin de küçük yaşlarda öğrenci oyuncaklarıyla başladığı da temel vurgulardandır. Öğrenciler tarafından ortaya konan bu bulgular eleştirel bir biçimde reddedilmekte ve ayrımcılık olarak algılanmaktadır.
- Elde edilen bulgulara göre, sporların cinsiyetlere atfedildiği ve bunun da bir tür ayrımcılık olarak değerlendirildiği görülmüştür. Sporların ilgiye göre değil toplumsal cinsiyet rollerine göre çoğunlukla şekillendiği ve bu sürecin toplum tarafından da olumsuz anlamda desteklendiği de görülmüştür. Ailede başlayan bu süreç okulda ve ilerleyen yaşlarda etkisini daha fazla hissettirmekte ve bu anlamda erkeklerin ya da kızların yapabileceği sporlar biçiminde sınıflandırılmakta ve bireyler de özellikle küçük yaşlardaki deneyimleriyle bu sınıflandırmaya kanalize edilmektedir.
- Belirsizlikten kaçınma temasına yönelik olarak “*Ayrımcılık Yapmamak*”, “*Kimlikteki Farklılıklar*”, “*Farklılıklara Saygı*”, “*Kalıp Yargılar*” alt temalarının ortaya çıktığı görülmüştür. Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarıyla, etkinliklerde sunulan görsellerden, ayrımcılığın olumsuz yanlarına ve empatiyle aşılabileceğine, farklılıklara ve farklı bakış açılarına saygı duyulması gerektiğine, farklılıkların zenginlik olduğuna, toplumun bireye sunduğu iyi ya da kötü gibi kavramların genel geçer olmadığına ve bireye ya da şartlara göre değişebildiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.
 - Öğrencilerden elde edilen bulgulardan, *ayrımcılık yapmamak* alt temasıyla ilgili olarak, fiziksel farklılıklara ve bu fiziksel farklılıkların sosyal dışlanmaya etkisine yönelik görüşleri sürdürdükleri görülmüştür. Ayrıca, verilen örnek durumlara çoğunlukla empati yaparak tepkiler verdikleri ve

günlük yaşamlarında da ya benzer durumlarla karşılaştıkları ya da yaşadıkları da görülmüştür.

- Farklılıklara saygıya yönelik olarak elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin, toplumun farklı farklı bireylerden oluştuğunu vurguladıkları; farklılıkların boy, kilo gibi fiziksel olabileceği gibi engel ya da dini durumlardan kaynaklanabileceğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca, günlük yaşamdaki gözlemlerinden engelli bireylerin yaşadıklarına karşı yaşanan duyarsızlık durumlarına da değinildiği görülmüştür. Bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin farklılık olarak algıladıkları çoğu duruma duyarlı yaklaşımlar da dini farklılık söz konusu olduğunda bu farklılığı görmezden gelme, soyutlama ya da tepki koyma biçiminde karşılık vereceklerini ifade etmeleridir. Son olarak, öğrenciler tarafından farklılıklara yönelik farkındalık kazanmanın ise duyarlılığı artıracaklarını vurgularken, bu yolla farklılıklardan kaynaklanabilecek çatışma ortamının da yerini barışa bırakacağını ifade etmişlerdir.
- Farklı bakış açılarına yönelik olarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğrenciler tarafından toplumda farklı seslerin de olabileceği ve farklı bakış açılarına hoşgörü gösterilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır.
- Zootopia filminde ortaya çıkan kalıp yargıların analizi ile ilgili olarak elde edilen bulgular öğrencilerin, filmde verilmek istenen toplumsal kalıp yargılara ilişkin mesajları analiz edebildiklerini göstermiştir. Bu anlamda, toplumda iyi ya da kötü olarak tanımlanan değerlerin bir gruba ait olma bağlamında genel geçer olmadığı ve bireyin ait olduğu topluluk tarafından bireye sunulan yaşam standartlarının dışına çıkabileceği gibi noktaların vurgulandığı görülmüştür.
- Kimlikteki farklılıklar alt temasına yönelik elde edilen bulgular her vatandaşın kimlik belgesinde farklılıklar ya da benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda, din, ülke vb. aidiyetlerle kişiye özel bilgiler vurgulanmıştır. Çoğunlukla, farklılıklara hoşgörü ve toleransla yaklaşılırken; kimlik belgesinde yer alan dini farklılıkların bir dışlama/dışlanma nedeni olarak algılandığı görülmüştür.
- Zootopia filminde farklılıklara saygı ile ilişkili olarak öğrencilerin sosyal yaşamda farklılıkların ihtiyaçlarını dikkate alma ve farklılıkların bir arada

yaşayabilmesi boyutlarına dikkat çektikleri görülmüştür. Bu anlamda, farklılıklara hoşgörülü olma öğrencilerin temel vurgularındandır. Ayrıca, toplum tarafından tanımlanan iyi ya da kötü kavramlarının da bireysel olduğu; bir grup ya da zümrenin tümüyle kötü ya da tümüyle iyi olarak adlandırılmaması gerektiği ve bu anlamda farklılıklara önyargı ile yaklaşmanın yanlışlığı vurgulanmıştır.

- Bireycilik-toplumculuk teması kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden Milli Mücadele ve Oyunlar alt temaları ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla milli mücadele dönemine yönelik belirlenen görseller üzerine gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda “Milli Mücadele” alt teması kapsamında “Birlik Olma”, “Farklı Ülkeler”, “Yoksulluk” kategorileri ortaya çıkmıştır. Yine görsel kültür çalışmaları kapsamında belirlenen eski oyunlar ile teknolojik araçlar yoluyla oynanan oyunlar üzerine gerçekleştirilen tartışmalar sonucunda da “Oyunlar” alt teması ile ilgili olarak da “Etkileşimi Artırma”, “Eğlenceli Olma”, “Eğitcilik”, “Eski Oyunlar”, “Sosyalleşme”, “Teknolojinin Zararları” kategorileri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulara göre, belirsizlikten kaçınma ve erillik-dişillik boyutunda baskın olarak öğrencilerce bireyin ve bireyin ihtiyaçlarının öne alındığı; ancak söz konusu milli mücadele ve grup halinde oynanan oyunlar olduğunda öğrencilerin tümüyle aidiyetler, duygusal anlamda bu aidiyetlere bağlılık ve milli birliktelik vurgusu yaptıkları görülmüştür.
 - Milli Mücadele kapsamında ortaya çıkan birlik olma kategorisinde öğrencilerin temel vurgusunun milli mücadelede toplumun tüm katmanlarıyla vatani kurtarmak için bir araya gelmesi olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin bireyci değil, aidiyetlere dayalı toplumcu bir yaklaşım sergiledikleri de görülmüştür.
 - Milli Mücadele kapsamında farklı ülkeler kategorisiyle ilişkili olarak öğrencilerin çoğunlukla vatansever bir tutum sergiledikleri ve bu anlamda dini ve milli sorgulamalar yapmayıp milli mücadele yıllarına odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda, dini ve milli aidiyetler doğrultusunda vatansever bir yaklaşım sergilemekle birlikte görselden yola çıkarak birtakım sorgulamalar yapıldığı da görülmüştür. Bu sorgulamalardan, öğrencilerin, hem dini imgeler üzerinden farklı dinlere

karşı nasıl bir tutum izlenmesi gerektiği ve popüler siyasi gündemlerin öğrenci algılarını doğrudan nasıl etkilediği gözlemlenmiştir.

- Milli mücadele kapsamında ele alınan yoksulluk kategorisinde ise, öğrencilerin görsel kültür çalışmaları yoluyla, milli mücadele yıllarında savaşın getirdiği ekonomik olumsuzluklara dikkat çektikleri, savaş ve yoksullukla ilgili olarak da aidiyetler doğrultusunda duygusal bir tutum izledikleri görülmüştür.
- Oyunlar kapsamında ele alınan etkileşimi artırma kategorisinde öğrencilerin geleneksel oyunların teknolojik oyunlara göre etkileşimi artırma ve sosyal yaşama uyum sağlamak için değer kazandırma anlamında gerçek yaşam deneyimlerine odaklandıkları görülmüştür. Bu anlamda, bireysel deneyimlerin ait olunan topluluğa uyum sağlamada ve çeşitli becerileri kazandırmada yeterli olmadığı da vurgulanmıştır.
- Oyunların eğlenceli olması anlamında da hem teknolojik hem de geleneksel oyunların eğlenceli olduğu ancak sosyal anlamda bir gruba dâhil olarak bireysel hazdan ziyade grup halinde eğlenebilmeye odaklandıkları görülmüştür.
- Oyunların eğiticiliği ile ilgili olarak teknolojik oyunların bireysel ve sosyal gelişimi desteklemediği, geleneksel oyunların ise bireysel anlamda problem çözme becerisi ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkilediği; sosyal anlamda ise yardımlaşma, birlikte hareket edebilme vb. birtakım beceri ve değerleri sağladığı vurgulanmıştır.
- Eski oyunlar kapsamında geleneksel oyunların öğrenciler tarafından nasıl öğrenildiği üzerine tartışılarak kültürün aktarılması boyutuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca, değişen yaşam biçimlerinin çocuk oyunlarındaki değişimle de ilişkili olduğu görülmüştür.
- Oyunların sosyalleşmeye olan etkileri açısından geleneksel oyunların, oynanan topluluk içerisinde bireye aktif öğrenme deneyimleri sunması ve birtakım beceri ve değerler kazanarak sosyal yaşama hazırlayabileceği görülmüştür. Küçük yaşlarda bu türlü deneyimler kazanan bireylerin ileriki yaşamlarında topluma adapte olabilme anlamında da olumlu kazanımlar edinecekleri de öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

- Teknolojik oyunların zararlarına yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin dijital oyunların şiddeti teşvik etmesi, dijital güvenlik problemlerinin yaşanabileceği, bağımlılık haline gelebileceği, fiziksel ve sosyal anlamda birey için olumsuz yanlarının olabileceği gibi konularda bilgi, deneyim ve görüşlere sahip oldukları gözlemlenmiştir.

4.2. Tartışma

Bu araştırmada, ilkokul Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla öğrencilerin kültürel farklılık boyutlarına ilişkin etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, süreç sonunda görsel kültürün uygulanış biçimine, öğrencilere ve öğretim sürecine olumlu anlamdaki yansımalarına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın kuramsal çatısı bağlamında gerçekleştirilen etkinlikler sonucunda kültürel farklılık boyutlarına ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Hofstede (1983) tarafından ortaya konan kültürel farklılık boyutları niceliksel sonuçlar aktarmakla birlikte her bir boyuta ilişkin davranış örüntüleri de sunmaktadır. Bu kapsamda, bu araştırmada ulaşılan sonuçlar yoluyla Hofstede'in (1983) davranış örüntüleri ile karşılaştırmalar yapabilme olanağı da elde edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde görsel kültür çalışmalarının çoğunlukla nitel yaklaşımlarla, sanat derslerinde, lise ve üniversite gibi üst yaş gruplarıyla çalışılmasıdır (Güler & Bedir Erişti, 2019; Sarıbaş, 2019; Karaaslan Klose, 2014; Pauly, 2001). Bu araştırmada ise hem görsel kültür çalışmalarının Sosyal Bilgiler dersinde başarı üzerinde bir etkisi olup olmadığı incelenmiş; hem de süreç çeşitli nitel veri toplama araçlarıyla kayıt altına alınarak derinlemesine inceleme olanağı bulunmuştur. Bu kapsamda, bu araştırma, görsel kültür çalışmalarının ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıya da olumlu katkılar sunduğunu ve bireyi, toplumu ve kültürü anlamada görsel kültür çalışmalarından yararlanılabileceğini ortaya koymuştur.

Yapılan bu araştırmada öğrenciler çeşitli görsel kültür çalışmalarıyla kendi günlük yaşamlarını gözlemlere ve Hofstede'in boyutları ile ilgili çeşitli sorgulamalara gitmişlerdir. Görsel kültür ile ilgili Karaaslan Klose'nin (2014) yapmış olduğu araştırmada, görsel kültürün sosyal ve kültürel konularda öğrencilere farkındalık kazandırdığı; öğrencileri günlük yaşamlarından yararlanarak sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye yönelttiği görülmüştür. Bu anlamda, kültürü anlamada, analiz etmede ve

sorgulamada görsel kültür çalışmalarının işlevsel olacağı bulgusu Karaaslan Klose'nin (2014) araştırmasıyla örtüşmektedir.

Görsel kültür çalışmalarına yönelik ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğrenme süreçlerine olan olumlu etkisidir. Bu anlamda, alanyazında da birçok çalışmada görsel kültür çalışmalarının sınıf içi tartışmaya, eleştirel düşünmeye, kalıcı öğrenmeye, öğrencinin çevresini gözlemleyip analiz edebilmesine olan olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Dilli, 2013; Altaş, 2014; Türkkkan, 2008; Bülbül, 2011; Karaaslan Klose, 2014). Bu bağlamda, görsel kültürün öğrenme süreçlerine ve kalıcı öğrenmeye olan etkileri bağlamında bu araştırmanın alanyazındaki kimi sonuçlarla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Görsellere karşı farkındalık oluşturma bulgusu, ilkokul öğrencileri tarafından süreç içerisinde sıklıkla ifade edilen bir davranış olarak bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Karaaslan Klose'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, yine görsel sanatlar öğretmen adayları, görsel kültür çalışmalarının görsellere karşı farkındalık oluşturduğu, farklı bakış açıları geliştirebilmelerine yardım ettiği ve bu anlamda kişisel gelişimlerine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu anlamda, Karaaslan Klose'nin (2014) araştırmasıyla, bu araştırmanın bulgusunun paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada, gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları yoluyla öğrencilerin ailede iş bölümü ve aile bireylerinin rolleri ile ilgili gözlemler yaptıkları, eleştirel bir gözle bakarak süreci irdeledikleri ve bu noktada aile içi rollerde erkek egemen durumdan demokratik tutuma geçiş yapılmasını öne sürdükleri görülmüştür. Eşitlikçi aile tutumlarının aile içindeki etkileşime olan pozitif katkısı alanyazında belirtilmektedir (Yenilmez, 2012; Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Sağlıklı olmayan aile ortamlarında yetişemeyen çocukların ebeveynleriyle sağlıklı ilişkiler kuramadığı da yine vurgulanmaktadır (Yavuzer, 2011). Aile içi rol ve statü dağılımı ile ilgili olarak Atalay v.d. (1993)'e göre, kadının en önemli görevinin ev işleri yapmak ve çocuk yetiştirmek, erkeğin en önemli görevinin ise ailenin geçimini sağlamak ve korunma ve güven ihtiyacını karşılamak olduğu belirtilmiştir. Atalay'ın araştırması tarihsel bağlam açısından ele alındığında günümüzde bir ilkokul öğrencisinin bile artık aile içi süreçlerin demokratikleşmesine, rol ve güç dağılımına dikkat çektiği söylenebilir.

Bu araştırmada öğrenciler, aile içerisinde hem iş bölümünde kendilerine bir rol biçmemiş hem de karar alma süreçlerinde vurguladıklarına bakıldığında ailenin önemli karar alma mekanizmalarında yer alamadıkları görülmüştür. Cronje'nin (2011) araştırmasında öğrencilerin güç mesafesi kapsamında daha az sorumluluk ve inisiyatif alma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Yaman ve Irmak'ın (2010) araştırmasında da eğitim kurumlarında yöneticiler ile öğretmenler arasında da yüksek güç mesafesine dayalı bir kültürün tesis edildiği bu noktada gücün adil paylaşımına dayalı bir kültür oluşturulmadığına dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin karar ve inisiyatif alma süreçlerinde pasif bir rol benimsemeleri ve ülkemizde eğitim kurumlarında da yöneticiler ve öğretmenler arasında benzerlik olması anlamında Cronje'nin (2011) ve Yaman ve Irmak'ın (2010) araştırmasıyla paralellik göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada öğrenciler kendi gözlem ve analizleri sonucunda Türkiye'de aile yapısının baskın olarak geleneksel aile yapısına dayandığını gözlemlemiş ve ifade etmişlerdir. Evde işlerin eşit paylaşımı ile ilgili olarak Crawford'un (2004, s.144) araştırmasında ailede iş yükünün paylaşımı anlamında eşitlik ve adaletin vurgulandığı ancak öğrencilerin bir kısmının aile yapısında geleneksel aile yapısı kapsamında babanın çalışması ve gelire ilgilenmesi annenin ise alışveriş ve temizlik gibi işlerle uğraşmasının doğal olduğunu vurgulamışlardır. Crawford'un (2004) araştırmasında cinsiyet bakımından aile rolleri, katılımcıların tamamı tarafından eşitlik ve adalet temeline dayandırılması gerektiği bulgusuna yer verilmiştir. Bu kapsamda, ailede iş bölümü cinsiyet rolleri bakımından değerlendirildiğinde, yapılan bu araştırmanın Crawford'un (2004) bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada aile bireylerinin evdeki rolleri kapsamında ortaya çıkan sonuçlara göre evde temizlik, yemek vb. işlerin kadınlara, mekanik işlerin ise baba figürüne atfedildiği ortaya çıkmıştır. Karagöz'ün (2016) araştırmasında da, incelenen görseller sonucu öğrencilerin ev işleri kapsamında ütü, bulaşık yıkama vb. gibi işleri kadınlara atfettikleri, araba yıkama ve bakımı gibi işlerin ise erkeklere atfedildiği görülmüştür. Bu kapsamda, yapılan araştırmanın bu bulgusu, Karagöz'ün (2016) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarında yapılan tartışmalarda öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında renklere önemle vurgu yaptıkları görülmüştür. Yapılan bu araştırmada, öğrenciler toplumda renklerin cinsiyete

atfedildiğini; ancak atfedilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Cronje (2011) araştırmasında eril-dişil kültür farklılıkları kapsamında bir erkek öğrenciye bayanlara yönelik web sitesi tasarlamasını, bir kız öğrenciye de eril bir web sitesi tasarlama istemiştir. Sonuç olarak da bayanlara yönelik tasarlanan web sitesinin açık renkli ve eflatun, erkeklere yönelik web sitesinin ise koyu ve siyah renklerle tasarlandığı gözlemlenmiştir. Araştırmasında iki kültür arasında sadece karşılaştırmaya giderek herhangi bir fark bulunamadığını belirtse de toplumsal cinsiyet rolleri açısından Cronje'nin (2011) göz ardı ettiği bu durum cinsiyet kalıp yargılarıyla ilgilidir. Bu kapsamda, eleştirel bir bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rollerinin de öğrencilerce irdelenebildiği söylenebilir.

Araştırmada erillik-dişillikle ilgili sonuçlardan biri de cinsiyetlere göre ilgiler, oyunlar ve sporların farklılaştığı yönünde öğrencilerin eleştirel bir tutum sergilemesidir. Bu kapsamda, özellikle kız öğrencilerin bazılarının toplum tarafından erkek oyunu olarak kabul edilen futbola olan ilgileri ve bu ilginin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla zaman içerisinde nasıl törpülediğidir. Kız öğrenciler etkinlikler sırasında bunu ifade etmiş ve süreçte bu kalıp yargının nasıl kabul edilmek zorunda kalındığını örnekleriyle aktarmışlardır. Bir bakıma, görsel kültür çalışmalarıyla öğrencilerin deneyimlerinin nedenlerini ifade edebilme olanağı bulmaları da bu araştırmayla ortaya konmuştur. Üner'in (2011) araştırmasında da cinsiyete göre oyunların nasıl şekillendiği ve erkek öğrencilerin kız öğrencileri oyunlarına almadığı ile ilgili bir tespit bulunmuştur. Topcubaşı (2015) ise, öğrencilere toplumsal cinsiyet farklılığına ilişkin farkındalık kazandırmanın öğrencilerin tutumlarını geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu anlamda, toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına yönelik etkinliklerin sunulmasının öğrenci farkındalığını artırması bağlamında Topcubaşı (2015); oyunlarda cinsiyet kalıp yargılarına yönelik sonuçların ise Üner'in (2011) bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Cinsiyete göre renklerin ilişkilendirilmesine yönelik olarak da öğrenciler biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rolleri kapsamında birtakım görüşleri sürmüştür. Cinsiyete göre renklerin bireyin ilgileri doğrultusunda değişebileceğinin normal olduğu; ancak toplumda belli renklerin erkeklere belli renklerin kızlara atfedildiği eleştirel bir biçimde bu çalışmada ortaya konmuştur. Karagöz'ün (2016) araştırmasında da renklerin cinsiyetlere atfedilmesi ile ilgili olarak mavi rengin hem erkek hem kadınlara

ait olduğu; ancak pembe rengin çoğunlukla kadın cinsiyetini temsil ettiği bulgusu ortaya konmuştur. Bu kapsamda, yapılan bu araştırma Karagöz'ün (2016) renklerin cinsiyete göre farklılaştığı bulgusuyla örtüşmekte; ancak bu araştırmada eleştirel bir biçimde reddedildiği görülmüştür.

Yapılan bu araştırmada belirsizlikten kaçınma ile ilgili olarak gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin farklılıkları çoğunlukla kabul etme eğiliminde olsalar da dini farklılık ve değerler söz konusu olduğunda katı bir yaklaşımla soyutlama eğiliminde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Farklılıklara saygı ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrenci farkındalığını geliştirmeye yönelik materyallere uygulamada yer vermesi gerektiği alanyazında da önerilmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Cohen'in (2007) araştırmasında, İsrail'deki farklı dini gruplardan öğretmenlerin kültürel değerleriyle iş bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Cohen'in (2007) araştırmasında, dini değerlerin iş bağlılıklarını etkilediği ve kültürü anlamada önemli bir bileşen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, Cohen'in (2007) dini değerlerin kültürdeki önemine yönelik bulgusu ile; farkındalık geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi boyutuyla da Ekmişoğlu'nun (2007) bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermiştir.

Bu araştırmada, etkileşimi artırıcı oyunların grup aidiyetleri bağlamında sürece olumlu katkılar sunabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Cronje'nin (2011) araştırmasında da teknolojiyenin kültürler arası iletişimi artırmak amacıyla yararlanıldığında, grup etkileşimini artırdığı gözlemlenmiştir. Bu anlamda, ortak anlam oluşturma süreçlerinde kullanılan araçların bireylerde topluluk bilinci oluşturmaya katkı sunduğu ve bu bağlamda, Cronje'nin (2011) araştırması bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada gerçekleştirilen geleneksel oyunlar ve milli mücadele etkinlikleri sonucu öğrencilerin çoğunlukla "Biz" bilincini ve aidiyetleri vurguladıkları görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç Hofstede'in (2001) ulaştığı Türkiye'ye ait bireycilik-toplumculuk indeksiyle ve Baran'ın (2012) Türkiye'de gerçekleştirilen bireycilik-toplumculuk ile ilgili araştırmalara dayalı meta-analiz çalışmasında da ulaşılan sonuçla paralellik göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin gerek geleneksel oyunlar gerekse de milli mücadele konularında elde edilen bulgular hem günlük yaşamda hem de milli tarih bilinci açısından toplumcu bir yaklaşım sergiledikleri ve aidiyetleri vurguladıkları görülmüştür.

Baran'ın (2012) yapmış olduğu araştırmada, Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalara dayalı olarak Hofstede'in bireycilik-toplumculuk boyutuna ilişkin birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, Türkiye kültüründe insanların baskın olarak toplumcu olduğu ve toplum aidiyetlerine göre yetiştirildiği ve yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, gerçekleştirilen bu araştırmanın Baran'ın (2012) araştırmasını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.3. ÖNERİLER

4.3.1. Araştırmacılara Yönelik neriler

- Araştırmada, sıklıkla sanat derslerinde kullanılan görsel kültür alışmaları Sosyal Bilgiler dersinde kullanılarak sonuçları irdelenmiştir. Bu kapsamda, farklı yaş ve eğitim seviyelerinde ve farklı derslerde de görsel kültür çalışmaları yapılarak sonuçları alan uzmanlarıyla paylaşılabilir.
- Araştırmada, kültürel farklılık boyutları kuramsal çatı olarak benimsenmiştir. Bu kapsamda, farklı kuramlar yine görsel kültür çalışmalarıyla ilişkilendirilerek Sosyal Bilgiler derslerinin farklı öğrenme alanlarıyla incelenebilir.
- Kültürel farklılık boyutları eğitimde çoğunlukla eğitim yönetimi ya da teknoloji kullanımıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada ise kültürel farklılıklara yönelik dört boyut öğretme-öğrenme sürecinde ele alınarak sosyal bilgiler öğretimindeki sonuçları ortaya konmaya çalışılmıştır. Kuramsal çatının alt boyutları farklı ders ve ünitelerle ilişkilendirilerek irdelenebilir.

4.3.2. Uygulayıcılara Yönelik neriler

- Görsel kültür çalışmaları, öğretmenler açısından gerekli yetkinlikler sağlandığı takdirde, uygulanması kolay ve öğrencinin düşünme ve çevresindeki toplumsal olayları algılaması bakımından değerli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere görsel kültür çalışmalarıyla ilgili eğitimler verilerek bütün derslerde görsel kültür çalışmalarından kültürü ve toplumu anlamada yararlanması önerilebilir.
- Araştırmada ailede ve toplumda cinsiyet rolleri, farklılıkları dikkate alma, ailede güç mesafesi ve bireyci ya da toplumcu olma ile ilgili birtakım ğrenci farkındalıklarını ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin

de bu farkındalıkları dikkate alarak sınıf içi uygulamalarında kültürün bu boyutlarını dikkate almaları önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, M. (2012). Cultural values and learning styles: A theoretical framework and implications for management development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 41, 357-362.
- Altaş, Ş. (2014). *Sosyal paylaşım sitesi Facebook aracılığı ile gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının ortaokul 3. Sınıf öğrencilerinin resimsel anlatımlarına yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altay, H. (2004). Güç mesafesi, erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 301-321.
- Arnheim, R. (2012). *Görsel düşünme*. R. Ögdül (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Arnheim, R. (1965). *Art and visual perception*. California: University of California Press.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ata, B. (2006). *Sosyal bilgiler eğitiminde yansıtıcı soruşturma geleneği ve oluşturmacılık yaklaşımı*. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III: Yapılandırmacılık ve Eğitimde Yansımaları Sempozyumu. Yayımlanmış Bildiri. İzmir: Özel Tevfik Fikret Okulları.
- Atalay, B. (1993). *Türk aile yapısı araştırması*. Ankara: DPT Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm, temel dayanakları ve eğitim felsefesi. *Eğitimde politika analizleri ve stratejik araştırmalar dergisi*, 1(1).
- Aydın, B. (2014). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma eğitiminin psikolojik danışman adaylarının kültürel duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, S. (2015). Kültür kavramı. H.Üstündağ (Ed.). *Antropoloji içinde* (ss. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Aytaç, Ö. ve Kurtdaş, M.Ç. (2015). Sağlık-hastalığın toplumsal kökenleri ve sağlık sosyolojisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1),231-250.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri, *International Conference on New trends in education and their implications*, 11-13 Kasım, Antalya.
- Baban, F. (2009). “Türkiye’de cemaat, vatandaşlık, kimlik”, küreselleşme, avrupalılaşma ve Türkiye’de vatandaşlık. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Balcetis, E. and Dunning, D. (2006). See what you want to see: Motivational influences on visual perception. *Journal of Personality and Social Psychology*. 91(4), 612-623.
- Balkir, N. (2009). *Visual culture in the context of Turkey: Perceptions of visual culture in Turkish pre-service art teacher preparation*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of North Texas.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivistimin eleştirisi, *Sosyoloji Dergisi*, 12-13, 135-158.
- Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. J.A. Banks and C.A. McGee Banks (Ed.). *Multicultural education issues and perspectives* (4. baskı) içinde (ss.3-30). USA: John Wiley & Sons Inc.
- Banks, J. A. (2002). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. USA: John & Wiley Inc
- Baran, İ.H.A. (2012). *Türkiye kültüründe kolektivizm: bir meta analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Genelkurmay Başkanlığı Harp Akademileri Komutanlığı, Stratejik araştırmalar Enstitüsü.
- Barnard, M. (2002). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Bissessar, C. (2018). An application of Hofstede’s cultural dimension among female educational leaders. *Education Sciences*, 8(2), 77.
- Bogdashima, O. (2003). *Sensory issues in autism: Different sensory experiences different worlds*. USA: Jessica Kingsley Publishing.
- Boothe, R.G. (2003). *Perception of the visual environment*. New York: Springer.

- Brandhorst, A.R. (2002). Studying culture in the social studies classroom. *The International Social Studies Forum*, 2(2), 109-119.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bülbül, H. (2011). Görsel kültür çalışmalarının güzel sanatlar ve spor lisesi sanat eserleri inceleme dersine etkisi, *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1057-1071.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara Pegem Yayınları.
- Chapin, J.R. (2006). *Elementary social studies: a practical guide*. (6. baskı). Boston: Pearson Education.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. and Turner, L.A.(2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A.Aypay (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, A. (2007). An examination of the relationship between commitments and culture among five cultural groups of Israeli teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38, 34-49.
- Cole, M. and Parker, M. (2011). Culture and cognition. K.D.Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives* içinde (ss.133-159). UK: Wiley-Blackwell.
- Crawford, S. (2004). *Exploring gender roles in Finnish and American youth: A critical review of Geert Hofstede's masculinity versus femininity dimension of national culture*. Unpublished Master Thesis. University of Jyväskylä.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. 2nd Edition, Los Angeles: Sage Publications.
- Cronje, J.C. (2011). Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers & Education*, 56, 596-603.
- Çağla, C. (2007). Bellek üstüne düşünmek. *Cogito*, 50, 217-232.

- Çakmak, V. (2019). Reflection of the cultural values in animation stories into transmedia. R.Yılmaz, M.N.Erdem, F.Resuloğlu (Eds.). *Handbook of research on transmedia storytelling and narrative strategies* içinde (ss.148-166). Hershey, PA: IGI Global.
- Çoban, A.E., Karaman, N.G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Demir, H. (2012). *Eleştirel teori ve sosyo-kültürel bileşeler ekseninde eleştirel sanat pedagojisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deveci, H. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kültürden yararlanma: Öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Dikovitskaya, M. (2001). *From art history to visual culture: The study of the visual after the cultural turn*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Columbia University.
- Dilli, R. (2013). Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. Sınıf görsel sanatlar derslerinde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 363-388.
- Dissanayake, W. (2009). Asian cinema and the social imaginary. *Educational Perspectives*, 42(1-2). 10-14.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, D. Dilek (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss.15-46). (2. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 15-46). (2. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 19-25.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- During, S. (1999). Introduction. Simon During (Editor). *The cultural studies reader*. içinde (ss.1-28). (2nd Ed.). USA: Routledge.
- Eken, M. (2019). *Modern görsel kültürde online din: M nesli'nin online inanç pratikleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavamı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1), 51-72.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Fraser, N. (1985). What's critical about critical theory? The case of Habermas and gender. *New German Critique*, 35, ss.97-131.
- Freedman, K. (2015). Images that transform: Analyzing visual culture that changes people's minds. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 Special Issue, 27-32.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching, *Journal of Teacher Education*, 53(106), 106-116.
- Green, S.B., Salkind, N.J. and Akey, T.M.(2000). *Using SPSS for Windows analyzing and understanding data*. (2nd Ed.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Gruber, C.J. and Haugbolle, S.(2013). *Visual culture in the modern middle east: Rhetoric of the image*. USA: Indiana University Press.
- Gunkel, M., Schlaegel, C. and Taras, V. (2016). Cultural values, emotional intelligence, and conflict handling styles: A global study. *Journal of World Business*, 51, 568-585.
- Güney, E. (2014). *Dijital görsel kültür ve yeni medya ekseninde sanatın değişen rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürel, E. ve Bedir Erişti, S.D. (2019). Görsel sanatlar öğretiminde sosyal ağ odaklı görsel kültür eğitimi etkinliği: Hieronymus Bosch'un "Dünyevi Zevkler Bahçesi" eserinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 738-767.
- Haviland, W. (1999). *Cultural Anthropology*. 9th edition. USA: Harcourt Brace College Publishers.
- Haviland, W., Prins, H., McBride, B. and Walrath, D. (2010). *Cultural anthropology: the human challenge*. Cengage Learning.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International studies of management & organization*, 13(1-2). 46-74.
- Hofstede, G. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. 2nd Edition. California: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Meidenhead: McGraw Hill.
- Hong, Y. (2009). A dynamic constructivist approach to culture: Moving from describing culture to explaining culture. R.S. Wyer, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (Ed.), *Understanding culture: Theory, research and application* içinde (ss.3-23). New York: Psychology Press.
- Hoo, A.J. (2014). The effect Hofstede's cultural dimensions have on student-teacher relationships in the Korean context. *Journal of International Education Research*, 10(2), 171-178.
- Jahoda, G. (2012). Critical reflections on some recent definitions of "culture". *Culture & Psychology*, 18(3), 289-303.
- Jeevanantham, L.S. (2001). In search of cultures for multicultural education. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 45-56.
- Johnson, R.B. and Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joy, S. and Kolb, D.A. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.

- Karaaslan Klose, E. (2014). *Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede görsel kültür eğitime yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, İ. (2016). *Görsel Sanatlar dersi alan öğrencilerin görsel kültür okumalarıyla toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kasuya, M. (2008). *Classroom interaction affected by power distance*. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/LanguageTeachingMethodologyMichikoKasuya.pdf> (Erişim Tarihi: 25.06.2019).
- Kaur, A. and Noman, M. (2015). Exploring classroom practices in collectivist cultures through the lens of Hofstede's model. *The Qualitative Report*, 20(11), 1794-1811.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P.M. and Knight, W.B. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education*, 56(2), 44-51.
- Kuwabara, M. and Smith, L.B. (2016). Cultural differences in visual object recognition in 3-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 147, 22-38.
- Küçük, H. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin kültür kavramına dair görüşleri: Nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Leppert, R. (2002). Sanatta anlamın görüntüsü: imgelerin toplumsal işlevi. İ. Türkmen (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Li, N. and Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48, 301-317.
- Liang, H. and Chen, C. (2018). *A study on the effect of power distance for 5th grade students in group discussion and reading comprehension*. Proceedings of the 10th Asia Library and Information Research Group (ALIRG) Workshop. Dec. 15-16, Kyushu University, Fukuoka, Japan.

- Mamur, N. (2012). The effect of modern visual culture on children's drawings, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 277-283.
- Mamur, N. (2014). Post-modernizmin sanat eğitimine yansıma biçimleri görsel kültür ve eleştirel pedagoji. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 59-77.
- McLaren, M.C. (1998). *Interpreting cultural differences: the challenge of intercultural communication*. UK: Peter Francis Publishers.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. M.Y. Eryaman ve H. Arslan (Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLaren, P.(2003). Critical pedagogy: A look at the major concepts, A. Doder, D.Torres (Eds.). in *The critical pedagogy reader* içinde (ss.69-96). New York: Routledge Falmer.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith – a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Memiş, A. ve Harmanakaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 27-46.
- Metzger, S.A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the holocaust through film, *The Journal of Social Studies Research*, 36(4), 387-410.
- Metzger, W. (2006). *Laws of seeing*. Cambridge: The MIT Press.
- Mirzoeff, N. (2002). The subject of visual culture. N.Mirzoeff (Ed.). *The visual culture reader* içinde (ss.3-23). USA: Psychology Press.
- NCSS (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for the social studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Niles, F.S. (1995). Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and australian students at an australian university. *International Journal of Intercultural Relations*. 19(3), 369-385.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender, society*. USA: Maurice Temple Smith Ltd.

- Obidah, J.E. and Teel, K.M. (2001). *Because of the kids: Facing racial and cultural differences in schools (Vol.18)*. NY: Teachers College Press.
- Onwuegbuzie, A.J. and Leech, N.L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C.Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss.21-50). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (ss.1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Pallant, J.(2016). *SPSS kullanma kılavuzu*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Nobel Yayınları.
- Parker, W.C. (2011). *Social Studies in elementary education*. 14th Ed. USA: Pearson publishing.
- Parsa, A.F. (2007). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi, *Fotoğrafya Dergisi*, 19, 1-10.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pauly, N. (2003). Interpreting visual culture as cultural narratives in teacher education. *Studies in Art Education*, 44(3), 264-284.
- Pauly, N. (2001). *Visual images linked to cultural narratives: Examining visual culture in teacher education*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Wisconsin University.
- Rienties, B. and Tempelaar, D. (2013). The role of cultural dimensions of international and Dutch students on academic and social integration and academic performance in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 188-201.

- Ross, E.W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. Wayne Ross (Ed.). *The social studies curriculum purposes, problems, and possibilities* içinde (ss.17-37). (3rd ed.). New York: State University of New York Press.
- Ross, K.N. (2005). Sample design for educational survey research. *Quantitative research methods in educational planning* içinde (ss.142-228). UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Russell, W.B. (2012). Teaching with film: A research study of secondary social studies teachers use of film. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), 1-14.
- Ruth, V.D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.
- Sarıbaşı, S.(2019). *Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sadeghi, K., Saribagloo, J.A., Aghdam, S.H. and Mahmoudi, H. (2014). The impact of Iranian teachers cultural values on computer technology acceptance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 124-136.
- Schwartz, S.H. (2009). Culture matters. National value cultures, sources, and consequences. R.S. Wyer, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong (Ed.), *Understanding culture: Theory, research and application* içinde (ss.127-162). New York: Psychology Press.
- Seefeldt, C., Castle, S. and Falconer, R.C. (2010). *Social studies for the preschool / primary child*. (8th Ed.). USA: Merrill.
- Selwyn, P. and Groebner, V.(2004). *Defaced: The visual culture of violence in the late middle ages*. NY: Zone Books.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sengir, S. (2014). *Kültürel dönüşümler ve postmodern pedagoji ekseninde görsel kültür eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Seymen, O.A. (2005). Örgütlerde kültürel çeşitlilik olgusu, boyutları ve etkin yönetimi konusunda farklı yaklaşımlar: Yazınsal bir derleme. İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi, 16(50), 1-24.
- Sherman, R.T. (2001). *A case study investigation of laptop technology for art education/visual culture in an integrated/interdisciplinary curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, USA: The Ohio State University.
- Shin, R. (2016). Gangnam style and global visual culture. *Studies in Art Education*, 57(3), 252-264.
- Smith, M. (2008). Introduction visual culture studies: History, theory, practice. M.Smith (Ed.). *Visual Culture Studies* içinde (ss.1-16). USA: Sage Publication.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram*. S.Güzelsarı ve İ.Gündoğdu (Çev.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Smith, M.J. (2000). *Culture: Reinventing the social sciences. Concepts in the social sciences*. UK: Open University Press.
- Stanford Encyclopedia of philosophy (2005). *Critical theory*. <http://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/> (Erişim Tarihi: 13.06.2016).
- Şişman, M. (2014). *Örgütler ve kültürler*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Tananuraksakul, N. (2013). Power distance reduction and positive reinforcement: EFL learners' confidence and linguistic identity. *International Journal of Language Studies*, 7(1), 103-116.
- Tanrikulu, M. (2014). *Coğrafya ve kültür*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Tanrıoğen, A. (2006). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretiminin tanımı, önemi ve özellikleri. A.Tanrıoğen (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi* içinde (ss.11-21). İstanbul: Lisans yayıncılık.
- Taras, V., Kirkman, B. L., and Steel, P. (2010). Examining the impact of Culture's consequences: a three-decade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 405.
- Tavin, K.M. (2003). *A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/hypertextual practice*. Unpublished doctoral dissertation. USA: The Pennsylvania State University.

- Teddle, C. and Tashakkori, A. (2015). 20. yüzyıldan itibaren yöntembilimsel düşünce. M. Doğan ve E. Karakırık (Çev.), Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Edt.). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* içinde (ss. 73-97). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Telleria, J. (2015) What does culture mean for the UNDP. *Cultural Studies*, 29(2), 255-271.
- Topcubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuna, M.E. (2003). *Cross-cultural differences in coping strategies as the predictors of university adjustment of Turkish and U.S. students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (2016). Genel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi:11.06.2016).
- Türkcan, B. and Yaşar, Ş. (2011). The role of visual culture studies on primary school students' interpretation of visual World. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1564-1570.
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulağlı, S. (2006). *İmgebilim "Öteki"nin bilimine giriş*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Ültanır, G. (2003). Eğitim ve kültür ilişkisi – Eğitimde kültürün hangi boyutlarının genç kuşaklara aktarılacağı kaygısı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 291-309.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünlü, S. (2001). Algılama. A. Hakan (Ed.). *Psikoloji* içinde ss.49-63. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Vusparatih, D.S. (2017). Power distance between teacher and students in learning process based on curriculum 2013. *Humaniora*, 8(4), 361-371.
- Walling, D.R. (2001). Rethinking visual arts education: A convergence of influences. *Phi Delta Kappan*, 82, 626-631.
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yaşar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 163.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2006). Sosyal Bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi içinde* (ss.287-311). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (ss.229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yates, J.F. ve de Oliviera, S. (2016). Culture and decision making, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 136, 106-118.
- Yavuzer, H. (2011). *Ana baba ve çocuk*. (14. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, Ç. (2012). Aile yapısı ve ilişkileri. Ç. Yenilmez (Ed.). *Aile İlişkileri içinde* (ss.20-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Zarrillo, J. J. (2004). *Teaching elementary social studies*. New Jersey: Prentice Hall.



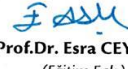




EK - 1 ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Kayıt Tarihi: 27.03.2017 Protokol No: 36402

Tarih: 24.04.2017



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Görsel Kültür Çalışmalarının Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN
TEZ YAZARI:	Mahmut BOZKURT
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK - 2 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI UYGULAMA İZNI



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/8560988
Konu : Araştırma Projesi

08.06.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü' nün 29/05/2017 tarih ve E.45106 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Doktora Programı öğrencisi Mahmut BOZKURT' un "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Görsel Kültür Çalışmalarının Öğrencilerin Kültürel Farkındalıklara Saygı Düzeylerine Etkisi" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../06/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22


Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden adb8-733c-3498-aa08-f90d kodu ile teyit edilebilir.


T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mahmut BOZKURT
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm İlkokullar
Araştırmanın Konusu	İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Görsel Kültür Çalışmalarının Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Kültürel Farklılıklara Saygıya Yönelik Gerçekleştirilen Görsel Kültür Çalışmalarına İlişkin Gözlem Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları-Öğrenci
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gereğesi :

KOMİSYON

08/06/2017

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı


Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye
E. Şenay KUTLU
Öğretmen

**EK – 3 BAŞARI TESTİ PİLOT ÇALIŞMA İÇİN UZMAN DEĞERLENDİRME
FORMU**

Bilgi Testi Sorularının Uzman Değerlendirme Formu				
<p>Değerli Uzman</p> <p>“İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Görsel Kültür Çalışmalarının Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi” başlıklı araştırma kapsamında ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilecek bilgi testi için sizlerin değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayız. Araştırmanın temel amacı Sosyal Bilgiler dersinde görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı düzeylerine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırma 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kendimi Tanıyorum” ve “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitelerinde gerçekleştirilecektir. “Kendimi Tanıyorum” ve “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitelerinde yer alan kazanımlar ve bu kazanımlar ile ilgili oluşturulan sorular aşağıda yer almaktadır. Sizden istediğimiz her bir test sorusunun, çalışmanın kuramsal dayanaklarını ve amacını dikkate alarak uygunluk durumu hakkında görüşünüzü belirtmenizdir.</p> <p>Her bir sorunun karşısında “Uygundur”, “Uygun değildir” ve “Uygundur ancak düzeltilmelidir” ve “Öneri/Açıklama” şeklinde dört sütun bulunmaktadır. Sizden soruları değerlendirmenizi tablo içerisindeki alanlarda belirtmeniz beklenmektedir. Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.</p> <p>Araştırma Görevlisi Mahmut BOZKURT mahmutbozkurt@anadolu.edu.tr 02223350580/3432</p>				
Kazanımlar ve kazanımlar ile ilgili sorular	Gerekli	Gerekli değil	Gerekli ancak düzeltilmeli	Öneri/Açıklama

EK – 4 VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar için öncelikle öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı durumlarını belirlemeye yönelik bir başarı testine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, başarı testinin oluşturulmasında öğrencilerimizin görüşleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerimizin oluşturulan kültürel farklılıklara saygı başarı testine ilişkin maddelere yanıt vermesi gerekmektedir. Geliştirilen başarı testinden sonra asıl uygulama esnasında ise kamera kayıtları, öğrencilerin uygulama sürecinde tuttıkları günlükler, kişisel bilgi formu ve öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü katılımı önemlidir. Onların görüşlerinin bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırma kapsamında elde edilecek olan bu veriler yalnızca kültürel farklılıklara saygı başarı testinin geliştirilmesinde yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin kişisel bilgilerine ve isimlerine yer verilmeyecektir.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Araştırmaya ilişkin sorularınız için beni arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi

Arş. Gör. Mahmut BOZKURT

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü

Tel: 05067665222

EK – 5 ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Değerli Öğretmen,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar için öncelikle öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı durumlarını belirlemeye yönelik bir başarı testine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, başarı testinin oluşturulmasında öğrencilerimizin görüşleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğrencilerimizin oluşturulan kültürel farklılıklara saygı başarı testine ilişkin maddelere yanıt vermesi gerekmektedir. Geliştirilen başarı testinden sonra asıl uygulama esnasında ise kamera kayıtları, öğrencilerin uygulama sürecinde tuttukları günlükler, kişisel bilgi formu ve öğrencilerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Bu kapsamda sizin sınıfınızda Sosyal Bilgiler dersinde araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan ders planları uygulanacaktır. Bu araştırmada sınıfınızdan elde edilen verilerden başka hiçbir araştırmada yararlanılmayacak, siz ve öğrencilerinizin ismi araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca siz ve öğrencileriniz istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Sınıf Öğretmeni

İmza:.....

Arş. Gör. Mahmut BOZKURT

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Tel: 02223350580/3432-05067665222

EK – 6 ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sevgili öğrenci,

.../.../.....

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde çatışma çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde kültürel farklılıklara saygıyı geliştirmeye yönelik olarak yapılacak uygulamalar için öncelikle sizlerin kültürel farklılıklara saygı durumlarınızı belirlemeye yönelik bir başarı testine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, başarı testinin oluşturulmasında sizlerin görüşleri gerekmektedir. Bu kapsamda sizlerin oluşturulan kültürel farklılıklara saygı başarı testine ilişkin maddelere yanıt vermeniz gerekmektedir. Geliştirilen başarı testinden sonra asıl uygulama esnasında ise kamera kayıtları, sizlerin uygulama sürecinde tuttuğunuz günlükler, kişisel bilgi formu ve sizlerin uygulama sonrası görüşleri araştırmanın veri toplama araçları olarak kullanılacaktır. Bu çalışmada sizlerden elde edilen verilerden başka hiçbir çalışmada yararlanılmayacak, isimleriniz çalışmada kullanılmayacaktır. Ayrıca istediğiniz zaman çalışmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve çalışma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla arayabilirsiniz. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığımız için teşekkür ederim.

Öğrenci.....

Arş. Gör. Mahmut BOZKURT

İmza:.....

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Tel: 02223350580/3432-05067665222

EK – 7 ÇALIŞMA TAKVİMİ

18.09.2017 – 24.09.2017: Kültürel Farklılıklara Saygı başarı testinin uygulanması (Ön Test)

18.09.2017 – 22.12.2017: Sosyal Bilgiler ders planlarının uygulanması

18.09.2017 – 22.12.2017: Video kayıtlarının alınması

18.09.2017 – 22.12.2017: Öğrenci günlüklerinin tutulması

25.12.2017: Kültürel Farklılıklara Saygı başarı testinin uygulanması (Son Test)

25.12.2017 – 29.12.2017: Görüşmelerin yapılması



EK – 8 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Renk cinsiyet açısından ne ifade eder?
2. Kimlikteki farklılıklar senin için ne ifade eder?
3. İlgi, istekler cinsiyete göre nasıl değişiyor sence?
4. Etkinlikler sırasında çizdiğin fotoromanı anlatabilir misin?
5. Farklı bakış açılarıyla ilgili yapılan etkinliklerden aklında kalanları anlatabilir misin?
6. Soyağacı etkinlikleri ile ilgili aile rollerine yönelik aklında kalanları anlatabilir misin?
7. Kültürel öğelerle ilgili yapılan etkinliklerde yapılanları aklında kaldığı kadarıyla anlatabilir misin?
8. Oyunlarla ilgili yapılan etkinliklerden aklında kalanları aktarabilir misin?
9. Oyunlar bireyi ve toplumları nasıl etkiler sence?
10. Milli mücadele dönemi ile ilgili etkinliklerden aklında kalanları aktarabilir misin?
11. Eklemek istediğin başka bir şey var mı?

EK – 9 GÖRÜŞME TAKVİMİ

<i>Kod isim</i>	Tarih	Yer	Süre
<i>Ayşe</i>	08.01.2018	Okul Rehberlik odası	29:58
<i>Berna</i>	10.01.2018	Okul Rehberlik odası	24:50
<i>Dilan</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	27:20
<i>Ecem</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	16:44
<i>Ezgi</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	21:09
<i>İbrahim</i>	10.01.2018	Okul Rehberlik odası	16:49
<i>Ege</i>	17.01.2018	Okul Rehberlik odası	19:24
<i>Nil</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	17:29
<i>Nazlı</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	24:31
<i>Onur</i>	09.01.2018	Okul Rehberlik odası	21:01
<i>Rukiye</i>	08.01.2018	Okul Rehberlik odası	17:17
<i>Talha</i>	08.01.2018	Okul Rehberlik odası	22:55
<i>Tuğba</i>	10.01.2018	Okul Rehberlik odası	16:31
<i>Yusuf</i>	10.01.2018	Okul Rehberlik odası	16:57
<i>Zeliha</i>	17.01.2018	Okul Rehberlik odası	17:06

EK – 10 DERS PLANI ÖRNEKLERİ DERS PLANI (KİMLİK ETKİNLİĞİ)

Dersin adı : Sosyal Bilgiler

Sınıf : 4. Sınıf

Tarih : 11.09.2017

Ünite adı : Birey ve Toplum

Konu : Benim de Kimliğim Var

Süre : 120 Dakika

Kazanım

- Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Temel beceriler: Eleştirel düşünme, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma.

Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım,

Araç-gereç: Bilgisayar, Projeksiyon, Fon kartonları.

Öğretme - Öğrenme Süreci

Dikkat çekme: Derse başlarken öğretmen farklı ülkelerden çocukların bir arada bulunduğu fotoğrafı tahtaya yansıtarak öğrencilerin dikkatini çeker.

Güdüleme: Öğretmen fotoğrafı çocuklara gösterir ve bu resimdeki çocukların benzer ve farklı yönlerini yorumlamalarını ister.

Gözden geçirme: Öğretmen gelen cevaplar doğrultusunda bu derste kimlik kartlarının neden kullanıldığını ve neleri betimlediğini öğreneceklerini söyler.

Derse geçiş: Öğretmen kimlik kartlarında neler olabileceğiyle ilgili sorular sorarak derse geçer.

Geliştirme:

- Öğretmen öğrencilere fotoğraftaki çocukların sınıfına geldiklerini hayal etmelerini ister.
- Bir önceki hafta izlemiş oldukları filmdeki bir sahne tekrar hatırlatma amaçlı olarak izlenir. (Plakadan kimlik sorgulama sahnesi)
- Bu filmde geçen plaka sorgulama sahnesi ile ilgili sorular sorulur. Ehliyet belgesinden başka hangi kimliklerin olduğu sorulur.
- Daha sonra ülkemizde de kimlik belgelerinin yenilediği belirtilerek eski ve yeni kimlik belgeleri karşılaştırılır. Teknolojik gelişmelerin etkisinin kartlara nasıl yansıdığı vurgulanır.
- Daha sonra öğretmen insanların farklı farklı kimlik belgelerine sahip olduğunu, bu kimlik belgelerinde ne gibi bilgilerin bulunabileceğini anlatır ve bu kimliklerde her bireyi özel kılan bilgilerin de yer aldığı vurgulanır. “Evet, başka nerelerde kimliğe gereksinim duyarız çocuklar?” der.
- “Daha sonra siz bir kimlik belgesi tasarlasanız ne gibi bilgilerin yer almasını isterdiniz. Bir düşünün bakalım.” Diyerek öğrencilere düşünmeleri için süre verilir.
- Öğretmen tahtaya biri mavi biri pembe olacak biçimde boş fon kartonlarını asar ve öğrencilere düşündüklerini yazıp bu fon kartonlara yapıştırmaları için stickerlar dağıtır.
- Öğretmen öğrencilerden yazdıklarını sırayla gelip yapıştırmalarını ister ve her yapıştıran öğrenciden neden bu özelliğin kimlik belgesinde yer alması gerektiği, o bilginin kişiyi nasıl özel kıldığı ile ilgili tartışma ortamı sunar.
- Son olarak filmdeki sevdikleri karakterlerden bir tanesinin resmini çizmelerini ve bu karakterin özelliklerini yazmalarını ister. Bu karakterin kimliğini yapmış olurlar.

Özet:

Öğretmen “Bugünkü dersimizde kimlik belgelerinde hangi bilgilerin kullanıldığını, kimliklerin kişiler hakkında ne gibi bilgiler verdiğini öğrendik.” diyerek dersi tamamlar.

Değerlendirme

Hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır.

DERS PLANI

Dersin adı : Sosyal Bilgiler

Sınıf : 4. Sınıf

Tarih : 11.09.2017

Ünite adı : Birey ve Toplum

Konu : Tüm Renkler Bir arada

Süre : 120 Dakika

Kazanım

- Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Temel beceriler: Eleştirel düşünme, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, bilgi teknolojilerini kullanma.

Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri: Soru-cevap, düz anlatım,

Araç-gereç:

Öğretme - Öğrenme Süreci

Dikkat çekme: Derse başlarken öğretmen farklı renk ve boylarda ağaçların bir arada olduğu sanatsal bir orman fotoğrafını tahtaya yansıtarak öğrencilerin dikkatini çeker.

Güdüleme: Öğretmen fotoğrafta ne gördüklerini ağaçlarla konumuzun nasıl bir ilişkisi olabileceğini düşünmelerini ister.

Gözden geçirme: Öğretmen gelen cevaplar doğrultusunda bu derste bizden farklı olan insanların kimler olduğunu, bu farklılıklara nasıl davranılması gerektiğini öğreneceğiz der.

Derse geçiş:

Geliştirme:

- Zootopia filmindeki tilkinin çocukluğunda arkadaşları tarafından dışlanması sahnesi çocuklara izlettirilir ve üzerine tartışmalar gerçekleştirilir.

- Daha sonra “Bizim ailede olmaz” adlı videosu izlettirilir. Bunun üzerine tartışmalar yapılır. “Sizin ailenizde buna benzer şeyler yaşanıyor mu? Nedenleri neler olabilir” gibi sorularla tartışma derinleştirilir.
- Daha sonra sizce nasıl olmalıydı denilerek çocuklar tarafından önce videodan seçtikleri bir sahneyi canlandırmaları daha sonra da nasıl olması gerektiğini canlandırmaları istenir.
- Farklılık ile ilgili dünyanın en uzun bebeği haberi öğrencilerle paylaşarak buradaki fotoğrafları tek tek inceledikten sonra kendinizi bu çocuğun yerine koyun. Arkadaşlarınız size nasıl davranırdı, siz arkadaşlarınıza nasıl davranırdınız, siz bu çocuğun arkadaşı olsaydınız bu çocuğa nasıl davranırdınız? gibi sorularla tartışma derinleştirilir..
- Daha sonra filmdeki tavşan, “Bizim ailede olmaz” videosu ve engelli çocuğun olduğu bir fotoroman çalışması yaptırılır. Bu etkinlikte bu karakterlerin hepsini o orman gibi bir araya getirip nasıl uyum içinde olabilecekleri üzerine bir ürün ortaya koymaları istenir..

Özet: Derste farklılıklarla ilgili neler öğrendikleri ve kendi günlük yaşamlarında bu tür durumlarla karşılaştıklarında nasıl davranılması gerektiği özetlenir.

Değerlendirme

Bireysel farklılıklarımız ve benzerliklerimizin neler olabileceğiyle ilgili hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : MAHMUT BOZKURT

Yabancı Dil : İNGİLİZCE

Doğum Yeri ve Yılı : ADIYAMAN/ 1985

E-Posta : m4hmutbozkurt@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Yüksek Lisans	2013	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Lisans	2008	Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
Lise	2003	Adıyaman Atatürk Lisesi (YDAL)

Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Gürdoğan-Bayır, Ö. and Bozkurt, M. (2018). Effectiveness of Cooperative Learning Approaches Used in the Course of Social Studies in Turkey: A Meta-Analysis Study. *European Journal of Education Studies*, 4(10), 171-192.
2. Gürdoğan-Bayır, Ö. and Bozkurt, M. (2018). War, Peace and Peace Education: Experiences and Perspectives of Pre-service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 148-164.
3. Bozkurt, M. and Yaşar, Ş. (2016). Primary School Teachers Views About Global Education in Social Studies Courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 129-146.
4. Ersoy, A. and Bozkurt, M. (2015). Understanding an elementary school teachers journey of using technology in the classroom from sand table to interactive

whiteboard. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 469-488.

5. Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kimlik, Kültür ve Yurttaşlık Algıları. *TURKISH STUDIES International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(11), 1501-1526.
6. Gürdoğan-Bayır, Ö., Göz, N.L. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 145-162.

Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

1. Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2018). Sosyal Bilgiler ve Görsel Kültür. A.F. Ersoy, H. Karaduman (Editörler). *Sosyal Bilgilerde Güncel Okumalar 1* içinde (107-134). Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN:978-605-170-258-2.
2. Ersoy, A. ve Bozkurt, M. (2017). Anlatı Araştırması. A. Saban, A. Ersoy (Editörler). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (237-277). Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN:978-605-170-114-1.