



**GÖRSELLİĞE DAYALI ETKİNLİKLER YOLUYLA  
TARİH DERSLERİNDE DEMOKRATİK DEĞER  
ÖĞRETİMİ**

**Osman OKUMUŞ**

**Doktora Tezi**

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**

**Doç. Dr. Aydın GÜVEN**

**2017**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
**TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

GÖRSELLİĞE DAYALI ETKİNLİKLER YOLUYLA TARİH  
DERSLERİNDE DEMOKRATİK DEĞER ÖĞRETİMİ  
(Teaching Democratic Value in History Lessons Through Visual-Based  
Activities)

DOKTORA TEZİ

**Osman OKUMUŞ**

Danışman: Doç. Dr. Aydın GÜVEN


**ERZURUM**

**Aralık, 2017**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Aydın GÜVEN danışmanlığında, Osman OKUMUŞ tarafından hazırlanan “Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi” başlıklı çalışma 13 / 12 / 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak; jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Başkan: Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

İmza: 

Danışman: Doç. Dr. Aydın GÜVEN

İmza: 

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN

İmza: 

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Hasan ASLAN

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04 Ocak 2018

... / 12 / 2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

13 /12 / 2017

*Osman OKUMUŞ*  
Osman OKUMUŞ



## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

## GÖRSELLİĞE DAYALI ETKİNLİKLER YOLUYLA TARİH DERSLERİNDE DEMOKRATİK DEĞER ÖĞRETİMİ

Osman OKUMUŞ

2017, 430 sayfa

Küresel eğilimlerle birlikte, günümüz insanından beklenen; sorgulamaya dayalı akıl yürütebilme ve karar verebilme, toplumun aktif bir üyesi olma ve demokrasiye ayak uydurabilme gibi niteliklere sahip olmasıdır. Bu durum, Türk milli eğitiminin genel amaçlarında “*genel bir dünya görüşüne sahip insan haklarına saygılı*” insanlar olarak kendisine yer bulmuştur. Dolayısıyla, gerek çağın gerektirdiği demokratik ortamların oluşturularak kişilerin yetiştirilmesi gerekse de milli eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi açısından demokratik eğitim üzerinde durulması gereken bir konu olarak ön plana çıkmaktadır.

Demokrasinin özgürlük, eşitlik, insan hakları, adalet, hoşgörü, sevgi, saygı, iletişim, dayanışma, çoğulculuk, barış gibi pek çok değer birleşimi geniş bir kavram olması; demokrasinin yaşatılarak öğretilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bireylerin demokrasiyi bilmesi, içselleştirip davranış haline getirmesi; ancak, sağlam ve etkili bir eğitim neticesinde mümkün olmaktadır. Etkili eğitim ise öğrencilerin öğrenmesinde iz bırakacak yöntemlerle sağlanabilir. Pek çok araştırmada; eğitimde kullanıldığında olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilen ve bireylerin günlük hayatta çok yoğun olarak maruz kaldığı görselliğin demokrasi eğitiminde etkili bir yol olarak dikkati çektiği görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı; tarih derslerinde, demokratik değerlerin öğretiminde görsel etkinliklerin etkisini belirlemek ve öğrencilerin demokrasi ve görselliğe dayalı etkinlikler hakkında düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda; görselliğe dayalı etkinliklerden oluşan bir program hazırlanarak, demokratik değerlerin öğretilmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın yürütülmesinde; veri zenginliği sağlaması ve farklı bakış açılarına imkân vermesi açısından, nitel ve nicel araştırma süreçlerinin birlikte kullanıldığı,

karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde, Ankara'nın Şereflikoçhisar ilçesinde bulunan bir lisenin 10. sınıfında öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada; veri toplama araçları olarak, “Demokratik Değerler Ölçeği”, “Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu”, “Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu”, “Uygulayıcı Değerlendirme Formu”, “Araştırmacı Günlüğü” ve “Öğrencilerin Sınıf İçi Çalışmaları” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak; ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler, ilişkili örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), nitel verilerin analizindeyse betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; görselliğe dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretmen merkezli olarak tarih derslerinin işlendiği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında, deney grubu lehine istatistiksel anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgulara bakıldığında da; katılımcıların demokrasi, eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma, barış, uzlaşma ve yönetim erkinin sınırlandırılması değerleri hakkında deney grubu katılımcılarının daha çeşitli ve doğru algılara sahip olduğu ve demokratik değerleri ifade ederken kullandıkları kelime sayısını ciddi düzeyde arttırdıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların, etkinliklerden büyük oranda hoşlandıkları, görselliğe dayalı etkinliklerin bundan sonraki tarih derslerinde de uygulanmasını büyük çoğunlukla istedikleri, etkinliklerle öğretilmeye çalışılan tüm değerler katılımcılar tarafından öğrenildiğinin ifade edildiği, bilgiye yönelik sorularda; katılımcıların demokrasiyi ve demokratik değerleri öğrendiği ve demokrasinin ve demokratik değerlerin önemini anladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Demokratik Değer, Demokrasi Eğitimi, Değer Öğretimi, Görsel Etkinlikler, Görsel Materyaller, Tarih Eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **Ph.D. THESIS**

## **TEACHING DEMOCRATIC VALUE IN HISTORY LESSONS THROUGH VISUAL-BASED ACTIVITIES**

**Osman OKUMUŞ**

**2017, 430 pages**

Along with global trends, the individuals today are expected to be able to exercise reasoning and decision-making based on inquiry, be an active member of the society, and keep pace with democracy. This situation takes place in the general objectives of the Turkish national education as individuals “*with a general world view and respecting the human rights*”. Therefore, democratic education stands out as a matter that should be emphasized both for raising the individuals by creating the democratic environment required by the era and for the realization of national education policies.

As democracy is a wide concept with the combination of several values such as freedom, equality, human rights, justice, tolerance, love, respect, communication, solidarity, pluralism and peace, it is obligatory to learn democracy by experiencing it. Individuals to know democracy and to make it a behavior by internalizing it is only possible as a result of a sound and effective education. And effective education can be provided with methods leaving a trace in the learning of students. In several studies, the visuality, which was found out to reveal positive results when used in education and which the individuals are intensively exposed to in their daily lives, stands out as an effective method in democracy education.

Primary aim of the study is to determine the effects of visual activities in teaching democratic values in history lessons, as well as to determine the opinions of students on democracy and visual-based activities. To that end, a program consisted of visual-based activities was prepared, and it was endeavored to teach the democratic values.

A mixed method approach, where quantitative and qualitative study processes were used for enrichment of data and allowing different perspectives, has been

employed in the study. The study group of this study is consisted of 88 students at 10<sup>th</sup> grade of a high school located in Şereflikoçhisar, Ankara during the academic year of 2015-2016. The data collection tools used in the study are “Democratic Values Scale”, “Democratic Values Qualitative Information Form”, “Activity Process Assessment Form”, “Implementer Assessment Form”, “Researcher Diary”, and “In-Class Studies of Students”. Descriptive statistics such as average and standard deviation, paired samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed in the analysis of qualitative data of the study by using SPSS 22.0 statistics software, and descriptive analysis and content analysis were performed for the analysis of quantitative data.

According to the results obtained from the study, where visual-based activities were applied to the experiment group and traditional teacher centric history lessons were provided in the Control 1 and Control 2 groups, it's found out that there is a statistically significant difference in favor of the experiment group. Considering the qualitative findings, it's found out that the experiment group participants have more diverse and more correct perceptions about the values such as democracy, equality, freedom, justice, solidarity, peace, conciliation and restricting the governing power, and that they significantly increase the number of words they use while expressing the democratic values. It's been concluded that the participants mostly liked the events, that the participants mainly ask for the visual-based activities to be applied in subsequent history lessons, that it's been expressed all the values tried to be taught with the activities are learned by the participants; and for the questions regarding information, that the participants have learned democracy and democratic values and understand the importance of democracy and democratic values.

**Key Words:** Democratic Value, Democracy Education, Value Teaching, Visual Activities, Visual Materials, History Education.

## ÖNSÖZ

“Demokrasi” ve “görsellik”; günümüzde, eğitim dünyasında önem verilen konulardan olup, her ikisinin de eğitim-öğretim ortamlarında etkin bir biçimde kullanılması beklenen bir durum haline gelmiştir. Dünya üzerinde; pratik faydasından dolayı en çok kabul gören bir yönetim biçimi olan demokrasinin, bireylerde içselleştirilip davranış haline getirilmesi için eğitime büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bakımdan, bireylere demokrasiyi içselleştirip davranış haline getirmelerinde önemli katkılar sağlayacak ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada; tarih derslerinde demokratik değerlerin öğretiminde; günümüz dünyasında insanların sıklıkla karşılaştığı, yapılan çalışmalarda da genelde eğitimde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmış olan “görselliğe dayalı etkinlikler” kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın; özelde tarih eğitimine, genelde ise eğitim alanına katkılar sağlaması umulmaktadır.

Gerek bu çalışmada gerekse de doktora eğitimim boyunca; bana her türlü desteği veren, çalışmanın konusunun belirlenmesinden teslimine kadar olan süreçte ortaya çıkabilecek hatanın en aza indirilmesi hususunda büyük fedakârlık gösteren değerli danışmanım Doç. Dr. Aydın GÜVEN’e,

Tüm çalışma boyunca, fikirlerini ve desteklerini aldığım değerli hocalarım Doç. Dr. Ramazan KAYA, Yrd. Doç. Dr. M. Hanifi ERCOŞKUN, Yrd. Doç. Dr. Mutlu UYGUN, Yrd. Doç. Dr. Selçuk KILIÇ ve Yrd. Doç. Dr. Akif PAMUK’a,

Meslek hayatımda ve çalışmam sürecinde; düşüncelerini her zaman önemseyen ve bana her türlü desteği sağlayan değerli arkadaşlarım ve kardeşlerim Yrd. Doç. Dr. Murat YILDIZ, Öğr. Gör. Mustafa YERLİKAYA, Öğr. Gör. Ülge TAŞ, Öğr. Gör. Burhan GÜNAY, Fatih GÖK’e,

Örnek aldığım ve üzerimde büyük emekleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞİRGİL, Prof. Dr. Dursun DİLEK, Prof. Dr. Erhan AFYONCU, Prof. Dr. Mustafa Çetin VARLIK, Prof. Dr. Vahdettin ENGİN ve Prof. Dr. Yücel KABAPINAR ve diğer tüm hocalarıma,

Tez uygulama sürecinde, ellerinden gelen her türlü desteği sunan uygulama yapılan okulun yönetimine, tarih dersi öğretmenine ve 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi 10. sınıflarda okuyan tüm öğrencilere,

Hayatımda çok önemli yerleri olan kıymetli Süleyman OKUMUŞ, Ahmet Nihat UYANIK, Uzm. Dr. Hikmet FEYİZOĞLU, kardeşlerim Pelin (OKUMUŞ) BOZKURT, Nuran OKUMUŞ ve diğer tüm aile fertlerime,

Yetişmemde ve bugünlere gelmemde büyük emekleri olan kıymetli annem ve babama, çalışma sürecinde; büyük bir sabır ve fedakârlıkla bana destek olan, varlıklarıyla sürekli huzur ve neşe bulduğum değerli eşim Zeynep ve oğlum Ahmed Buğra'ya sonsuz şükranlarımı sunarım.

**Erzurum-2017**

**Osman OKUMUŞ**



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ .....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xx
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ .....	xxi

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı .....	1
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu .....	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	12
1.4. Araştırmanın Varsayımları .....	13
1.5. Araştırmanın Etiği .....	13

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>18</b>
2.1. Tarih Derslerinde Görselliğin Kullanımı .....	18
2.1.1. Görselliğe Dayalı Etkinlikler .....	20
2.1.1.1. Çalışma yaprakları .....	20
2.1.1.2. Drama .....	22
2.1.1.3. Dursun Dilek tekniği .....	26
2.1.1.4. İnternet destekli öğretim .....	28
2.1.1.5. Kanıt temelli öğrenme .....	32
2.1.1.6. Sanal müze gezileri .....	37
2.1.1.7. Tarihsel film .....	39
2.1.1.8. Tartışma .....	42
2.1.2. Görsel Materyaller .....	46
2.1.2.1. İki boyutlu görsel materyaller .....	46

2.1.2.1.1. Fotoğraf.....	46
2.1.2.1.2. Resimler .....	47
2.1.2.1.3. Karikatür .....	48
2.1.2.1.4. Minyatür .....	49
2.1.2.1.5. Gravürler.....	50
2.1.2.1.6. Haritalar .....	50
2.1.2.1.7. Tarih şeridi.....	51
2.1.2.1.8. Grafik-tablo-çizelge-şekiller.....	52
2.1.2.1.9. Poster-afiş .....	52
2.1.2.1.10. Gazeteler .....	53
2.1.2.2. Üç boyutlu görsel materyaller .....	54
2.1.2.2.1. Gerçek nesnelere .....	55
2.1.2.2.2. Maketler-modeller .....	55
2.2. Demokrasi Kavramı ve Temel Demokratik Değerler .....	56
2.2.1. Demokrasi kavramı.....	56
2.2.2. Demokrasinin temel değerleri .....	59
2.3. Araştırma Konusuyla İlgili Çalışmalar .....	65
2.3.1. Tarih Eğitiminde Demokrasi ve Demokratik Değer Eğitimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar .....	65
2.3.2. Tarih Eğitiminde Görsel Materyal Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmalar .....	73

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>80</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	80
3.2. Çalışma Grubu .....	83
3.3. Veri Toplama Araçları .....	86
3.3.1. Demokratik Değerler Ölçeği (DDÖ) .....	86
3.3.2. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu (NBF) .....	88
3.3.3. Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu (ESD) .....	90
3.3.4. Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF) .....	90
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü (AG).....	90



3.3.6. Öğrenci Çalışmaları (ÖÇ).....	90
3.4. Uygulama.....	92
3.5. Verilerin Analizi.....	94
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	94
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi .....	96

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>98</b>
4.1. Nicel Bulgular .....	98
4.1.1. Katılımcı Gruplarının Uygulama Öncesi Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	98
4.1.2. Katılımcı Grupların Uygulama Öncesi ve Sonrası Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması.....	100
4.1.3. Katılımcı Gruplarının Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Uygulama Yöntemlerinin Etkinliği Açısından Karşılaştırılması .....	101
4.2. Nitel Bulgular.....	102
4.2.1. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu Verilerinin Analizi .....	103
4.2.1.1. Grupların demokrasi algıları.....	104
4.2.1.1.1. Deney grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları .....	104
4.2.1.1.2. Deney grubu katılımcılarının “demokrasi” çizimleri .....	107
4.2.1.1.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları .....	109
4.2.1.1.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “demokrasi” çizimleri .....	112
4.2.1.1.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları .....	114
4.2.1.1.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “demokrasi” çizimleri .....	117
4.2.1.1.7. Grupların demokrasiyi ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği.....	119
4.2.1.2. Grupların eşitlik algıları.....	121
4.2.1.2.1. Deney grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları .....	121
4.2.1.2.2. Deney grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri .....	125
4.2.1.2.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları .....	126
4.2.1.2.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri .....	129

4.2.1.2.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları .....	130
4.2.1.2.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri .....	133
4.2.1.2.7. Grupların eşitliği ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği .	134
4.2.1.3. Grupların özgürlük algıları .....	137
4.2.1.3.1. Deney grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları.....	137
4.2.1.3.2. Deney grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri.....	140
4.2.1.3.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları.....	142
4.2.1.3.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri.....	144
4.2.1.3.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları.....	146
4.2.1.3.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri.....	149
4.2.1.3.7. Grupların özgürlüğü ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği.....	151
4.2.1.4. Grupların barış algıları.....	153
4.2.1.4.1. Deney grubu katılımcılarının “barış” algıları .....	153
4.2.1.4.2. Deney grubu katılımcılarının “barış” çizimleri .....	157
4.2.1.4.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “barış” algıları .....	159
4.2.1.4.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “barış” çizimleri .....	161
4.2.1.4.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “barış” algıları .....	163
4.2.1.4.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “barış” çizimleri .....	166
4.2.1.4.7. Grupların barışı ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği ...	167
4.2.1.5. Grupların hoşgörü algıları.....	170
4.2.1.5.1. Deney grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları .....	170
4.2.1.5.2. Deney grubu katılımcılarının “hoşgörü” çizimleri .....	173
4.2.1.5.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları .....	175
4.2.1.5.4. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Hoşgörü” Çizimleri.....	178
4.2.1.5.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları .....	179
4.2.1.5.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “hoşgörü” çizimleri .....	182
4.2.1.5.7. Grupların hoşgörüyü ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği.....	184
4.2.1.6. Grupların dayanışma algıları .....	186
4.2.1.6.1. Deney grubu katılımcılarının “dayanışma” algıları .....	186
4.2.1.6.2. Deney grubu katılımcılarının “dayanışma” çizimleri.....	190

4.2.1.6.3. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Dayanışma” Algıları .....	191
4.2.1.6.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “dayanışma” çizimleri .....	193
4.2.1.6.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “dayanışma” algıları .....	195
4.2.1.6.6. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Dayanışma” Çizimleri .....	198
4.2.1.6.7. Grupların Dayanışmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	199
4.2.1.7. Grupların uzlaşma algıları .....	201
4.2.1.7.1. Deney grubu katılımcılarının “uzlaşma” algıları .....	202
4.2.1.7.2. Deney grubu katılımcılarının “uzlaşma” çizimleri .....	205
4.2.1.7.3. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Algıları .....	207
4.2.1.7.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “uzlaşma” çizimleri .....	209
4.2.1.7.5. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Algıları .....	211
4.2.1.7.6. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Çizimleri .....	213
4.2.1.7.7. Grupların uzlaşmayı ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği .....	215
4.2.1.8. Grupların yönetim erkinin sınırlandırılması algıları .....	217
4.2.1.8.1. Deney grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları .....	218
4.2.1.8.2. Deney grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri .....	221
4.2.1.8.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları .....	223
4.2.1.8.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri .....	225
4.2.1.8.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları .....	227
4.2.1.8.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri .....	230
4.2.1.8.7. Grupların yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği .....	231
4.2.1.9. Demokratik değerler nitel bilgi formu kelime verilerinin genel olarak değerlendirilmesi .....	234

4.2.2. Etkinlik değerlendirme formu verilerinin analizi .....	236
4.2.2.1. Katılımcıların etkinlikleri beğeni durumları .....	236
4.2.2.2. Katılımcıların beğendikleri etkinlikler ve nedenleri.....	239
4.2.2.3. Etkinliklerin Tarih Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Katılımcı Düşünceleri.....	245
4.2.2.4. Katılımcıların uygulamalar sırasında gördükleri sorunlar .....	247
4.2.2.5. Etkinliklerin savaş hakkındaki katılımcılarda ortaya çıkardığı düşünceler.....	249
4.2.2.6. Etkinliklerin Günlük Hayata Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri ....	250
4.2.2.7. Katılımcıların Demokratik Değerleri Öğrenme ve Önemini Anlama Durumları .....	253
4.2.2.8. Etkinliklerden yola çıkarak katılımcıların demokrasi düşünceleri .....	254

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>257</b>
5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar .....	257
5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	258
5.3. Öneriler .....	263
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>265</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>306</b>
EK 1. İzin Yazıları .....	306
EK 2. Demokratik Değerler Ölçeği .....	311
EK 3. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu .....	313
EK 4. Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu (Öğrenci).....	318
EK 5. Uygulayıcıyı Değerlendirme Formu ve Doldurulmuş Bir Örneği .....	321
EK 6. Etkinlik Süreç Takvimi .....	323
EK 7. Etkinlik Yönergeleri .....	324
EK 8. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar .....	352
EK 9. Grupların Demokratik Değerler Hakkındaki Çizimlerinden Örnekler.....	357
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>405</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımları .....	84
Tablo 3.2. Grupların Bazı Tanımlayıcı Özellikleri .....	85
Tablo 3.3. Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amaçları .....	91
Tablo 3.4. Veri Toplama Araçlarının Gruplara Göre Uygulanma Durumu.....	91
Tablo 3.5. Deney Grubuna Uygulama Kapsamında Yapılan Etkinlikler.....	93
Tablo 3.6. Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler.....	93
Tablo 3.7. Grupların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	96
Tablo 4.1. Grupların Homojenliğine İlişkin Öntest Levene's Test Sonucu.....	99
Tablo 4.2. Grupların DDÖ'den Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.3. Grupların DDÖ'den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları .....	100
Tablo 4.4. Grupların Homojenliğine İlişkin Sontest Levene's Test Sonucu .....	101
Tablo 4.5. Grupların DDÖ'den Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	104
Tablo 4.7. Deney Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	108
Tablo 4.8. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	110
Tablo 4.9. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	113
Tablo 4.10. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	114
Tablo 4.11. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	117
Tablo 4.12. Grupların Demokrasiyi İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	119
Tablo 4.13. Deney Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	122

Tablo 4.14. Deney Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	125
Tablo 4.15. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	126
Tablo 4.16. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	129
Tablo 4.17. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	131
Tablo 4.18. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	133
Tablo 4.19. Grupların Eşitliği İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği ...	135
Tablo 4.20. Deney Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	137
Tablo 4.21. Deney Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	140
Tablo 4.22. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	142
Tablo 4.23. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	145
Tablo 4.24. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	147
Tablo 4.25. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	149
Tablo 4.26. Grupların Özgürlüğü İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	151
Tablo 4.27. Deney Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	154
Tablo 4.28. Deney Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	157
Tablo 4.29. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	159

Tablo 4.30. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	162
Tablo 4.31. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	164
Tablo 4.32. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	166
Tablo 4.33. Grupların Barışı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	168
Tablo 4.34. Deney Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	170
Tablo 4.35. Deney Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	174
Tablo 4.36. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	175
Tablo 4.37. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	178
Tablo 4.38. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	180
Tablo 4.39. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	182
Tablo 4.40. Grupların Hoşgörüyü İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	184
Tablo 4.41. Deney Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	186
Tablo 4.42. Deney Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	190
Tablo 4.43. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	191
Tablo 4.44. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	194
Tablo 4.45. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	195

Tablo 4.46. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	198
Tablo 4.47. Grupların Dayanışmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	199
Tablo 4.48. Deney Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	202
Tablo 4.49. Deney Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	206
Tablo 4.50. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	207
Tablo 4.51. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	210
Tablo 4.52. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	211
Tablo 4.53. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	214
Tablo 4.54. Grupların Uzlaşmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	215
Tablo 4.55. Deney Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri.....	218
Tablo 4.56. Deney Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri.....	222
Tablo 4.57. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	223
Tablo 4.58. Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	226
Tablo 4.59. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri .....	227
Tablo 4.60. Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri .....	230
Tablo 4.61. Grupların Yönetim Erkinin Sınırlandırılmasını İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği .....	232



Tablo 4.62. Grupların Demokrasi ve Değerlerine Yönelik Kullandıkları İfadelerin Niteliğine Yönelik Ortaya Çıkan Değişim.....	235
Tablo 4.63. Katılımcıların Etkinlikleri Beğeni Durumları.....	236
Tablo 4.64. Katılımcıların Etkinliklerden Hoşlanma veya Hoşlanmama Nedenleri ...	237
Tablo 4.65. Katılımcıların Beğendikleri Etkinlikler .....	239
Tablo 4.66. Katılımcıların Etkinlikleri Beğenme Nedenleri.....	240
Tablo 4.67. Katılımcıların Görselliğe Dayalı Etkinlikleri Tarih Derslerinde İsteme Durumları.....	245
Tablo 4.68. Katılımcıların Görselliğe Dayalı Etkinlikleri Tarih Derslerinde İsteme Nedenleri.....	245
Tablo 4.69. Katılımcıların Savaş Hakkındaki Görüşleri.....	249
Tablo 4.70. Etkinliklerin Günlük Hayata Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri .....	251
Tablo 4.71. Katılımcıların Öğrendikleri ve Önemi Daha İyi Anladıkları Değerler...	253
Tablo 4.72. Katılımcıların Demokrasi Hakkında Düşünceleri.....	255

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Demokratik Değerler Ölçeği Geliştirme Süreci.....	88
Şekil 3.2. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formunun Geliştirilmesi Süreci.....	89
Şekil 4.1. Grupların Öntest ve Sontest Puanlarını Gösteren Diyagram .....	102
Şekil 4.2. Grupların Demokrasi ve Değerlerini İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve Ortaya Çıkan Değişim .....	234



## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

---

<b>AG</b>	: Araştırmacı Günlüğü
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>DDÖ</b>	: Demokratik Değerler Ölçeği
<b>DE</b>	: Demokratik Eğitim
<b>DG</b>	: Deney Grubu
<b>Ed.</b>	: Editör / Editörler
<b>ESD</b>	: Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu
<b>f</b>	: Frekans
<b>GE</b>	: Geleneksel Eğitim
<b>K-S</b>	: Kolmogorov-Smirnov Testi
<b>K1</b>	: Kontrol 1 Grubu
<b>K2</b>	: Kontrol 2 Grubu
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>NBÖ</b>	: Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu
<b>Ö</b>	: Öğrenci
<b>ÖÇ</b>	: Öğrenci Çalışmaları
<b>ÖU</b>	: Ön Uygulama
<b>N</b>	: Sayı
<b>P</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>S</b>	: Sayfa Numarası
<b>SD</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences
<b>SS</b>	: Standart Sapma
<b>SU</b>	: Son Uygulama
<b>Sy</b>	: Sayfa Numarası Yok
<b>T</b>	: Toplam
<b>T. C.</b>	: Türkiye Cumhuriyeti
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>Ty</b>	: Tarihsiz
<b>UDF</b>	: Uygulayıcı Değerlendirme Formu
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
<b>vb.</b>	: Ve Benzeri
<b>vd.</b>	: Ve Diğerleri
<b>vs.</b>	: Vesaire

---

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve problem durumu, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın etiği konularına değinilmiştir.

#### 1.1. Araştırmanın Amacı

Eğitim ile demokrasi arasında sıkı bir ilişki vardır. Her şeyden önce eğitim, demokrasinin varlığı ve devamlılığı açısından önemli bir işleve sahiptir. Nitekim; demokrasinin tam anlamıyla öğrenilip uygulanmasında eğitimin ve eğitilmiş bireylerin büyük katkısı vardır (Yeşil, 2007a, s. 178). Bu açıdan bakıldığında; toplum içerisinde güçlü bir demokratik kültürün oluşmasında, nitelikli bir eğitime ve demokrasinin her yönüyle yaşatıldığı demokratik okullara ihtiyaç vardır. Nitelikli bir eğitim; çok yönlü olmalı ve bireylerin kendini tanıyıp, yaşadığı topluma uyum sağlaması için değer öğretilmesine önem vermelidir (Kızıler ve Canikli, 2015, s. 76).

Okullar; toplumun küçük bir modeli olup (Girgin, 2010, s. 190), genç bireyler farklılıklara saygı duyma, eleştiriye açık olma, katılım gibi sosyal davranışları okullarda yaşayarak öğrenirler. Yani okullar; bireylerin kendini tanıyıp, yaşadığı topluma ayak uydurmasında önemli bir işleve sahiptir. Bununla birlikte; okullar, yetiştirilmek istenen insan profiliyle ilgili inanç, ideal ve değerleri temsil eden ve yaşatan kurumlardır (Özden, 2013, s. 40). Bu bakımdan okullar, bireyleri; toplumsallaştıran, etkili vatandaş haline getiren ve bilinç oluşturan eğitim kurumlarıdır (Yeşil, 2007a, s. 177).

Toplum tarafından; okullarda öğretilmesi ve yaşatılması beklenen pek çok değer var olup bunlardan önemli bir bölümünü demokratik değerler oluşturmaktadır. Demokrasiyle yönetilen her ülkede; devlet, vatandaşlarının demokrasiyi benimsemesi ve demokratik değerlerin bilincinde olmasını beklemektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s. 45). Demokrasi, bir değerler sistemi olmasından kaynaklı olarak yaşanmadan öğrenilememektedir (Bakioğlu ve Kurt, 2016, s. 108). Bu bakımdan; demokrasi, gerek

sınıf içi bazı davranışların örnek alınması yoluyla gerekse de etkinlikler yoluyla öğrencilere yaşatılarak öğretilmelidir.

Öğrencilere; demokrasinin yaşatılarak öğretilmesinde, görsellik önemli bir öğrenme alanını oluşturmaktadır. Görsel araçların; zamandan ve sözden ekonomi sağlaması, karmaşık fikirleri basite indirgemesi, öğretimi canlı ve açık hale getirmesi, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekerek öğrenme arzusu sağlaması, öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkânı tanınması ve öğretimi zenginleştirilmesi (Küçükahmet, 1999, s. 134) gibi öğrenmede önemli katkıları bulunmaktadır. Günümüzde, öğrencilerin görsel malzemelerle oldukça sık temas halinde olması ve görselliğin de geçmişten günümüze insanların öğrenmesinde önemli katkılar sağlaması; bir öğretim yöntemi olarak eğitimde kullanılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın temel amacı; tarih derslerinde, demokratik değerlerin öğretiminde görsel etkinliklerin etkisini belirlemek ve öğrencilerin demokrasi ve görselliğe dayalı etkinlikler hakkında düşüncelerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda; görselliğe dayalı etkinliklerden oluşan bir program hazırlanarak, demokratik değerlerin öğretilmesine çalışılmıştır. Sürecin başında ve sonunda ise hazırlanan görüşme formları vasıtasıyla katılımcıların düşünceleri alınmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu**

Yapılandırmacı (Oluşturmacı-Constructivist) eğitim anlayışının benimsenmesi; yapılandırmacılığın da bilgiyi oluşturma, yansıtma, hayal gücü, toplumsal bilinç ve demokratik vatandaşlık üzerine yoğunlaşması (Bentley, Fleury ve Garrison, 2007, s. 19); eğitimde, çok yönlü düşünülmesini ve çok yönlü politikalar geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda; müfredatın oluşturulmasından sınıf içi ortamlara kadar, öğrencilerin istenilen becerileri kazanması için dikkatli bir biçimde planlar yapılmalıdır (Okumuş, 2015, s. 704).

Eğitimin amacı, çağlara ve toplumların gelişme düzeylerine göre geçmişten günümüze değişim göstermiştir. Günümüzde, genel bir ifadeyle eğitimin amacı; bireylerin kişisel yeteneklerini, insan ilişkilerine özgü becerilerini, ekonomik yeterliliklerini geliştirmek, vatandaş olarak hak ve görevlerini bilip uygulayan (Ulusoy

ve Dilmaç, 2015, s. 53), evrensel değerlerin farkında olan etkin bir vatandaş yetiştirmektir.

21. yüzyılda, eğitimden beklenen yeni amaçlar içerisinde; demokrasi ve değer gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. 2005 yılından itibaren hazırlanan yeni öğretim programlarıyla birlikte; eğitimden beklenen hedefler içinde; özellikle öğrencilere, demokrasiye ve toplum yararına uygun değerlerin öğretimi önem kazanmıştır. Ders kitaplarında da bu amaçlar doğrultusunda çeşitli yenilikler yapılmıştır. Konulardaki güncellemelerle birlikte; konuların sunumunda, etkinliklerde ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında görselliğin önemli ölçüde ön plana alındığı görülmektedir.

Demokratikleşmeye yönelik, gittikçe artan küresel eğilimler; eğitime, demokratik siyasi kurumları daha fazla destekleyen değerler ve davranışları ortaya çıkarmada önemli sorumluluklar yüklemiştir (Harber ve Trafford, 1999; Akt. Agyemang, 2013, s. 50). Bu anlamda Türkiye’de, demokrasinin önemi ve gerekliliğine işaret eden gerekli yasal düzenlemeler bulunmaktadır.

Türkiye’de hazırlanan öğretim programlarında, 1739 sayılı Kanunun 2. maddesinde yer alan “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” esas alınmaktadır. Bu amaçlarının ilk maddesinde; *“Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”* ifadesiyle değerleri, insan hakları ve demokrasiyi bilen ve bunları davranış haline getirmiş bireylerden bahsetmesi önemli bir noktadır (MEB, 2008, s. 3). Bu ifadelerin “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” içerisinde olması, eskiden beri öğretim programlarında demokrasi ve değer eğitimi için müsait bir ortam olmasını sağlamaktadır. Yine Tarih dersinin genel amaçları içerisinde *“... Öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak”, “Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi*

*konusunda duyarlı olmalarını sağlamak” ve “Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak” gibi maddelerle demokrasi ve değer öğretiminin önemine ve gerekliliğine ilişkin önemli vurgular yapılmıştır (MEB, 2008, s. 4). Dolayısıyla; gerek çağın gerektirdiği demokratik ortamların oluşturularak kişilerin yetiştirilmesi gerekse de milli eğitim politikalarının gerçekleştirilmesi açısından demokratik eğitim, üzerinde durulması gereken bir konudur.*

Demokrasi ve eğitim, ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlıdır ve aynı vizyonun parçaları olarak düşünülmelidir. Biri olmadan diğeri hayal bile edilemez (Levin, 1998, s. 63). Dolayısıyla, birbirlerine güçlü bir ilişkiyle bağlıdırlar (Acemoğlu vd., 2005, s. 48).

Demokrasi eğitimi; demokrasi kültürünün birey ve toplum tarafından bilinip davranış haline getirilmesi için yürütülen etkinlikler olup, amaç demokratik bir toplum oluşturmaktır. Demokrasi eğitimi için demokratik bir eğitim gereklidir. Demokratik eğitim, demokrasinin tüm değer ve özelliklerinin yaşadığı bir eğitim yapısını ifade etmektedir. Böyle bir eğitim, demokrasinin yaşadığı ve güçlenerek gelişmesine imkân tanıyan sistemli bir yapı bütünüdür (Yeşil, 2007b, s. 306, 307, 308). İnsanların demokrasiyi içselleştirmesi ve demokrasiye sahip çıkması; demokrasinin gelişebilmesi ve işleyebilmesinin temel koşuludur. Bu da demokratik eğitimle mümkündür (Köktaş, 2007, s. 414). Demokratik eğitimle birlikte; öğrencilerin, doğruluk, barış, hoşgörü, makul görüş ayrılıklarına karşılıklı saygı, eleştirel düşünme gibi çeşitli erdemleri kazanması beklenmektedir (Gutmann, 1993, s. 8). Bu erdemlerin kazanılmasıyla birlikte; öğrencilerin demokrasiyi içselleştirmesi, toplumsal ve evrensel meselelere duyarlı bir birey olması da kolay hale gelmektedir.

Demokratik bir eğitim; her bireyi, toplumun entelektüel ve ahlaki açıdan sorumlu ve etkili bir üyesi olarak çalışabileceği düzeye yükseltmeyi hedefleyen bir süreçtir (Justman, 1942, s. 76). Toplumsal ve sosyal faydaları düşünüldüğünde, aile ve okul; bireylerin, demokratikleşmelerinde ve değerlerin farkına varmalarında önemli bir işleve ve sorumluluğa sahiptir. En nihayetinde; genç bireylerin davranışları ve tutumları, önemli ölçüde bu iki kurumda aldığı ve/veya gördüğü eğitimden etkilenmektedir. Bu nedenle de demokrasinin öneminin öğretilmesi ve/veya

öğrenilmesi; genç bireylerin bir vatandaş olarak sorumluluklarının farkında olup, toplum hayatına aktif katılması bakımından önemli katkılar sağlayacaktır.

Demokratik değerlerin benimsenmiş olduğu toplumlarda; toplumsal yaşamın her alanında insanlar arasında sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım gibi güzel değerler olup, herkes görev ve sorumluluklarının farkındadır (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2005, s. 144). Demokrasinin en büyük düşmanının eğitimsizlik olduğu ifade edilmekte (Kaltsounis, 1990, s. 190-194; Akt. Güven, 2008, s. 340) ve eğitim arttıkça, demokratik değerlere olan inancın da aynı şekilde arttığı gözlemlenmektedir (Nathan ve Chen, 2004, s. 5). Bu bakımdan eğitime, özellikle de okullara oldukça önemli roller düşmektedir. Okullar; demokratik bir toplumun temellerinin atıldığı yerler olup, genç bireylerin demokrasiyle daha ilgili olmaları için okullarda demokrasiyi öğretme hedefine ciddiyetle sahip olunması gerekmektedir (Kahne ve Westheimer, 2003, s. 35-36). Okullar; demokrasinin prensiplerini, sadece pratik nedenlerden değil, aynı zamanda “sağlam bir eğitim” in gerekli bir parçası haline getirmelidir (Farrell, 1998, s. 2).

Demokratik eğitim; uygulaması zor bir süreç olmasına rağmen gerek bireysel gerekse de toplumsal açıdan sağladığı katkılara bakıldığında; okul içinde bizatihi yaşatılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde de öğrencilerin içselleştirmesi sağlanmalıdır (Hess 2002; Rossi 1995; Akt. Hess, 2004, s. 260). Çünkü gerçek anlamda entelektüel başarı; bilginin yanı sıra değer oluşturmalıdır (LaRoche, 2015, s. 29). Bu açıdan okulları, demokratik vatandaşlık eğitiminin anahtar sağlayıcısı olarak görmek mümkündür (Birzea vd., 2005, s. 26).

Birçok yazar; demokrasinin geliştirilmesinde, okulların rolüne dikkat çekmektedir. Bununla birlikte; yapılan çalışmalar, demokrasi üzerine; güncel felsefi, politik ve sosyolojik tartışmalarla bağlantılı olarak ilerlememektedir. Bu nedenle de bazı istisnalar dışında, okullarda demokratik değer öğretimi anlamı tam olarak anlaşılamayan, basit, belirsiz, dağınık durumda kalmaktadır. Dolayısıyla, eğitimde demokrasi ve demokrasiyle ilintili kavramların öğretiminde, güncelle ilişki kuran, açık ve kalıcı öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Feu vd., 2017, s. 2).

Demokrasi; öğrencilere, her şeyden önce öğretilmelidir ve bu pedagojik eylemler neticesinde; öğrencilerin zihinlerinde demokrasi somutlaşmalıdır (Bradshaw, 2014, s. 3). Demokrasinin somutlaşması için de okullarda bu konuyla ilgili



uygulamaların yapılması gerekmektedir. Uygulama yapılmadan, sırf bilgiye dayanan bir eğitimin uzun vadede, öğrencilerin demokrasiyi yeterli düzeyde anlayıp davranış haline getirmesinde yeterli katkısının olması beklenemez (Subba, 2014, s. 39).

Demokratik bir eğitimde; demokratik deneyimler teşvik edilmelidir (Myers, 2007, Akt. Williams, 2012, s. 6). Öğretim; entelektüel bir çaba olup, iyi bir deneyim sonucu öğrenme gerçekleşir. Demokrasiyi öğrenmede; öğrenciye rehber olan öğretmenin, öğretme çabası önemli bir katkı sağlar (Bates, 2014, s. 5). Sınıf içinde, öğretmenle öğrencinin işbirliğine dayanan öğrenci merkezli öğrenme yöntemleri ve demokratik bir ortam; demokrasinin gelişimine ve değerlerin öğrenilmesine önemli katkılar sağlayacaktır (Moswela, 2010, s. 62). Unutulmamalıdır ki, demokrasinin devam etmesi, demokrasinin hakkıyla bilinmesi ve demokratik değerlere ahlaki bağlılık gösterilmesiyle mümkündür (Puolimatka, 1997, s. 462).

Tarih ve sosyal bilgiler derslerinin içeriği; öğrencileri demokrasi üzerine düşünme ve gelecekte de ne istediğini bilen aktif vatandaşlar yetiştirme yerine; öğrencilerin, sınav için ezberlemek zorunda oldukları isimler, tarihler, bilgiler ve yerler olduğu görülmektedir (LaRoche, 2015, s. 25). Bununla birlikte; genelde “Sosyal Bilimler” özelde ise “Tarih” dersleri, demokrasi ve değerlerinin öğretilmesine en müsait alanı oluşturmaktadır. Neticede savaşlar, barışlar ve devletlerarası ilişkiler, toplumların kültürleri ve hayata bakışları gibi konular ortaöğretimde tarih dersleri aracılığı ile anlatılmaktadır.

Tarih dersleri; ulus devletlerin kuruluşundan itibaren, vatandaşlık bilinci oluşturmanın ve ortak geçmiş algısı yaratmak suretiyle toplumsal dayanışmayı sağlamanın bir aracı olarak görülmüştür. Dolayısıyla tarih derslerinden, vatandaşlık eğitimi çerçevesinde demokratik değer, tutum ve inançların geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan tarih dersleri, insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Doğrudan ve dolaylı yöntemlerle, demokrasiye yönelik tarihsel sürecin ve değer sisteminin tarih derslerinde somutlaştırılması mümkündür (Turan, 2017, s. 282, 289, 295).

Tarih derslerinde, insanlığı etkileyen önemli olaylar ve kültürlerarası bağlantıdan faydalanılması yoluyla demokrasi eğitimi yapma imkânı da vardır (Unesco, 1969, s. 22; Akt. Karaman - Kepenekci, 2000, s. 164). İnsanların; yaşadığı dünyanın sorunlarını

tanıyıp çözüm üretmesinde, eleştirel düşünmesinde ve değişime ayak uydurmasında tarih öğretiminin önemi büyüktür. Bununla birlikte; gerek tarihsel süreçlerde yaşanan tecrübeler olsun gerekse de liderlerin davranışları olsun bireylerin hak ve sorumluluklarını bilen demokrat kişiler olarak yetişmesinde tarih dersinin katkısı bulunmaktadır. Konuların içeriği ve ders kitapları, öğretmen davranış düzeyi ve dersteki etkinlikler yoluyla bireylere tarih derslerinde demokrasi eğitimi verilebilir ve bazı demokratik davranışlar kazandırılabilir (Güven, 2015, s. 163, 164).

Türkiye’de; tarih derslerinde demokrasi eğitimi konusunda, konunun önemi ve güncelliğiyle orantılı yeterli sayıda çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir. Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimiyle ilgili sorunların üzerinde en çok duran kurumun Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı olduğu görülmektedir. Bu kurum tarafından yapılan yayınlarda (Frendo, 2003; Köymen, 2003; Wirth, 2003; Pingel, 2004; Özbaran, 2008; Özen ve Hatipoğlu, 2010; Tekeli, 2010; Tekeli, 2014) tarih eğitiminin ve öğretiminin çağcıl tarih anlayışına göre düzenlenmesi ve barış, demokrasi gibi evrensel değerlerin eğitim sisteminden müfredata, ders kitaplarından sınıf içi etkinliklere kadar tüm alanlarda göz önüne alınması önerilmektedir.

Demokrasi eğitimi konusunda, Dünya’daki küresel eğilimler ve Türkiye’deki yasal zemine rağmen 1980-2000 yılları arasında tarih dersi müfredat programlarında ve tarih ders kitaplarında demokrasi ve insan haklarıyla ilgili ifadelerin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Merey, 2005, s. 129). Özellikle, müfredatta ve müfredatın pratikte yansımaları olan ders kitaplarında, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili ifadelerin yeterli düzeyde olmaması; hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından demokrasinin önemini tam olarak anlaşılamamasına ve derslerde üzerinde durulan/gerek görülen bir konu olarak görülmemesine neden olmuştur (Gürtan ve Tüzün, 2005, s. 43-47).

Bu tespitlerden sonra; gerek müfredat programlarında gerekse de müfredatın yansımaları olan ders kitaplarında önemli değişimler yaşanmıştır. Bununla birlikte; 2005 öncesi durumun kısmen devam ettiği görülmektedir.

Demokrasinin her geçen gün önemini daha fazla arttırmasına rağmen, tarih öğretmenlerinin tarih dersleri ve vatandaşlık/demokrasi eğitimi arasında yeterli ilişki kuramadıkları ve tarih derslerinde üzerinde durulan ve öğretilmeye çalışılan bir konu

olmadığı görülmektedir (Demircioğlu, 2008, s. 57-59). Dolayısıyla da eğitim ortamlarında bu durumdan en çok etkilenen öğrenciler olmaktadır.

Tarih derslerinde; öğrencilerin, demokrasiyle ilgili bildikleri kavramları, ezber sonucu oluşturdukları ve bu kavramları yeterince ilişkilendiremedikleri görülmektedir. Bu durumun düzeltilmesinde de klasik öğretim yöntemlerinin yerine öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir (Karahan, 2009, s. 51). Tarih öğretmenlerinin, demokrasinin önemini farkında oldukları ve öğrenme ortamlarında öğretilmesine olumlu baktıkları; fakat, gerek müfredatın gerekse de ders kitaplarının tarih derslerinde demokrasi eğitimi için yeterli düzeyde olmadığını vurguladıkları görülmüştür (Mutluer, 2009, s. 118-119). Tarih dersleri; demokrasi eğitimin verilebileceği en müsait alanlardan birini oluşturmaktayken müfredat ve ders kitabı açısından yeterli düzeyde demokrasi eğitiminin verilmediği görülmektedir (Merey, 2005, s. 129; Demircioğlu, 2009, s. 261; Okumuş, 2015, s. 708; Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015, s. 698; Güven ve Okumuş, 2017, s. 92).

Tarih derslerinin; insanların geçmişte yaşadığı tecrübeleri aktarmasından kaynaklı, demokrasi eğitiminde önemli bir yeri vardır. Tarih derslerinde, konuların işlenişi sırasında hoşgörü, adalet, insan hakları vb. temalara vurgu yapmanın, devletlerarası münasebetlerde barışçı bir dil kullanmanın ve evrensel değerleri açıklamanın öğrencilerde demokratik değer kazanımı açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Bireylerin demokrasiyi öğrenmesi ve demokratik davranması için eğitim sisteminin; beklenen amaca göre organize edilmesi ve demokratik değerlerin yaparak-yaşayarak öğretilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan tartışma, örnek olay, yaratıcı drama gibi sınıf içi etkinliklere oldukça fazla yer verilmesi; demokratik bir okul ve sınıf ortamını için önemli olup, demokrasinin öğrencilere daha iyi öğretilmesine olanak tanıyacaktır (Güven, 2008, s. 343, 344, 346).

Demokrasi, insanla ilgili bir durum olduğu için öğrenmek/öğretmek bir gerekliliktir. Bu bakımdan tarih derslerinde; vatandaşlık eğitimi kapsamında, demokrasi konularının öğretilmesine önem verilmelidir (Güven vd., 2014, s. 163). Tarih derslerinde; konular işlenirken demokratik değerlerin işin içine koşulması yoluyla öğrencilerde demokrasiye yönelik bir farkındalık oluşturulmalıdır. Bu şekilde, öğrencilerin

demokrasiyi içselleştirmesi ve demokratik davranış göstermesi kolaylaşacaktır (Güven, 2015, s. 162).

Demokratik toplumların meydana gelmesinde, demokrasinin değerlerini bilen ve yaşayarak uygulayan bir neslin yetişmesinde tarih eğitiminin/öğretiminin önemli rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte; yapılan çalışmalarda tarih derslerinde demokrasi eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin önerilerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Yine; pek çok araştırmada, anket ve mülakat tekniğiyle mevcut durum anlatılmaya çalışılmış; mevcut durumu iyileştirmeye yönelik deneysel çalışmalar, araştırmacılar tarafından tercih edilmemiştir (Güven, 2017, s. 80).

Yapılan araştırmalarda; demokrasinin evrensel bir değer olup, aileden sonra en önemli eğitim kurumu olan okullarda öğretiminin gerekli olduğu görülmektedir. Türkiye’de de tarih öğretimi kapsamında yapılan çalışmalarda; tarih derslerinde, demokrasi ve demokrasiyle bağlantılı değer konularının öğretiminin bir gereklilik olduğu; buna karşın, gerek müfredatta gerekse de ders kitaplarında beklenen düzeyde bu gerekliliğin karşılanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte; tarih derslerinde demokrasi eğitiminin nasıl yapılacağını anlatan uygulamalı/deneysel araştırmalar da yeterli düzeyde değildir. Bu kapsamda; en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Demokratik değerleri, öğretmekte istekli öğretmenlerin ise etkili ve kalıcı bir eğitim-öğretim faaliyeti için alternatif etkinlik ve materyal tasarlaması gerekmektedir. Bu bakımdan da geçmişten günümüze önemli bir öğrenme alanını oluşturan görselliğin, bu açığı kapatmada önemli bir işlevi olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde; teknolojinin gelişimiyle birlikte, görselliğin var olan önemi daha da artmıştır. Özellikle, medya organlarının kullandığı görsel materyaller gençlerin ilgi odağı haline gelmiştir. Dolayısıyla, gerek ders kitaplarında gerekse de sınıftaki etkinlikler yoluyla görsellik etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Ders kitaplarının içeriğinin oluşturulması sürecinde aranan nitelik ve nicelik; estetik değerinde de aranmalı; yeni düşüncelerin ve buluşların ortaya çıkarılmasında öğrencilere yaratıcı bir ortam sunulmalıdır (Oğuzoğlu, 2003, s. 131). Öğrenilenlerin % 83’ü görme, % 11’i işitme, % 3,5’i koklama, % 1,5’i dokunma, %1’i tat alma duyularıyla gerçekleştiği düşünülürse eğitimin tüm sürecinde görsellikten ne kadar çok faydalanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Çilenti, 1984, s. 35).

Tarih öğretiminde; ezberlenen değil öğrenilip işlevsel hale getirilen bilginin elde edilmesinde, öğretim materyalleri dikkate alınmalıdır. Yapılan araştırmalar, öğrenmenin önemli bir kısmının görsel betimlemeler neticesinde gerçekleştiğini göstermektedir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002, s. 30). Tarih derslerinde; tarihin doğasından kaynaklı olarak sözel ve soyut sembollerin kullanılması, öğrenilen bilgilerin hatırlanması noktasında ciddi sorunları beraberinde getirmekte ve öğrencilerin tarih derslerine karşı olumsuz tutum (sıkıcı, zor, ezber gibi) sergilemelerine neden olmaktadır (Şimşek, 2003, s. 144). Görselliğe dayalı bir öğretimde; yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı oluşmakta, öğrencilerin derse yönelik bilgi ve becerileri, ilgi ve merakları artmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkileri olumlu yönde gelişmektedir (Özdemir, 2014, s. 189-190).

Görseller; yazılı belgelerin sundukları kanıtları desteklemesinin yanında onları tamamlar, geçmişini daha canlı bir şekilde öğrencinin hayalinde canlandırmasına ve kendi yorumlarını oluşturmasına yardımcı olur. Bu şekilde de daha anlamlı ve etkili bir öğrenme gerçekleşmiş olur (Kılınç, 2006, s. 54). Görsel malzemelerin; yakın geçmişteki olayların basit görsel izleri olmasının yanında, bu olaylara ilişkin duygusal tepkileri ortaya çıkarması ve analize hiç başvurmaksızın olaylara bir anlam yüklemeye yardım etmesi açısından da önemli faydaları bulunmaktadır (Stradling, 2003, s. 91-92).

Tarih öğretiminde kullanılacak görsel materyaller çok çeşitli olmakla birlikte, öğretmen tarafından konuya en çok hizmet edenini seçilmelidir. Öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirmesinde uygun sorularla pekiştirilmelidir (Şimşek, 2012, s. 161). Tarihsel anlamanın gelişimi için geçmişin ardında bıraktığı delil ve kalıntılarla etkin bir biçimde diyalog kurmak gerekmektedir (Husbands, 1996, s. 13; Dilek, 2007, s. 72). Bu yüzden hem kalıcılık açısından hem de tarihin doğası açısından görsel malzemelerin kullanımını büyük önem taşımaktadır.

Tarih derslerinde; görsel malzemelerin değerlerin oluşturulma sürecine de katkıları bulunmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 77-82). Özellikle; tarih derslerinin soyut içerikli ve savaş temalı olmasından dolayı istenen değerleri öğretmede, değerlerin öneminin anlaşılmasında, zengin ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasında görsel malzemeler önemli bir öğretim aracıdır (Aktaş, 2011, s. 184; Aktaş, 2012b, s. 302).

Tarih derslerinde kullanılabilen pek çok görsel materyal bulunmakta ve bu materyaller, uygun etkinliklerle ve etkin bir kullanımla öğrencilerin derse yönelik ilgi ve dikkatlerini çekmekte fayda sağlayacaktır (Şimşek, 2003, s. 155). Tarih öğretiminde, görsel materyallerin; öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin görüldüğü yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Kaya, 2017, s. 182).

Görselliğe dayalı olarak gerek tarih eğitimi gerekse de farklı alanlarda yapılan çalışmalara bakıldığında; **çalışma yaprakları** (Hand ve Treagust, 1991; Johnson, Wardlow ve Franklin, 1997; Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001; Başbüyük ve Çıkıllı, 2002; Saka, vd., 2002; Coştu, Karataş ve Ayas, 2003; Saka ve Yılmaz, 2005; Atasoy ve Akdeniz, 2006; Atasoy, Akdeniz ve Bakkan, 2007; Bayrak, 2008; Krombaß ve Harms, 2008; Çelikler, 2010; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010; Demircioğlu ve Kaymakçı, 2011; Geçit, Şeyihoğlu ve Kartal, 2011; Yeşilyurt ve Gül, 2011; Elvan, 2012; Ulaş, Sevim ve Tan, 2012; Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014; Işık ve Özdemir, 2014; Çelikler ve Aksan, 2015), **drama** (Üstündağ, 1997; Koç, 1999; Morris, 2001; Aylıkçı, 2001; Şimşek, 2001; Atar, 2003; Fleming, Merrell ve Tymms, 2004; Gürel, 2004; Özer, 2004; Yalçın, 2004; Demirel-Erdil, 2007; Veach ve Gladding, 2007; Altıkulaç, 2008; Aykaç, 2008; Evin, 2009; İşleyen, 2009; Gülden-Göncüoğlu, 2010; Aslanel, 2011; Malbeleş, 2011; Nayci, 2011; Akkaya, 2012; Ütkür, 2012; Yılmaz, 2013; Karaosmanoğlu, 2015; Saraç, 2015; Ulubey, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015), **Dursun Dilek Tekniği** (Dilek, 2005; Yılmaz, 2008), **internet destekli öğretim** (Dijkstra, Collis ve Eseryel, 1999; Lemone, 2001; Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001; Kıyıcı, 2003; Chou ve Liu, 2005; Jang, 2006; Tüysüz ve Aydın, 2007; Karagöz, 2010; Yaylak, 2010; Demircioğlu, 2011; Taş ve Çepni, 2011; Oral ve Kenanoğlu, 2012; Turan, 2012; Öğreten ve Sağır, 2013; İnam, 2014; Kuzu ve Balaman, 2014; Tepecik ve Zor, 2014; Ercan, Ural ve Özateş, 2016), **kanıt temelli öğrenme** (Alabaş, 2007; Doğan, 2007; Doğan, 2008), **sanal müze gezisi** (Uslu, 2008; Ustaoglu, 2012; Demirboğa, 2010; Ermiş, 2010; Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012; Turgut, 2015), **tarihsel filmler** (Weinstein 2001; Woelders, 2007; Öztaş, 2007; Öztaş, 2008; Türker ve Arslan, 2008; Kaya ve Çengelci, 2011; Aktekin ve Çoban, 2012; Bektaş-Öztaşkın, 2013; Yakar, 2013; Savaş ve Arslan, 2014, Kaya ve Günal, 2015, Öztaş, 2015) ve **tartışma** (Çeken ve Tezcan, 2011; Üstünkaya ve Savran-Gencer, 2012; Sarıgöz, 2013; Tokdemir, 2013; Genç ve

Gökalp, 2016) alanlarında tek boyutlu olarak bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Görselliğe dayalı tek boyutlu etkinlikleri kapsayan bu çalışmalarda; öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları, dersi daha eğlenceli ve kalıcı olarak öğrendikleri ve genelinde de öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda; demokrasi ve değerlerinin öğretimine önem verilmesi gerektiği ve bu eğitimde de görselliğin kullanımının gerekliliği görülmektedir. Günümüz dünyasında öğrencilerin pek çok uyarıcıya maruz kaldığı ve bu uyarıcıların büyük çoğunluğunun da görsel olduğu düşünülürse; görsel malzemelerin istenen bir değer olan demokratik değerlerinin öğretiminde kullanılmasının önemli bir gereklilik olduğu görülmektedir.

Demokrasi; sadece bir yönetim biçimi değil, modern dünyada insanların içselleştirip, davranış haline getirmesi beklenen bir durum olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da toplumu oluşturan her bir sosyal kurum; insanlara, demokrasiye uygun ve demokrasinin yaşatıldığı ortamları sunmak için çaba göstermelidir. Bu anlamda; toplumu oluşturan tüm bireylerin, zorunlu eğitim almasından dolayı demokrasi eğitiminde eğitim kurumlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu kapsamda; araştırmada temel problem, tarih derslerinde demokratik değerlerin öğretiminde görsel etkinliklerin etkisini belirlemektir. Araştırma problemi göz önüne alınarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Katılımcı grupların demokratik değerler ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test puanları arasında, demokrasi algısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Katılımcıların ön ve son uygulamalarında, demokrasi ve değerlerine yüklediği öznel anlamlarla, bunların ayrıntıları nelerdir?
3. Katılımcıların uygulama sürecine yönelik düşünceleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmada sınırlılıklar; araştırmacının ideal gördüğü, normal olarak yapmak isteyip de bazen ideal koşullar, bazen de araştırmacının kontrolü ve etki alanı dışında olduğu durumlarla fayda-maliyet açısından gerçekleştiremediği durumlardır (Karasar,

2013, s. 73). Bu araştırmanın sınırlılıkları genel olarak aşağıdaki başlıklar altında toplanmaktadır:

- Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim ikinci dönemiyle,
- Ankara ili Şereflikoçhisar ilçesinde bulunan bir lisenin 10. sınıfında öğrenim gören toplam 88 öğrenciyle,
- Ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersi “En Uzun Yüzyıl (1800-1922)” ünitesinin 16. ve 17. kazanımlarıyla,
- Veri toplama araçları olarak; “Demokratik Değerler Ölçeği”, “Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu”, “Uygulayıcı Değerlendirme Formu”, “Araştırmacı Günlüğü”, “Öğrenci Çalışmaları” ve “Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu’yla”,
- Ulaşılan yerli ve yabancı kaynaklarla sınırlıdır.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Varsayım, bilimsel araştırmalarda doğru imişcesine kabul edilen, bazen fayda-maliyet bazen de imkânsızlıklardan dolayı kanıtlamayan; fakat, akla uygun olan önermeler olarak ifade edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 188). Bu araştırmanın varsayımları genel olarak aşağıdaki başlıklar altında toplanmaktadır:

- Araştırmada, kullanılan veri araçlarının amaca uygun olduğu,
- Geçerlik ve güvenilirliği sağlama yöntemlerinin yeterli olduğu,
- Ölçme araçlarının katılımcıların seviyelerine uygun olduğu,
- Katılımcıların anket ve görüşme formlarını içtenlikle doldurdukları varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Etiği**

Araştırmacıların; araştırmalarını tasarlanmasından raporlaştırılmasına kadar tüm süreçte bazı etik yükümlükleri bulunmakla birlikte, ulusal veya evrensel düzeyde belirlenen ve herkesin uyduğu kesin kurallar bütünü oluşturulamamıştır (Kılıç, 2017, s. 15). Bununla birlikte, dünya genelinde etik kültürü adına önemli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir.



Etik; bireylerin ve/veya grupların, belli durumlar hakkında nasıl davranmaları gerektiği konusunda yapılan sistematik sorgulama etkinliği (McDaniel, 2004, s. 19; Akt. Çiçek, 2016, s. 72) veya “kurallara dayalı insan davranışlarına, ahlak ve normlara uymanın içsel yükümlülüğünü bilimsel olarak inceleyen ve sistematik ahlak değerlerine hizmet eden bir felsefe dalı” olarak tanımlanabilir (Tınar, 1999, s. 157; Akt. Gök, 2012, s. 3). Bu anlamda etik, özü itibariyle felsefenin konusu olmakla birlikte; araştırmalarda etik konusu daha çok bilim felsefesi kapsamında “bilim etiği” olarak ele alınmaktadır. Bilim etiği, “bilimsel araştırmaların gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkan değer sorunları ve bunlar için üretilen çözüm önerilerinin incelendiği alan” olarak ifade edilebilir. Bilimde, etik kurallar ve değerler; bilim insanlarının görünmez anayasası olup, araştırma süreçlerinde araştırmacı tarafından dikkate alınması gerekmektedir (Şimşek, 2012b, s. 197). Bilim ve etik birbirinden ayrılmaz iki temel süreçtir. Bilimin özünde etik olma söz konusu olduğu için bilimsel kurallara uygun olarak yapılan her araştırmanın aynı zamanda etik olması da beklenmektedir (Kansu, 2007, s. 167). Etik kurallara riayet etmeyen ve bilimsel süreçleri dikkate almayan veya eksik alan araştırmaların araştırmacıya, katılımcıya, kurumlara, sosyal ve fiziki çevreye ve diğer bilim insanlarına zarar vermesi muhtemeldir (Şimşek, 2012b, s. 200).

Genel anlamda; bilimsel araştırmalarda uyulması gereken etik kurallar ve değerler, temel etik değerlerinden hareketle ortaya çıkmıştır. Haynes (2014, s. 73); etik çatışmalarını saptamak için üst etik değerler ve evrensel etik değerler olarak ikili bir ayırım yapmıştır. Üst etik değerleri; kötü olmamak, iyi olmak, zarar vermemek, insan refahını arttırmak, zararı önlemek, zarar verme riskine girmemek, zararı ortadan kaldırmak; evrensel etik değerleri ise yaşamın kutsallığı, yaşamın değeri, insanlara saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik, özgürlük, onarım, sözünde durmak, bağlılık, gizlilik, mahremiyet, mülkiyet hakları, işlevsel refah ve halkın refahı olarak açıklamıştır. Bilimsel araştırmalarda, bu gibi etik değerlerden hareketle bazı etik prensipler geliştirilmiştir.

II. Dünya Savaşı’ndan sonra Nazi doktorlarının savaş esirleri üzerinde yapmış oldukları insanlık dışı uygulamaları incelemek üzere “Nürnberg Mahkemeleri” kurulmuş ve akabinde de “Nürnberg Kodu” olarak bilinen insanla ilgili deneysel araştırmada uyulması gereken temel ilkeler tespit edilmiştir. Bu etik kurallar on

maddeden oluşmaktadır (University of Minnesota Center for Bioethics, 2003, s. 4; Akt. Şimşek, 2012b, s. 198-199):

- Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmalıdır.
- Araştırma amaçları toplumun yararına olmalıdır.
- Araştırma mantıklı kuramlar ve hayvanlar üzerindeki ön testlere dayanmalıdır.
- Araştırmada gereksiz fiziksel ve zihinsel acı olmamalıdır.
- Potansiyel sonucu ciddi yaralanma ve ölüm olan araştırmalar yapılmamalıdır.
- Risk derecesi beklenen yarardan yüksek olmamalıdır.
- Katılımcılar için uygun çevre ve koruma sağlanmalıdır.
- Araştırmalar, yalnızca bilimsel açıdan nitelikli insanlar tarafından yapılmalıdır.
- Deneklere istedikleri zaman araştırmadan çekilme hakkı verilmelidir.
- Sonuçlar zararlı olacaksa, araştırmacılar çalışmayı sonlandırmalıdır.

Uzuner (1999; Akt. Uygun, 2015, s. 139), saha çalışmalarında dikkat edilmesi gereken etik ilkeleri şu şekilde belirtmiştir:

- Katılanların isimleri gizli tutulmalıdır. Böylece toplanılan bilgiler kişiyi utandırmamalı ve zarar vermemelidir.
- Katılanlara saygılı davranılmalıdır ve araştırmada işbirliği kurallarına olanak sağlanmalıdır. Katılanların izni olmadan ses ve görüntü kaydı yapılmamalıdır. Kişilere yalan söylenmemelidir.
- Kişilerle sözleşirken ne söz verildiyse tutulması gereklidir. Araştırmacı bulguları yayınlamayacağını kabul ettiyse, sözünü tutmalıdır.
- Verilerin değerlendirmesi yapılırken doğruyu yazmak gerekir. Verileri uydurma veya tahrip etme bilim ahlakına aykırıdır.

Şimşek (2012b, s. 202) ise araştırmalarda katılımcılarla ilgili araştırmaya gönüllü katılma, araştırma hakkında doğru ve yeterli bilgilendirme yapılması, istenildiği zaman araştırmadan çekilme imkânının verilmesi, elde edilen verilerin başka kimseler tarafından görülmemesi, gerekli güvenlik tedbirlerinin alınması, beklenen yararların risklerden fazla olması ve elde edilen sonuçların katılımcılarla paylaşılması gibi etik kurallardan bahsetmiştir.

Araştırmalarda; etik olarak, dikkat edilmesi gereken başlıca hususlar olarak; gönüllülük, mahremiyet, emniyet, yararlılık, saygı duyma, yeterli düzeyde bilgilendirme, dürüstlük, sonuçları açıklama gibi değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Yine araştırmalarda; en büyük etik sorumluluk araştırmacılara düşmektedir. Araştırmacı, etik davranma bilincinde olmalıdır. Unutulmamalıdır ki, her şey etik kurallara uygun olarak gösterilse de arka planda araştırmacının araştırma sürecini manipüle etme olanağı vardır.

Araştırma; karma bir yöntemle yürütülmüş olup, iki tür bilgi alanını (nitel ve nicel) kapsayacak şekilde veriler toplanmıştır. Demokrasinin soyut bir kavram olması ve uygulamalar sırasında yaşanan deneyimlerin de öznel olması, araştırmanın nitel kısmında katılımcıların tartışmalı ve hassas yorumlar yapmasına olanak vermektedir. Bununla birlikte, uygulama kapsamında tasarlanan 9 etkinlik ve veri toplama da dâhil 7 haftalık süre zarfında; uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve her bir uygulama sonrasında bazı etik hususlara dikkat edilmiştir:

- Araştırma tasarlanırken, uzman kişilerden görüş alınmış; veri toplama araçlarının (Demokratik Değerler Ölçeği, Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu, Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu, Uygulayıcı Değerlendirme Formu) ve etkinliklerin araştırma problemine yönelik ve amaçlarını karşılar nitelikte olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde, katılımcıların gereksiz zaman ve emek kaybı yaşaması engellenmeye ve amacına uygun çalışma ortaya konmaya çalışılmıştır.
- Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi adlı çalışmanın süreç boyunca ismi değişmemiş; tez önerisinin danışman, anabilim dalı başkanlığı ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetim kurulu tarafından uygun görülmesinin ardından, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şereflikoçhisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, uygulama yapılan lisenin Müdürlüğü ve ilgili sınıfların tarih dersi öğretmeninden yazılı izinler alınmıştır.
- Katılımcılara; araştırmanın amacı, araştırmanın süresi, yapılacak etkinlikler ve üzerlerine düşen görevlerle; araştırmacıya ve katılımcılara sağlaması muhtemel yararlar ve olası riskler anlatılmıştır.

- Katılımcılardan araştırmaya katılmada gönüllülük beyanı alınmış ve diledikleri zaman ve araştırmanın herhangi evresinde, araştırma kapsamında etkinliklere katılmaktan ve veri vermekten çekilebilecekleri, yazılı ve sözlü olarak bildirilmiş; bununla birlikte, her bir etkinlikten önce de sözlü olarak tekrarlanmıştır.
- Katılımcılar, 18 yaşından küçük olduğu için veli rıza formu alınmış ve katılımcılara sunulan bilgiler yazılı olarak velilere de sunulmuştur.
- Araştırmada; katılımcıları zor duruma düşürebilecek ve özel bilgilerini ortaya çıkarabilecek sorulardan kaçınılmıştır.
- Araştırmada; bir deney ve iki kontrol grubu bulunduğundan araştırma sonucunda fayda sağlanan gruba veya gruplara verilen eğitim diğer grup veya gruplara da verilmesi yazılı olarak garanti altına alınmış; okul yönetimine ve öğrencilere de sözlü ve yazılı olarak bildirilmiştir.
- Katılımcılarla ilgili bilgiler, araştırma ve raporlaştırma süreci boyunca gizli tutulmuştur.
- Katılımcılarla, araştırma sürecini ve sonuçlarını etkileyecek özel bir ilişki kurulmamıştır.
- Araştırma süreci boyunca; katılımcılara, araştırmanın yapıldığı fiziksel ve sosyal çevreye zarar verilmemiş ve araştırma sürecinde yaşanan gelişmeler düzenli olarak okul yönetimiyle paylaşılmıştır.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar, katılımcılarla ve izin veren kurumlarla paylaşılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; tarih derslerinde, görselliğin etkinlik ve materyal olarak kullanımı ile demokrasi ve temel değerleri üzerinde durulmuştur.

#### 2.1. Tarih Derslerinde Görselliğin Kullanımı

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde araç kullanmanın etkili öğrenme bakımından önemli katkıları vardır. Bu katkılar genel olarak; öğretilen içeriğin daha somut hale gelmesi, daha kalıcı öğrenmelerin sağlanması, derse olan dikkati ve öğrenme güdüsünü arttırması, daha çok duyu organının kullanılmasıyla öğrenmenin kolaylaşması ve öğretmenin işini kolaylaştırması şeklinde ifade edilmesi mümkündür (Tan, 2006, s. 164). Eğitim-öğretimde, kullanılacak malzemelerin önemli bir kısmını görsel malzemeler oluşturmaktadır. Görsel malzemeler vasıtasıyla, sözel olarak anlatılması zor olan pek çok olay ve durum kolayca ifade edilebilme olanağı bulmuştur (Paykoç, 1991, s. 104).

Görsel malzeme kullanılarak yapılan bir eğitimin algılama süreci, yazınsal materyallere göre daha hızlı ve kendiliğinden gerçekleşmektedir. Yani, insan beyninin görseli algılaması; daha kolay ve zahmetsiz bir süreçtir (Şimşek, 2012, s. 137). Tarih derslerinin, soyut ve olgu aktarımı esasına dayalı olarak öğretimi önemli bir problem olarak görülmektedir. Öğrencilerin, yaşadıkları dönemden çok uzak dönemlerle ilgili genelde sözlü anlatıma dayalı olarak ve soyut bir biçimde bilgilendirilmesi; tarih derslerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Demircioğlu, 2010, s. 156).

Görselliğin tarih öğretiminde kullanılmasıyla; öğrencilerin tarih derslerine yönelik ilgilerinin ve akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir (Özdemir, 2014, s. 189-190). Bu bakımdan, öğrencilerin; tarih derslerini sevmesi, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinde, görsellerin etkinlik ve/veya materyal olarak kullanımı önemli katkılar sağlayacaktır.

Görseller (etkinlik ve/veya materyal) kullanılarak yapılan bir tarih eğitiminin (Belirtilen yazarlardan Akt. Akbaba, 2010, s. 170-173);

- Bilgilerin öğrenilip, işlevsel hale getirilmesinde (Demirel vd. 2002),
- Tarih derslerinin pedagojik ilkelerinin ön plana çıkmasında; kanıtları değerlendirme ve karar verme olgusunun yerleşmesinde (Ramsden, 1996),
- Öğrencilerin geçmişle birçok yoldan bağlantı kurmalarında (Levstik ve Barton, 1997),
- Geçmişin tarihsel kanıt haline getirilmesinde (Dilek, 2001),
- Geçmişin yeniden yorumlanması ve anlamlandırılmasında (Ramsden, 1996),
- Analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, tarihsel empati gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirilmesinde (Ata, 2002),
- Ders kitaplarının düz anlatımı dışında, farklı yaklaşımları ve içerikleri görmede (Ata, 2002),
- Tarihsel anlamının yanında; öğrencilerin zihinsel ve sosyal gelişimlerinde (Dilek, 2001),
- Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının oluşturulup; öğrencilerin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını oluşturmalarında (Kabapınar, 2003),
- Öğrencilerin dikkatlerini canlı tutup ve kavramları somutlaştırmada (Halis, 2002),
- Geçmişin sosyal yapısını ve yazıya dökülmemiş deneyim ve bilgilerini sunmasında (Burke, 2003),
- Tarihsel becerilerin geliştirilmesinde önemli katkılarının olduğu söylenebilir (Demircioğlu, 2005).

Genel olarak bakıldığında; görsellerin; tarih derslerinde, geçmişle ilgili önemli bir kaynak grubu olduğu, öğrencilerde üst düzey beceriler geliştirmesinin yanında; görsellere dayalı olarak yürütülen derslerde, öğretilen konuyu somutlaştırması, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini, meraklarını ve akademik başarılarını arttırması bakımından önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

### 2.1.1. Görselliğe Dayalı Etkinlikler

Görselliğin, görmeyle ilgili bir alan olmasından kaynaklı; görselliğe dayalı etkinliklerin de öğrencilerin, özellikle görme temelli olarak yaptıkları etkinlikler olduğu söylenebilir. Bu açıdan; tarih derslerinde, yapılması muhtemel yüzlerce görsel etkinlik bulunmakla birlikte, konunun dağılmaması ve amaçtan uzaklaşmaması adına sadece, araştırma sürecinde faydalanılan çalışma yaprakları, drama, Dursun Dilek tekniği, internet destekli öğretim, kanıt temelli öğrenme, sanal müze gezisi, tarihsel film ve tartışma etkinlikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 2.1.1.1. Çalışma yaprakları

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde; kazanımların gerçekleştirilmesinde ve kalıcı bilgilerin sağlanmasında, öğretim materyallerinin önemli işlevleri vardır. Bu materyaller arasında çalışma yaprakları önemli bir yere sahiptir (Kaymakcı, 2014, s. 336). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin desteklenmesinde ve bilgilerin farklı biçimlerde sunulmasında, çalışma yapraklarından faydalanılması mümkündür (Göçer, 2012, s. 162).

Kaymakcı (2014, s. 326) çalışma yapraklarını; *“tüm eğitim-öğretim basamaklarında kullanılabilen, herhangi bir konuyla ilgili kazanımları gerçekleştirmeye yardımcı açıklamaları içeren, öğrencilerin üzerinde işlem yaparak bireysel ve aktif öğrenmeyi sağladıkları, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde kullanılabilen öğretim materyalleri”* olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan çalışma yaprakları; içinde konuya ilişkin bilgi ve bu bilgilerden faydalanarak yapılacak görevlerin bulunduğu, öğrencilerin; öğretmenin hazırladığı planı izlemeleri ve sınıftaki tüm öğrencilerin etkinliğe katılımının sağlanması için yararlanılabilecek bir araçtır (YÖK, 1998, s. 94).

Çalışma yapraklarının, ön bilgileri tespit etme, etkinlik, deney/etkinlik raporu ve değerlendirme gibi çeşitli amaçlarla kullanımı mümkündür (Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2012, s. 250). Çalışma yapraklarının bir öğretim materyali olarak, hemen hemen her alanda kullanılma imkânı vardır. Yapılan çalışmalarda çalışma yapraklarının eğlenceli bir uygulama imkânı sağladığı, konuların daha iyi anlaşılmasında, kavramların öğretilmesinde ve kavram yanlışlarının giderilmesinde önemli bir rol oynadığı ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı belirlenmiştir (Hand ve Treagust, 1991; Johnson, Wardlow ve Franklin, 1997; Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001; Başbüyük ve

Çıkkılı, 2002; Saka, vd., 2002; Coştu, Karataş ve Ayas, 2003; Saka ve Yılmaz, 2005; Atasoy ve Akdeniz, 2006; Atasoy, Akdeniz ve Bakkan, 2007; Bayrak, 2008; Krombaß ve Harms, 2008; Çelikler, 2010; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010; Kaymakçı, 2010; Demircioğlu ve Kaymakçı, 2011; Geçit, Şeyihoğlu ve Kartal, 2011; Yeşilyurt ve Gül, 2011; Elvan, 2012; Ulaş, Sevim ve Tan, 2012; Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014; Işık ve Özdemir, 2014; Çelikler ve Aksan, 2015).

Çalışma yapraklarının öğrenci açısından; öğrenilen bilgilerin tekrarını/pekiştirilmesini sağlama, konunun anlaşılmasını sağlama, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrenme eksiklerini tamamlama, derse güdüleme/motivasyon sağlama ve kavram yanlışlarını/yanlış öğrenmeleri düzeltme gibi faydaları vardır (Kaymakçı, 2010, s. 206-211; Ormancı ve Şaşmaz-Ören, 2010, s. 329). Bireysel sorumluluğu arttırmasının (Atasoy, Akdeniz ve Bakkan, 2007, s. 14, 16) yanında; tüm öğrencilerin derse katılımını sağlama ve farklı bir uygulama olduğu için dersin işleyişindeki monotonluğu kaldırmada ve sürecin sonunda öğrenme durumlarının tespitinde önemli katkıları da vardır (Göçer, 2012, s. 158, 159). Aynı zamanda öğrencilere bireysel çalışma, tartışabilme ve öğrenilen bilgileri de günlük hayata transfer edebilme imkanı sağlayan bir materyaldir (Kaymakçı, 2010, s. 199, 209-211; Göçer, 2012, s. 158, 159; Demircioğlu, Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014, s. 250).

Çalışma yapraklarının pek çok faydasının yanında bir takım sınırlılıkları da vardır. Çalışma yaprağı uygulamaları; öğrencilerin yapacağı görevleri açık bir biçimde belirtmesi ve çok az bir öğretmen yardımı gerektirmektedir (Sands vd. 1997, s. 43). Bununla birlikte; çalışma yaprakları, öğrencilerin anlamadığı noktaları cevap vermede yetersizdirler. Yine, dönüt ve düzeltme işlemlerinde, öğretmen yardımını gerektirmektedir. Aynı zamanda yapılacak işler ve sorular önceden belirlendiği için öğrencilere tam anlamıyla düşünce özgürlüğü fırsatı da vermemektedir (Proctor vd. 1997; Akt. Kurt, 2002, s. 21). Bununla birlikte; çalışma yapraklarının kolayca hazırlanabilecek bir etkinlik olmaması, tek başına sınırlı öğrenme sağlaması, zaman alıcı bir etkinlik olması gibi sınırlılıkları da mevcuttur (Kaymakçı, 2006, s. 117).

Çalışma yaprakları, soyut durumların ele alındığı olgu, kavram ve genellemelerin ve bilgi yokluğunun fazlaca olduğu tarih derslerinde etkin bir biçimde kullanılacak materyallerdir. Ayrıca hazırlama, maliyet ve uygulama açısından tarih



derslerinde kullanılması mümkündür (Demircioğlu ve Kaymakcı, 2011, s. 171). Tarih öğretiminde çalışma yaprakları, okul içi ve okul dışı olmak üzere iki türlü katkı sağlamaktadır. Okul içi uygulamalarda; tarihte iki dönem arasındaki benzerlik ve farklılıkların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak, öğrencilerin hazırbulunluşluklarını ölçmek ve ders sonunda geri bildirim almak, dersin içeriğinin daha iyi anlaşılmasında destek aracı olarak kullanmak, pek çok öğretim strateji yöntem ve tekniklerle birlikte kullanmak ve ders kitaplarına destek olmak amacıyla kullanılabilir. Okul dışı uygulamalardaysa; dersin sonunda dev olarak vererek, yerel ve sözlü tarih çalışmalarında, müze ve alan gezileri sırasında tarih öğretimine katkı sağlayabilir (Kaymakcı, 2012, s. 191-193).

Öğretmenin görevi sadece öğrenciye herhangi bir materyali verip problemle karşı karşıya bırakıp cevap almak değildir. Öğrencilere uygulanacak materyaller dikkatlice hazırlanmalıdır ve bu materyallerin uygulanmasında öğretmen rehber konumunda olmalıdır (Demircioğlu ve Atasoy, 2006, s. 72). Geleneksel yöntemle işlenen derslerde başarı gösteremeyen ve derslere yeterli düzeyde ilgi gösteremeyen öğrencilerin çalışma yapraklarıyla derse katılımı mümkündür (elikler ve Aksan, 2015, s. 62). Bu kapsamda, çalışma yaprağındaki yönergeler dikkatlice hazırlanmalıdır ve öğretmen tarafından öğrenciye çalışma yaprağının nasıl kullanılması gerektiği hususunda olabildiğince açık bir biçimde bilgi vermelidir (Elvan, 2012, s. 48). Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanan, içeriği günlük yaşamla ilişkili etkinlikler, düşündürücü sorular, grafik, çizim, resim gibi unsurlarla zenginleştirilmiş çalışma yaprakları; öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır (Ormancı ve şaşmaz-Ören, 2010, s. 326).

### **2.1.1.2. Drama**

Günümüzde, eğitime yüklenen anlamlar ve hedefler değişmiş; bilgiyle birlikte beceriler ve tutumlar da önem kazanmıştır. Bu kapsamda; öğrenme sürecinde, öğrenciyi işin içine katacak yöntemler kullanılmaya başlanmıştır (şengül, 2010, s. 241). Öğrencileri, derslerde aktif kılan ve etkili öğrenmeye olanak tanıyan bu yöntemlerden biri dramadır.

Adıgüzel'e göre drama (2002; Akt. Şengül, 2010, s. 242); *özel olarak düzenlenen grup yaşantıları sırasında, somut bir biçimde hissetme yoluyla sosyal, evrensel ve soyut kavramların tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hale getirildiği, anlayarak öğrenmenin gerçekleştiği eğitim tekniğidir*. Yine, başka bir tanıma göre drama; herhangi bir olayı, oyunu, yaşantıyı tiyatro tekniklerinden faydalanarak canlandırma etkinliğidir (<http://www.autism-tr.org/drama.htm>; Akt. Demircioğlu, 2010, s. 196). Heatcote ve Herbert'e göre ise sahneye çıkmadan ve bir oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmektir (1985; Akt. Üstündağ, 1997, s. 15). Tanımlardan anlaşılacağı üzere drama; yaşanmış veya yaşanmakta olan herhangi bir olayı ya da durumu, tiyatro tekniklerinden faydalanarak eğitsel canlandırma faaliyetidir.

Drama bünyesinde yapılan etkinliklerin eğitsel bir amacı vardır. Bu bakımdan dramada; tiyatro gibi olmayıp, eğlenmek, vakit harcamak, beğeni ya da estetik kaygılar temel amaç değildir (Şengül, 2010, s. 241). Drama; öğrenme konusunun oyunlaştırılabilecek bir nitelik taşıması durumunda, dersi ilgi çekici hale getirebilecek yöntemlerden biridir (Üstündağ, 1988, s. 58).

Drama; canlandırılan olay veya olgunun, öğrenmede bilişsel süreçlerin etkin kullanımına ve bunun sonucunda da öğrencilerde gerçek duyguların yaşanmasına katkı sağlamaktadır (San, 1990, s. 579). Dolayısıyla, bilginin uygulama yoluyla benimsenmesi ve öğrenilmesinde, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleri kazanmasında drama etkili bir yöntem olup (Güven, 2005b, s. 455), öğretim programlarında belirlenen kazanımların gerçekleşmesinde de önemli bir yere sahiptir.

Öğrenmeyi ve bilgiyi, işlevsel kılması ve aktif hale getirmesiyle drama etkili bir öğrenme alanını oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2002; Akt. Şengül, 2010, s. 242). Drama; bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada önemli bir etkiye sahiptir (Demirel, 2015, s. 99). Öğrenci, kendi yaptığıyla öğrenirken, tüm duyu organlarını da harekete geçirerek etkin bir öğrenme gerçekleştirmektedir (Sözer-Tonga, 2014, s. 22). Aynı zamanda, öğrencilerin kendini tanıyıp yeteneklerini keşfetmesinde (Şengül, 2010, s. 243), iletişim ve empati becerilerinin gelişmesinde ve sosyalleşmelerinde önemli bir öğretim yöntemidir (Tan, 2006, s. 126). Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri öznelletirmesi; hem öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini hem de

yeniden yapılandırılmasını sağlamaktadır. Drama; duyguları, düşleri, imgesel düşünmeyi harekete geçirerek; öğrencinin etkileşim içerisinde, derse etkin katılımını sağlamak ve böylece bilişsel öğrenmelerin yanında, duyuşsal öğrenmelere de imkân tanımaktadır (San, 1990, s. 582, 574).

Dramanın hoşgörü, duygu ve düşüncelere saygı (Erdem-Zengin, 2014, s. 87) gibi değer eğitime; katılımcı olma, bağımsız karar verebilme, yetkinleşme gibi (San, 1990, s. 580) öğrencilerde, belli bir demokrasi kültürünün oluşturulmasında ve vatandaşlığa ilişkin sorumluluklar kazandırılmasında (Ulubey, 2015, s. 110-112), öğrencilerin sözlü ve sözsüz iletişim ve dinleme becerilerini kazanmasında (Akoğuz, 2002, s. 93) önemi büyüktür. Drama; öğretmenlerle öğrencilerin, öğrencilerle öğrencilerin birlikte yaşama deneyimlemelerine olanak tanıyan, birbirlerinden ve birlikte öğrenmeyi hedefleyen demokratik bir öğretim yöntemi olarak dikkat çekmektedir (Doğan ve Çulha-Özbaş, 2016, s. 671).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, araç-gereç kullanımı açısından drama önemli bir yere sahiptir. Drama etkinliklerinde; görsel ve işitsel pek çok araç-gereç, etkili ve verimli bir biçimde kullanılması mümkün olup, zengin öğrenme ortamlarının sunulmasına olanak tanımaktadır (Akhan, 2014, 379). Bunlara ek olarak, eğitimde drama yönteminin kullanımının öğrencinin kendini geliştirmesinde;

- Bireylere kendi problemlerini yeni bir bakış açısıyla inceleme olanağı vermesi,
- Bireylere, kazandıkları, değiştirdikleri ya da düzelttikleri davranışları hakkında bilgi vererek bireylerin gelişimlerini göstermesi,
- Bireylere kendi yaşantılarını yansıtmak ve diğer insanlarla ortak özelliklerinin neler olduğunu görmelerini sağlaması,
- Öğretim programıyla belirlenen çerçevenin ötesine geçmeyi sağlaması,
- Grupla çalışmanın getirdiği sorumluluk duygusunu kazandırması,
- Hoşlanılmayan şeylerle nasıl başa çıkıldığını göstermesi,
- Söz dağarcığını, konuşma ve iletişim becerilerini geliştirmesi,
- Oyun yoluyla yeni yaşantılar kazanması gibi konularda katkıları da bulunmaktadır (Üstündağ, 2002, s. 204).

Drama yöntemi üzerine yapılan pek çok çalışmada da drama yönteminin derslere yönelik olumlu tutum kazandırdığı, etkili ve kalıcı öğrenmeler sağladığı, öğrencilerin

akademik başarılarını arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Üstündağ, 1997; Koç, 1999; Morris, 2001; Şimşek-Aylıkçı, 2001; Şimşek, 2001; Atar, 2003; Fleming, Merrell ve Tymms, 2004; Gürel, 2004; Özer, 2004; Yalçın, 2004; Demirel-Erdil, 2007; Veach ve Gladding, 2007; Altıkulaç, 2008; Aykaç, 2008; Evin, 2009; İşleyen, 2009; Gülden-Göncüoğlu, 2010; Aslanel, 2011; Malbeleş, 2011; Nayci, 2011; Akkaya, 2012; Ütkür, 2012; Yılmaz, 2013; Karaosmanoğlu, 2015; Saraç, 2015; Ulubey, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015).

Dramanın, tüm katkılarına rağmen bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Etkinliği hep aynı öğrenciler –özellikle aktif öğrenciler- etrafında gelişme ihtimali, yetenekli olmayan öğrencilerin etkinliğe katılma zorlukları, etkinliğe uygun pekiştirme ve ölçme işlemlerindeki zorluklar, pek çok kişinin katılımından kaynaklı sınıf otoritesini sağlamadaki zorluklar temel sınırlılıklardır (Önder, 2001, s. 113, 155; Akt. Gülden-Göncüoğlu, 2010, s. 113-114). İyi bir planlama yapılmadığı takdirde, öğrencilerin zaman geçirilecek boş bir etkinlik olarak görmelerine sebep olma; öğretmen desteğinin yeterli düzeyde verilmediği durumlarda sadece ders kitaplarındaki basit ifadelerle bağlı kalma; sınırlar net biçimde çizilmediği sürece, öğrencilerin rollerini yeterince yapıp yapmadığı konusunda belirsizlikler oluşma ve bazı roller dolayısıyla öğrencilerin birbirine lakap takma veya kızdırma gibi sınırlılıkları da mevcuttur (Kabapınar, 2014, s. 241). Yine, öğrencilerin asla canlandırdıkları kişi olamayacağı (analoji sorunu), bazı tarihi konuların gözden kaçırılması veya önemli görülmemesi ve belli bir grupta duygusal özdeşleşme sağlanması tarihi canlandırma türünden etkinliklerin önemli sınırlılıklarıdır (Cook, 2004, s. 489-490; Akt. Akça-Berk, 2013, s. 43).

Drama; geçmişteki herhangi bir olayın, durumun vs. sınıf ortamında temsiliyle, geleneksel öğretim etkinlikleriyle kazandırılması güç olan pek çok deneyim, beceri ve tarihsel nitelik kazandırılmasını olanaklı hale getirmektedir (Demircioğlu, 2010, s. 197). Bu yöntemle tarih derslerinde geçen kavramları açıklamak, tarihi bir olayı veya durumu ortaya koyup derinlemesine incelemek, geçmişteki insanların düşünce sistemlerini incelemek, bir fikrin nasıl ortaya çıkıp yayıldığını anlamak mümkündür (Turan, 2016, s. 204).

Tarihi olay ve olguların içselleştirilmesi, tarihsel empati kurma ve olaylara farklı bakış açılarıyla bakabilme olanağı vermesi, tarih konularına yeni ve yaratıcı bir bakış

açısıyla bakması, daha önce düşünülmemiş açılardan sosyal konuları izleme ve araştırma imkânı sağlaması açısından drama yönteminin, tarih dersi açısından önemli avantajları vardır (Şengül, 2010, s. 243).

Demircioğlu (2010, s. 197) da dramanın tarih öğretimine dört temel katkısının olduğunu ifade etmektedir:

- Teorik olarak anlaşılması güç olan konuların yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini sağlama,
- Öğrencileri geçmişteki olay, insan ve değerlerden haberdar ederek kimlik ve kimlik gelişimine katkıda bulunma (Zevin, 1992'den aktarma),
- Sosyal bilimler ve tarihin yapısının öğrenciler tarafından anlaşılmasına yardım etme,
- Öğrencilerde, davranış değişikliklerinin hangi düzeyde meydana geldiğini görme imkânı sunmadır.

### **2.1.1.3. Dursun Dilek tekniği**

Eğitimde; son yıllarda yaşanan gelişmelerle birlikte, eğitim kavramı daha evrensel değerlere dayanmış; öğretme yerine, öğrenme kavramı eğitimin odak noktası haline gelmiştir. Dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayacak ve çağımızda artan bilgi trafiğinden yararlanabilecek bireyler yetiştirme ihtiyacı; öğrenme sürecinde, bireysel farklılıkları dikkate alan ve bireysel özelliklere uygun bir planlamayı ve uygulamaları gerekli kılmıştır (Şimşek, 2008, s. 3). Bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenme-öğretme süreçlerinde; farklı yollarla öğrenen bireylerin kabulü, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmiştir (Bümen, 2005; Akt. Baş, 2011, s. 17).

Eğitimde; hazır bilgilerin ezberletilmesi veya tekrar edilmesinin modern dönemde sorgulanmaya başlanmasıyla birlikte; öğrenmeyi öğrenme ve öğrenenlerin bilgilerini kendilerinin oluşturması, eğitim anlayışının merkezine yerleşmeye başlamıştır. Eğitimde temel hedefler; öğrencilerin düşünmesi, problem çözmesi, eleştirmesi, karşılaştığı durumları yorumlayabilmesi ve diğer eğitim faaliyetlerini öğrenmeleri olmuştur (Brooks ve Brooks, 1999, s. 5; Akt. Kaya, 2008, s. 17). Özellikle; günümüz eğitiminde kabul gören yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin aktif

biçimde bilgiyi oluşturması, yorumlaması ve ön bilgilerine göre yeniden organize etmesi üzerine temellenmiş (Yanpar-Yelken, 2010, s. 50) ve derslerde bu yönde bir eğitim yapılması benimsenmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin konuların öğrenilmesi sürecinde yetenekli olduğu alanlarda çalışması bu süreci kolaylaştıracak ve öğrencilere etkin öğrenme ortamı sağlayacaktır. Bu anlamda; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ve öğrencilerin derse daha verimli katılmasını sağlayacak tekniklerden biri Dursun Dilek Tekniğidir.

Dursun Dilek Tekniği, diğer derslerin içeriğine bağlı kalınmadan özellikle, Sosyal Bilgiler ya da Tarih derslerinde; her konuya uygulanabilecek konu, yetenek ve ilgi merkezli; işbirlikçi öğrenmeye dayalı bir tekniktir. Bu teknikteki amaç, her grubun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi gruplarında aynı konu çerçevesinde ürünler ortaya çıkarmaktır. Bu sayede, öğretilmeye çalışılacak konularda en az uygulama düzeyinde bir öğrenme gerçekleşmesi beklenmektedir (Dilek, 2005, s. 154). Yapılan araştırmalarda, farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin güçlü yönleri ve ihtiyaçlarıyla eşleştirildiğinde başarıyı anlamlı ölçüde arttırdığı tespit edilmiştir (Cronbach ve Snow, 1981; Mayer, 2002; Tomlinson, 2010; Tomlinson ve McTighe, 2006; Akt. Borich, 2014, s. 39).

Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda; farklı ilgi ve yetenekteki öğrencilerin, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir gruba dâhil edilmesiyle her öğrencinin derse katılması mümkün olmaktadır. Öğretmenin, bir konu çerçevesinde öğrencinin yeteneklerini göz önüne alarak; drama, maket-materyal, müzik, senaryo, metin-araştırma, şiir, resim, bulmaca, fıkra-mizah, karikatür, tv tarih kanalı, gazete gibi işbirliğine dayalı gruplar oluşturması öğrencilerin derse olan ilgisini de arttıracaktır (Dilek, 2005, s. 155).

Etkinlik kapsamında; ürünlerin ortaya çıkmasında gruptaki tüm üyelerin katkısının yanında, etkinliklerin sınıf içinde sunulması da sınıftaki tüm öğrencilerin faydalanmasını sağlamaktadır (Yılmaz, 2008, s. 245-246). Bu şekilde yapılacak bir öğretimin, öğrencilerin tutum ve değer yargıları oluşturmasında, olumlu sosyal davranış modelleri ve alternatif bakış açılarını görmelerinde, tutarlı ve bütüncül bir kimlik oluşturmalarında, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve problem çözme gibi becerileri

kazanmasında katkısı vardır. Bu faaliyetlerin sonucunda da öğrencilerde işbirliği becerilerinin, öz saygının ve başarının da artması beklenmektedir (Borich, 2014, s. 356).

Dursun Dilek tekniği, hem öğrenciyi hem de öğretmeni öğrenme etkinliğinin merkezine almaktadır. Teknik, derslerde işbirlikçi ve aktif öğrenmeyi desteklemekle birlikte, öğrencilerin düş güçlerini (imgelem), eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Diğer derslerde ve okul dışında öğrenilen bilgi ve becerilerin de işe koşulmasını gerektirdiğinden tam öğrenmeyi de sağlamaktadır. Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerin geliştirilmesinde katkısı vardır. Teknikle birlikte öğrencilerin ders başarısı ve derse olan ilgisiyle öğrenilen konuların kalıcılığı da artmaktadır (Dilek, 2005, s. 154-159). Bunlarla birlikte, öğrencilerin derste materyal kullanma durumlarını, sınıf içi disiplini, öğrenci-öğretmen ilişkisini, dili etkili kullanma becerisini de olumlu etkilediği söylenebilir (Canbaz, 2006, s. 158-172). Bu teknikte, karşılaşılabilecek en önemli sınırlılık ise süre sorunudur. Dolayısıyla dikkatli bir planlama ve derslerde sürenin verimli kullanılmasını gerektirir.

#### **2.1.1.4. İnternet destekli öğretim**

Küreselleşen dünyada; bilgiye hızlı ulaşma ihtiyacı, geleneksel öğretim yöntemlerini destekleyecek alternatif yöntemlere yönelmeyi gerekli kılmıştır (Torkul, Sezer ve Över, 2005, s. 127). Bu durum da geleneksel eğitimin sınırlılıklarını ortadan kaldıran ve 21. yüzyılın yeni eğitim anlayışına uygun olan bilgisayar ve internet destekli öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır (Demirli, 2002, s. 1). Zaman ve mekândan bağımsız erişim olanağı sağlayan internet, kısa sürede günlük yaşamın bir parçası olmuş ve geniş kitleler tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Korkmaz, 2011, s. 16).

Teknoloji ve eğitim birbirlerini doğrudan etkilemekle (Tomakin ve Yeşilyurt, 2013, s. 250) birlikte; pek çok teknolojik gelişme, öğrencilerde daha gerçekçi ve anlamlı öğrenme ortamları yaratmayı amaçlamaktadır (Çalışkan ve Şimşek, 2000, s. 16). Bu bakımdan, teknolojide meydana gelen hızlı gelişim sayesinde, eğitim-öğretim süreçlerinde pek çok araç-gereç ve yöntem geliştirilmektedir (Kutluca ve Birgin, 2007, s. 83). Özellikle son yıllarda, internet ve web teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve internetin kendine özgü bazı avantajlarının olması, internetin eğitimde bir öğrenme aracı olarak kullanımı gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Şendağ ve Gündüz, 2007, s. 138). Yeni

eğitim anlayışına uygun olarak da bütün dünyaya dağılmış bilgiye ve insanlara ulaşmayı sağlayan ortamlar olarak karşımıza çıkmıştır (Ergün, 1998, sy).

İnternetin eğitimde iki şekilde kullanılması mümkündür: İnternet tabanlı eğitim ve internet destekli eğitim. İnternet tabanlı eğitim, öğrenme etkinliklerinin tamamının internet üzerinden gerçekleştiği eğitim şeklidir. İnternet destekli eğitim ise yüz yüze uygulamalara ek olarak internetin kullanımıdır (Horzum ve akır-Balta, 2008, s. 141). İnternet destekli ğretim; bilgi ağlarından olan internetin ve internet üzerinden erişilebilen kaynakların, herhangi bir dersin ğretiminde ğretmen veya ğrenci tarafından bir ğretim yöntemi olarak kullanılmasıdır.

İnternet; ğrencilere, en temelde iki önemli fırsat sunmaktadır: İlk olarak öğrenciye; iletişim, araştırma yapma, bilgiye ulaşma ve paylaşma becerileri kazandırmasıdır, ikinci olarak ise öğrenciyi, sınıf ortamının sınırlılıklarından kurtarmasıdır (Wilson ve Marsh II, 1995; Akt. Yapıcı ve Akbayın, 2013, s. 102).

Günümüzde, eğitim kurumlarının aktif ve üretken bir yapıda olmalarıyla bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır (Akın, 2007, s. 50-51). İnternet ortamları, öğrenciye problem çözme ve yazma, iletişim, eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştiren ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik eden bir yapıya da sahiptir (Ergün, 1998, sy).

İnternetin; kavram ğretimi, farklı öğrenme biçimlerine olanak verme, birinci elden kaynaklara ulaşma, üst düzey düşünme biçimleri geliştirme, farklı bakış açılarını göstererek tartışma ve iletişim olanağı sağlama, bilimsel araştırma becerilerini geliştirme gibi sınıf atmosferine yönelik temel kullanım alanları mevcuttur (Knowledge Network Explorer 2003; Clarke ve Slotta 2000; Akt. Demircioğlu, 2011, s. 204). Öğrencilerin sınıfta öğrendiği bilgileri tekrar etme, bu işlem sırasında da yeni bilgiler elde etme ve öğrencinin kendi bilgisini oluşturmasına fayda sağlamaktadır (şendağ ve Gündüz, 2007, s. 147).

İnternette ğrenme; bireyin doğrudan veya dolaylı olarak iletişim kurabilmesinde, ğretmen ve ğrenci sayısının süreç içerisinde arttırabilmesinde, eş zamanlı veya eş zamansız öğrenmeye imkân tanınmasında, sosyal statülerin kalktığı, görsel ve işitsel pek çok avantajı beraberinde getirmektedir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010, s. 75). Öğretmenler açısından internet, gerek ders içinde gerekse de ders dışında



pek çok ders planına, kitaba, dergiye, veri depolarına, görüntü ve ses bilgilerine, yazılımlara vs. ulaşma imkânı sunmaktadır (Ergün, 1998, sy).

İnternet destekli öğretimin düz anlatıma dayalı geleneksel yönetime göre akademik başarıyı arttırdığı ve öğrenmeyi keyifli hale getirdiği çeşitli araştırmalarda tespit edilmiştir (Dijkstra, Collis ve Eseryel, 1999; Lemone, 2001; Sanders ve Morrison-Shetlar, 2001; Kıyıcı, 2003; Chou ve Liu, 2005; Jang, 2006; Tüysüz ve Aydın, 2007; Karagöz, 2010; Yaylak, 2010; Demircioğlu, 2011; Taş ve Çepni, 2011; Oral ve Kenanoğlu, 2012; Turan, 2012; Öğreten ve Sağır, 2013; İnam, 2014; Kuzu ve Balaman, 2014; Tepecik ve Zor, 2014; Ercan, Ural ve Özateş, 2016).

İnternet destekli öğretim, öğrencilerin derse daha aktif katılımına ve farklı tartışma ortamlarına katılmalarına olanak sağlamaktadır (Çetin vd., 2004, s. 147). İnternet destekli öğretim, dersin işlenişini kolaylaştırmakta ve verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Hall, 1997; Akt. Tepecik ve Zor, 2014, s. 54). Öğrenme ortamını zenginleştirmesinin yanında, dersi daha görsel hale getirerek öğrencileri güdülemektedir (Gülbahar, 2005, s.76). İnternetin güçlü bir etkileşim aracı olması da öğrencilerin demokrasi, vatandaşlık ve insan hakları, çevre gibi konularda yeterliliklerini arttırmaktadır (Baloğlu-Uğurlu, 2015, s. 246).

İnternetin; çoklu ortam elemanlarıyla öğrenme ortamlarını zenginleştirmesi, öğrenci kontrollü bir sistem olması, öğrencilerin kendi hızlarına uygun öğrenme imkânı sunması ve içeriğine erişimin kolay olması önemli avantajlarından (Ünlükahraman, 2011, s. 37). İnternet üzerinden yapılan eğitim, görselliğe dayalı olmakla birlikte geleneksel eğitimde sunulan kaynaklardan çok daha büyük ve geniş kaynaklara ulaşma imkânı tanır. Bu yönüyle de geleneksel eğitimden %40-60 arası daha ekonomiktir (Gürbüz vd., 2001; Akt. İnam, 2014, s. 17). Aslında öğretmenin sınıfa getirmesi gereken pek çok materyal internet destekli öğretim sayesinde daha kullanışlı ve pratik bir hal almaktadır.

İnternetin eğitimde kullanımının bazı sınırlılıkları da vardır. Ağ sistemindeki yetersizlikler, mevcut teknolojinin sürekli yenilenme gerekliliği, internet kullanımının ücretli oluşundan kaynaklı mali yük ve alt yapı gerekliliği internetin eğitimde kullanılmasının sınırlılıklarıdır (Olca, 2011, s. 39). Yine, internet her tür öğrenme

etkinliği için uygun değildir. Özellikle psiko-motor ve duyuşsal becerilerin öğretilmesinde sınırlı bir etkiye sahiptir (Yaylak, 2010, s.19).

Tüm faydalarına rağmen internet ortamından elde edilen bilgilerin doğruluğu konusunda dikkat edilmelidir. Yine internet üzerinden yürütülecek derslerin daha faydalı olması açısından öğrencilerin en azından temel düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarlığını bilmesi gerekmektedir (Oral ve Kenanoğlu, 2012, s. 69, 83). Çünkü; öğrencilerin ulaşmak istedikleri bilgi hakkında internet ortamında binlerce web sitesi ve bilgi-belge mevcuttur (Demircioğlu vd., 2009, s. 6).

İnternetin derslerde kullanımından önce, dersin öğretmeni tarafından çok iyi plan yapılmalıdır ve ders, öğrenciye fayda sağlayacak şekilde organize etmelidir. Dersten hemen önce plan dâhilindeki gezinti linklerinin çalışıp çalışmadığı tekrar kontrol edilmelidir.

Öğrencilerin tarihi olayları anlamalarında, dönemin ürünü olan belgelerden faydalanmak bir ihtiyaçtır. Bilgi çağında bu ihtiyacın karşılanmasında sınıf tek başına yeterli olmamaktadır. Günümüzde hemen her konuda olduğu gibi tarih eğitiminde de internette faydalanmak gerekliliktir (Güvenbaş, 2013, s. 17). Tarih öğretimi için potansiyel yarar taşıyan bir yığın malzeme internet sayesinde ulaşılabilir duruma gelmiştir (Stradling, 2003, s. 247).

Tarih bilimi insanın ortaya çıkışından günümüze kadar olayları çok yönlü olarak işleyen bir bilimdir. Bu yönüyle dersle ilgili kaynaklara ulaşma, her zaman mümkün olmamaktadır. İnternet teknolojisi ise tarih derslerinin işlenişi sırasında uzak mekânlara sanal gezi imkânı, bazı tarihi olaylarla ilgili güncel ve çeşitli belgelere erişim imkânı, bir konu hakkında pek çok görüşü görme imkânı gibi önemli faydalar sağlayabilmektedir (Öztürk, Ünal ve Gürel, 2009, s. 4).

Tarih eğitimi açısından internetin dört temel işlevi vardır: Bilgi ve öğretim materyali kaynağı olması, iletişim ve etkileşim alanı olması, üretme ve sergileme alanı olması, öğretim alanı olması (Öztürk, 2012, s. 15). İnternet; geleneksel öğretimde öğrencilerin sınıf içinde sordukları sorulara bibliyografya prospektüsü vermek zorunda olan öğretmeni, tur rehberi konumuna getirmiş ve çevrimiçi pek çok bilgiye yönlendirme ve elde edilen veriler üzerinden düşünme ve tartışma imkânı sağlamıştır (İpcioğlu, 2001, s. 70).

Yapılandırmacı sistemin öngördüğü şekilde ve öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi, öğrencilerin tarih derslerinde birincil kaynaklarla yüzleştirilmesiyle mümkündür. Son dönemlerde pek çok kütüphane ve arşivin bünyesinde bulundurduğu çeşitli belgeleri internet ortamında erişime açması, sınıf içinde etkinliklerde kullanılmasını kolaylaştırmıştır. İnternetin bilgiye erişim aracı olarak tarih eğitiminde kullanılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin tarihin çeşitli kaynaklarına kolay ve ucuz bir biçimde erişim imkânı sağlayacaktır (Turan, 2012, s. 212).

### **2.1.1.5. Kanıt temelli öğrenme**

Öğretim süreçlerinin amacı; bireylere, sadece hazır temel bilgileri sunmak değil; düşünen, kendinin farkında olan, yaratıcı ürünler ortaya koyan, sorgulayan, analiz eden ve karar veren bireyler yetiştirmektir (Parmaksız, 2015, s. 227). Son yıllarda gerçekliğe bakıştaki değişimle birlikte; yapılandırmacı öğrenme kuramı, eğitimde kabul edilen bir yaklaşım olmuştur (Demircioğlu, 2010, s. 47).

Yapılandırmacılık kuramında öğrenme etkin, sosyal, yaratıcı ve işbirliğine yönelik bir süreçtir. Öğrenmenin aktif yapıda olması bireyi tartışan, araştıran; sosyal bir yapıda olması bireyi iletişim kurabilen, etkileşim yapabilen; yaratıcı bir yapıda olması da bireyi daha çok düşünmeye iten ve yeni fikirler üretebilen kişilerin yetişmesine vesile olur (Yanpar-Yelken, 2010, s. 51).

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenme; deneyim, keşfetme ve problem çözme yoluyla gerçekleşmekte; bu da öğretmenlerin öğrencilerini “küçük” tarihçiler olarak kabul etmelerini gerektirmektedir. Bu yaklaşımla tarihsel anlamının gerçekleşmesi için tarihi delil ve belgelerin, sınıf içinde sistematik şekilde kullanılmasıyla mümkün olmaktadır (Dilek, 2007, s. 71). Bu durum aslında, tarihçilerin ortaya çıkardığı bilgilerin öğrencilere aktarılmasının amaçlandığı “geleneksel tarih anlayışı”nın yerine, tarihin yalnızca “olan şey” olmadığı; çocuk merkezilik, tarih yapma, tarihçi becerilerini geliştirme, kanıt yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavram ve uygulamalar üzerine inşa edilen “yeni tarih anlayışı”nın egemen olmasıyla ortaya çıkmıştır (Yeşil, 2010, s. 121).

İnsan toplumsal bir varlıktır ve insanın toplumsal yaşantılardan doğan yazılı ve yazısız kaynaklar mevcuttur. Tarihçi, belirli bir sistematik çerçevesinde bu kaynakların doğruluğunu araştırıp sonuca göre onları kanıt olarak kullanmaya karar vermektedir (Paykoç, 1991, s. 111). Yeni tarih anlayışıyla ortaya çıkan kanıt temelli öğrenmede, öğrencilerin de tarihçiler gibi tarihsel kaynaklarla özellikle de dokümanlarla haşır neşir olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Rogers, 1978; Dickinson vd., 1978; Shemilt, 1980; Andreetti, 1993; Fines, 1995; Husbands, 1996; Akt. Dinç, 2012, s. 81). Özellikle, geçmişle ilgili tek bir doğrunun olmadığından hareketle; sorgulama, mantıksal düşünme, düş gücü süreçleri, tarihsel dil gelişimi, bilgiyi kanıt ve belgelerden yola çıkarak yapılandırma, yorumlama ve ürün ortaya koyma gibi tarihçide bulunması gereken beceriler ve tarihçinin ürün ortaya koymasındaki süreçlerle öğrenci yüzleştirilmiştir (Işık, 2008, s. 20). Böylelikle; bir tarihçinin tarihçi olabilmesi için geçtiği aşamalar, sadeleştirilmiş ve basitleştirilmiş bir biçimde öğrenciye sunulmuş olmaktadır (Dilek, 2007, s. 75).

Kanıt temelli öğrenmede; öğrenciler, tıpkı bilim insanları gibi kanıtları ve farklı bakış açılarını inceleyip analiz etmekte ve sonuç olarak da kendi düşüncesini veya bakış açısını, kendisi oluşturmaktadır. Tüm bu süreçte bilgi bir amaç değil, bakış açısını geliştirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Kabapınar, 2014, s. 250). Kısaca, küçük bir tarihçi rolüne sokulan öğrenci, arka plan bilgisiyle birlikte; konu hakkında var olan bilgileri tanımakta, kanıtlar üzerinde çalışmakta ve bağlamı içerisinde kendi değerlendirmesini yapmaktadır (Doğan, 2014, s. 88). Kanıt temelli öğrenmede öğrenciler, mahkemedeki savcı gibi kanıtları inceler, analiz eder ve yorumlarlar. Böylece hem kanıtı hem de kanıtın altındaki bakış açısı farklılıklarını öğrenmektedirler (Güven vd., 2014, s. 43). Tarihçilerin geçmiş hakkındaki anlatılarını nasıl oluşturduğunu anlamak; öğrencilerin, geçmişin tek bir doğru hikâyesinin olmadığını, farklı yorumların olmasının nedenini ve bu yorumlarında bir şekilde değişebileceğini fark etmelerini sağlayacaktır (Cooper, 2016, s. 123). Kanıtlar, ait oldukları zaman dilimini öğrencinin gözünde somutlaştırmakta (Ricoeur, 1990; Akt. Doğan, 2007, s. 50) ve etkili bir öğrenme sağlamaktadır.

Bu yaklaşımın tarih öğretiminde; öğrencilere tarihçilerin yaptıklarını anlamayı öğretmek, kısmen ya da tamamen tarihçilerin yaptıklarını yaptırmak ve kendi tarih çalışmalarını sürdüreceği olan geleceğin tarihçileri gibi davranmak olarak sınıf içi

etkinliklerde uygulanan üç temel amacı vardır (Nichol, 1996, s. 15). Bu amaçlar doğrultusunda; öğrencilerin öğrenme ortamlarında, tarihçilerin kullandığı yöntemleri kullanması ve buna bağlı olarak eldeki kanıtlardan geçerli yorumlar üretebilmesi öğrencileri tarihin akıllı müşterileri haline getirecektir (Dilek, 2007, s. 3).

Kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı; eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesinde iki temel felsefe üzerine kurulmuştur. Eğitim pedagojisi boyutunda; öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunmakta ve öğrencinin kendi düşüncesini, bakış açısını ve değer yargılarını kendilerinin oluşturmasına fırsat vermektedir. Tarih metodolojisi boyutundaysa öğrencinin tarih disiplininin bilgiyi öğretme sistematiğini öğretmekte ve bir tarihçinin araştırma, analiz ve yorumlama süreçlerini göstermektedir (Kabapınar, 2014, s. 251-252).

Kanıta dayalı tarih öğretiminin gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir (Safran ve Köksal, 2006, s. 37-38):

- Tarihi bilginin zaman alanı sınırsızdır. Kanıt ise sınırı çizilmiş belli bir anla ilişkilidir ve ait olduğu zaman dilimini öğrencinin zihninde somutlaştırır.
- Tarihi gerçeklik şimdi ve burada değildir, yaşanmış ve bitmiştir. Kanıtlar ise yaşanan olayın somut tespitidir. Tarihi gerçekliği sınıflara taşıyarak gözlem yapma imkânı sağlar.
- Ulaşılmış tarihî bilginin konusu olan kişi olgu veya olay, hazır bilgi olarak sunulduğu takdirde arka planda kalmaktadır. Kanıt ise öğrenciyle tarihin konusu olan kişi, olgu veya olay arasında direkt bir diyalog kurmasına vesile olur.
- Tarihi bilginin doğruluğu, dayandığı temellere başvurularak gösterilebilir. Kanıtlar bilginin dayanağı olup öğrencinin gerçek anlamda öğrenmesini sağlar.
- Hazır tarihî bilgi, öğrencilerde bir düşünce tembelliği oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrencinin, tarihi konular hakkında düşünmesine yardımcı olur.

Bütün tarih çalışmalarının can damarını, belgeler ve diğer yazılı kaynaklar oluşturduğu için (Stradling, 2003, s. 210) öğrencinin karşı karşıya bırakılacağı kanıtların seçimi önem kazanmaktadır. Öğrencinin, tüm süreçte etkili ve verimli öğrenebilmesi için tarih derslerinde, kanıtların seçiminde bazı noktalara dikkat edilmelidir (Nichol, 1996, s. 17-18; Safran ve Köksal, 2006, s. 39):

- Seçilen kanıtların içerikleri, tarih öğretiminin amaçlarına uygun olmalıdır.

- Kanıtlar, konulara ve ünitelerin amaçlarına göre seçilmelidir.
- Kanıt, işlenen konu hakkında sorulabilecek sorulara cevap alınabilecek muhtevaya sahip olmalıdır.
- Kanıtın içeriği öğrencide heyecan ve merak uyandırabilecek ifade biçimine ve anlam zenginliğine sahip olmalıdır.
- Yazılı kanıtlarla çalışabilmek için öğrenci öncelikle kanıtı anlayabilmelidir. Bu yüzden yaş ve gelişim özellikleri, bilişsel düzeyleri ve dil seviyelerine uygun olmalıdır.
- Kanıt, incelenen konu veya ünitenin birinci derecede önemli kişi veya olaylarıyla ilgili olmalıdır.
- Kanıt, mümkün olduğu kadar ilk elden kaynaklardan seçilmelidir.
- Kanıtlar, yazılı belge, resim, para, eşya vs. türünden çeşitlilik arz edebilir.
- Yazılı kanıtlarda, kanıtı arşivsel yapısından kurtarabilmek amacıyla bazı pasajların çıkarılması gibi değişiklikler yapılabilir.
- Kanıtlar, çekici ve kolayca anlaşılabilir bir şekle sokulmalıdır.

Kanıt temelli öğretim; öğrencilerde, tarih ve sosyal bilimlere ilişkin bazı farkındalıklar geliştirmektedir (Kabapınar, 2014, s. 253):

- Öğrencilerin tarihsel ve sosyal bilginin üretilmesinin temelinde kanıtların olduğunu fark etmeleri,
- Aynı kanıtları kullansalar dahi tarihçilerin/sosyal bilimcilerin farklı bakış açıları ve yorumlar üretebilecekleri,
- Kanıtları analiz etmek yoluyla kendilerinin de tarihsel ya da sosyal bilimlerle ilintili konulara ilişkin yorum/bakış açısı üretebilecekleri,
- Tarihin ve sosyal bilimlerin yorumlanmasında mutlak doğrunun yer almadığı,
- Tarihsel ve sosyal konularla/sorunlarla ilgili kanıtların güvenilirliğini sorgulamanın önemini kavranması,
- Tarih ve sosyal bilgiler dersinin, kullanılan yöntemle bağlı olarak ezber ile özdeşleşmek durumunda olmadığını görmelerini sağlamasıdır.

Kanıtların uygulamaya dönük olarak kullanılması (Efendioğlu ve Yanpar-Yelken, 2009, s. 111) geçmişin öğrenciler tarafından anlamlı hale getirilmesine; tarih yapma sürecine faydası olmaktadır (Doğan, 2010, s. 160). Özellikle, farklı bakış

açılarının varlığı ve temellendirilişi; öğrencide, dogmatik kalıpların yıkılmasında, esnekliği ve toleransı geliştirmede önemli katkıları vardır (Kaya, 2015, s. 103). Ayrıca, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşacağı bilgi kaynaklı sorunlara, eleştirel yaklaşması bakımından da kanıt kullanma becerilerine sahip olması fayda sağlamaktadır (Doğan, 2010, s. 159).

Geçmiş anlayabilmek, geçmişten kalanları incelemekle mümkün olup (Husbands, 1996, s. 16; Akt. Dinç, 2012, s. 77), geçmişten günümüze kalan kanıtlarla bugünde yaşayan insanların aktif diyalog içerisine girmesi tarihsel düşünmenin gelişimini sağlamaktadır (Doğan, 2015, s. 324).

Kanıt temelli öğrenme ortamlarında; öğrencilerin, derse daha çok katıldığı ve derslere daha çok motive oldukları da gözlenmiştir (Alabaş, 2007, s. 117). Tarih konularında kanıt kullanmanın öğrencinin akademik başarısı ve derse yönelik olumlu tutumları üzerinde de katkısı vardır (Doğan, 2007, s. 298; Doğan, 2008, s. 183).

Tarih derslerinde, kanıt kullanmanın bazı sınırlılıkları da vardır (Işık, 2008, s. 22):

- Geçmişin sırlarının tamamına ulaşamaz. Yıllar geçtikçe bazı bilgiler değişime uğrayabilir veya kaybolabilir.
- Eldeki kanıtlar, geçmişi aydınlatmada yeterli olmayabilir.
- Tarihi bir kanıt incelemek, tarihi bir olayı anlamaya yetmeyebilir. Bazen olayları anlayabilmek için başka bilgi ve becerilere de ihtiyaç vardır.
- Her bir tarihsel kanıt tek bir gerçeği ifade etmeyebilir, kanıtlar arasında çelişkiler ve tutarsızlıklar olabilir.

Tarih derslerinde kanıtların kullanımında, dersin kazanımlarına yönelik belgelerin sağlanması ve seçimi, öğrencinin anlayacağı bir öğretim materyaline dönüştürülmesi, etkinliklerin planlanması ve öğrencinin derste aktif olması zorlu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Güvenbaş, 2013, s. 11-17). Bu bakımdan dikkatli bir planlama ve yoğun bir emek gerektirmektedir.

### 2.1.1.6. Sanal müze gezileri

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılın en önemli özelliği, bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılmasıdır. İnsanlığın ve teknolojinin gelişmesinde en önemli süreçlerden biri olan eğitim, günün gereksinimlerine yanıt verebilmek için gelişen teknolojinin olanaklarıyla donatılmalı ve ona uyum sağlar hale getirilmelidir (Erişen ve Çeliköz, 2014, s. 114). 21. yüzyılda eğitim bilimleri ve müzecilik anlayışındaki değişimlerle birlikte; müzelere, temel görevlerinin yanında yeni görevlerde yüklemiştir. Eğitim açısından müzelerden beklenen okuldaki öğrenmeleri destekleyecek bir ortam oluşturmasıdır (Baykan, 2007, s. 6). Bu bakımdan müzelerden faydalanmak bir gereklilik haline almıştır.

Önemli ve değerli yapıtların bulunduğu müzeler, birer bilgi merkezleridir. Bu bakımdan eğitimde, müzelerden yararlanmak gereksinim haline gelmiştir (Ocak, 2002, s. 461). Yeni eğitim anlayışında, müzelerin insanlara farklı bakış açısı kazandırdığı ve farklı öğrenme olanakları sağladığı kabul edilmektedir (Demircioğlu, 2010, s. 131).

Tarih derslerinin geçmişle ilgili olması da müzeleri bir öğretim ortamı olarak cazip hale getirmektedir. Bu bakımdan müzeler; sınıfta tarih öğretimi uygulamalarında kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada avantajlı ve etkili bir öğrenme imkânı sunmaktadırlar (Kale, 2010, s.195). Müzelerin eğitimsel pek çok faydasıyla birlikte, gerek ulaşım gerekse de prosedürde yaşanan sorunlar nedeniyle geleneksel müzeler; mekân sınırlarını aşmış (Dönmezoğlu, 2013, s. 48) ve çağın teknolojik imkânlarından faydalanılarak sanal müzeler oluşturulmuştur (Karataş vd., 2016, s. 113). Sanal müzeler, neredeyse birebir öğrenme olanakları sunarak alan gezilerinde ortaya çıkan eksiklikleri gidermeye yardımcı olmakla birlikte (Güven vd., 2014, s. 325) bazı yönleriyle de gerçek müzenin sağlayamadığı bir takım avantajlarda sağlamışlardır (Karakaya, 2015, s. 28).

Sanal müzeler; bilgisayar ve internet teknolojilerinin sağladığı imkânlardan yararlanarak sanat eserleri, tarihsel eserler ve belgelerin dijital (sayısallaştırılmış) kopyalarını (resim, ses, film formlarında) ve bunlara ait bilgileri internet üzerinden ziyaretçilerin erişimine sunan etkileşimli web siteleri olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2015, s. 190).



Sanal müzeler, gerçek hayatta olan müze tiplerinin bir yansıması olup; sunduğu olanaklarla, sanal ortamda oluşturulmuş gerçek müzenin içinde dolaşıyor izlenimini vermektedir. Sanal müze ziyaretleri sırasında genellikle müzenin planı da bulunmaktadır. Müzenin iç düzeni numaralandırılmış olup pek çok açıdan ve ayrıntılı olarak müzenin içinin gezilmesine olanak vermektedir. Sanal ziyaretçi, istediği yeri istediği sürede gerçeğindeki gibi olmasa da istediği gibi gezebilmektedir (Ata, 2002, s. 51, 52).

İnsanların evlerinde bilgisayarlarının başında; dilediği müzeye, tarihsel anıta, camiye, kiliseye, saraya vb. yapıya ulaşması sanal müze gezileriyle olanaklı bir hale gelmiştir. Bu anlamda sanal müzelerin tüm dünyanın kültürel mirasını küçülterek insanların ayağına getirdiği (Kabapınar, 2014, s. 327) ve müzelerin; sanal ortamlarda, evrensel sergi salonlarına dönüştüğü söylenebilir (Alav, Altıngövde ve Kaplan, 2006, s. 124). Aynı zamanda, hızlı ve kolay erişim sayesinde özellikle eğitimde fırsat eşitliği de sunmaktadır (Peker, 2014, s. 84). Bu bakımdan engelli öğrencilere de müze ziyaretleri açısından büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ustaoglu, 2012, s. 29).

Sanal müzeler; gerçek müzeleri olduğu gibi temsil etmesinden kaynaklı, doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır. Bu bakımdan formal ya da informal eğitimin; sınıf içi, uzaktan ya da yaşam boyu eğitim süreçlerinin önemli öğretim materyali haline gelmektedir (Kabapınar, 2014, s. 327).

Bir uygulamanın gerçek anlamda sanal müze olabilmesi koleksiyonun sayısal ortama aktarılarak erişime açılması, öğretici niteliği ön planda sanal dolaşıma fırsat vermesi ve sanal müzelere özgü kimi uygulamaları hayata geçirmesi gibi şartları yerine getirmesiyle mümkündür (Bingöl, 2008, s. 18). Yine, sanal müzelerin bilgi yapılarının ve bilgiyi sunma biçimlerinin, öğrenilebilirlik ve kullanılabilirlik prensibi dikkate alınarak hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre tasarlanması etkili bir öğretim için gereklidir (Garzotto, Matera ve Paolini, 1998; Akt. Teker ve Özer, 2016, s. 317). Sanal müzelerin eğitimde kullanılmasında; gezi öncesinde, gezi sırasında ve gezi sonrasında gerekli hazırlıkların, planların yapılması ve önlemlerin alınması eğitimin kalitesini ve verimini arttıracaktır (Aladağ, Akkaya ve Şensöz, 2014, s. 202).

Sanal müzelerin eğitimde kullanılmasının pek çok faydası vardır: Sanal müzeler dünya çapında erişim ve kesintisiz bir iletişim sağlamaktadır. Doğru tasarlandıklarında

uzaktan eğitim, hayat boyu eğitim amacıyla kullanılabilir. Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarıdır (Çolak, 2006, s. 195). Sanal müze gezileri, müzeleri zaman ve mekân sınırlaması olmadan insanların ayağına götürmektedir. Gerçek müzelerin yerini tutmasa da insanlarda genel kültür birikimi sağlar (Tepecik, 2007, s. 240).

Yapay gerçeklik ortamıyla insana gerçekte var olmayan bir deneyimi varmış gibi yaşatarak, bu deneyimden en üst düzeyde yararlanma imkânı sağlamaktadır (Kayabaşı, 2005, s. 158). Kültürlerarası iletişime ve sınırsız öğrenmeye olanak vermektedir (Barlas-Bozkuş, 2014, s. 342). Sanal müzelerde, alan sınırlaması yoktur. Tematik sanal müzelerin oluşturulmasına imkân sağlar. Bireysel, ailevi sanal müzeler kolaylıkla oluşturulabilir. Daha zengin sunum imkânlarına sahiptir. Ziyaretçilerin kurallara aykırı hareket etmesi söz konusu değildir. Akıllı tahta ve internet imkânlarının gelişmesi sayesinde, müzeyle eğitim daha etkin ve kolay gerçekleştirilir (Turan, 2015, s. 195-196).

Sanal müze gezileri, öğrencilerin ders başarılarını arttırmakta (Uslu, 2008, s. 137; Ustaoglu, 2012, s. 63), derse olan katkılarını (Demirboğa, 2010, s. 102; Ermiş, 2010, s. 58) ve tutumlarını (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2012, s. 112; Turgut, 2015, s. 119) olumlu yönde etkilemektedir.

Tüm avantajlarına rağmen sanal müzeler, faydalananlara sanal bir gerçeklik sunarlar ve nesnelere birebir etkileşim imkânı tanımazlar. Yine, sanal müze ziyaretleri için iyi bir altyapının (etkinlik için bilgisayar, çeşitli yazılımlar, internet bağlantısı, bilgisayar kullanma becerisi) olması gerekmektedir (Turan, 2015, s. 196).

#### **2.1.1.7. Tarihsel film**

Günümüzde, eğitim bilimcilerin üzerinde durduğu önemli konulardan biri “öğrenilen bilgilerin nasıl hatırdaki kalacağı” sorusudur. Bu soruya cevap olarak; görsel-ışitsel unsurların yoğun olarak kullanıldığı, öğrenci merkezli pek çok öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri de tarihsel filmlerin kullanımınıdır. Özellikle; öğrencilerde, tarih derslerinin sıkıcı ve ezber bir ders olarak algılandığı düşünülürse, tarihsel filmler gibi alternatif yöntemlere başvurmak eğitim-öğretim sürecini çeşitlendirecektir (Türker ve Arslan, 2008, s. 93). Tarihi sunan en popüler araçlardan biri (Kaya ve Günel, 2015, s. 42) olarak dikkati çeken filmler, öğrencilere; bireyler,

toplumlar ya da uluslarla ilgili tarihi, kültürel, coğrafi, sosyal ve politik konuların ve bakış açılarının tanıtılmasında önemli eğitim materyalleridir (Kaya ve Çengelci, 2011, s. 118).

Tarihi film veya dizilerin önemli özelliği; tarihi görselleştirerek anlatmasından dolayı, filmle izleyen arasında güçlü bağlar kurmasıdır. Bu bağlamda da tarihi ilginç kılmada, diğer kaynaklardan daha etkili olabilmektedir (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013, s. 107, 108). Nitekim; Aktekin ve Çoban (2012, s. 148, 150) ve Aktekin ve Pata (2013, s. 29)'nın yaptıkları araştırmada, öğrencilerin tarih öğretimi için en çok ilgilerini çeken görsel etkinliğin “filmler” olduğunu belirlemişlerdir. Yine, başka bir araştırmada da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 69'u tarihi yapımların tarih öğretimine katkısının olduğunu belirtmişlerdir (Bozkurt ve Bayındır, 2015, s. 210). Tarihi filmlerin kullanımının, tarih öğretimine fayda sağlayacağına ilişkin düşüncelere rağmen tarih derslerinde tarihi film kullanımı istenen düzeyde değildir (Safran, 2002; Aktekin ve Çoban, 2012, s. 158; Kaya ve Günal, 2015, s. 41).

Tarihsel filmlerin eğitimde kullanımına ilişkin yapılan çalışmalarda; öğrencilerin tarihsel filmlerle dersi daha iyi anladıkları, tarihsel filmlerin öğrencilerde akademik başarıyı arttırdığı, dersi monotonluktan kurtarıp eğlenceli hale getirdiği ve daha kalıcı öğrenmeler sağladığı tespit edilmiştir (Weinstein 2001; Woelders, 2007; Öztaş, 2007; Öztaş, 2008; Türker ve Arslan, 2008; Kaya ve Çengelci, 2011; Aktekin ve Çoban, 2012; Bektaş-Öztaşkın, 2013; Yakar, 2013; Savaş ve Arslan, 2014, Kaya ve Günal, 2015, Öztaş, 2015a ve b). Bununla birlikte, tarihi film veya dizilerin tarihe olan ilgiyi arttırdığı da söylenebilir (Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013, s. 119).

Tarih ders kitaplarının tarihi anlatmada yetersiz kalığı durumlarda, filmlerin hem öğretici hem de eğlendirici bir işlevi vardır (Çoban, 2011, s. 31). Filmler sayesinde tarihi şahsiyetler ete-kemiğe bürünmüş bir biçimde öğrencilerin karşısına çıkmakta; dönemin toplum yapısı, kültür hayatı, mimari yapısı, halkın kıyafetleri gibi birçok alanda tarihi bilgilerin öğrencilerin beyninde daha somut halde şekillenmesine yardımcı olmaktadır (Öztaş, 2012, s. 170). Özellikle, öğrencilerin filmler aracılığıyla olayın geçtiği zamana gitmeleri ve kendilerini karakterler yerine koymaları, dönemi daha iyi anlamalarına vesile olmaktadır (Aktekin ve Çoban, 2012, s. 144).

Tarihi filmlerin; dünyaya ve hayata dair pek çok tecrübeyi içermesi, anlaşılması zor olan konuların öğretimi, konuların somutlaştırılması ve gerektiğinde de tekrar edilebilmesine imkân vermesi de önemli faydalarındandır (Yakar, 2013, s. 22). Filmlerin herhangi bir sahneyi durdurma, ileri ve/veya geri alabilme özelliği ve tekrar etme imkânı sunması diğer öğretim materyallerine göre önemli bir avantaj sağlamakta ve öğrencilerin detaylı öğrenmesine olanak tanımaktadır (Öztaş, 2016, s. 647).

Filmler sayesinde; en derin kapsamlı, karmaşık ve yoğun bilgilerle, tutum ve davranışlar çok kolay bir biçimde geniş kitlelere ulaşma imkânı bulmaktadır (Birkök, 2008, s. 10). Tarihi filmlerin değerlerin aktarılmasında (Öztaş, 2015b, s. 29) ve toplumda ortak bir bilinç oluşmasında önemli rolü vardır (Çoban, 2011, s. 31).

Tarihsel filmlerin gerek görüntü, hareket ve ses gibi unsurların bir arada kullanılabilmesiyle pek çok bilgiyi ve duyguyu aynı anda aktarma imkânı bulması gerekse de sosyal olgular ve düşüncelerdeki gerçek anlamları ve duyguları anlatabilecek nitelikte olmasıyla toplumsallaştırma özelliği vardır (Birkök, 2008, s. 2-3).

Öğrenciler; tarihi filmlerde, yaşanan süreci çok boyutlu olarak görebilmektedir (Savaş ve Arslan, 2014, s. 132). Özellikle; tarihsel kanıtlara dayanan filmler, öğrencilerde; tarihsel empati ve tarihsel bakış açısının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Marcus, 2005, 64; Akt. Kaya ve Çengelci, 2011, s. 118).

Tarihi filmler öğrencilerde; empati kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, karar verme ve görsel okuma becerilerinin kazandırılmasına yardımcı olur (Öztaş, 2007, s. 142-143). İyi bir film seçimi ve seçilen filmlerinde bilinçli bir şekilde kullanımı, öğrenmeyi desteklemesinin yanında; öğrencilerde, değişik becerilerin kazandırılmasında da etkili olur (Öztaş, 2015a, s. 353).

Öğretim amaçlı kullanılacak filmlerin, dersin amacıyla bağlantılı olması ve filmler tanıtıldıktan ve amaçları açıklandıktan sonra izlettirilmesi gerekmektedir (Paykoç, 1991, s. 106). Filmlerin öğretim ortamlarında kullanılmasında; öğrencinin, filmi öğretim programıyla bütünleştirmesi ve tarihsel anlamanın gerçekleştirilmesi için filmle ilgili planlı etkinlikler yapılmalıdır (Öztaş, 2008, s. 547). Ulaşılmak istenen amaç doğrultusunda filmlerin her zaman tamamının izlettirilmesi gerekmeyip, gösterilecek

bölümün kısa tutulması öğrencilerin derse aktif olarak katılım sürelerini arttıracaktır (Öztaş, 2010, s. 299).

Tarih derslerinde; filmlerin öğretim amaçlı kullanımının pek çok faydasıyla birlikte, bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır: Öğretim amaçlı gösterilen filmler, öğrencileri pasif kılabilir. Dil ve içerik açısından öğrencinin seviyesine uygun olmayabilir. Bazı dramatik filmler, yanlış yorumlamalara yol açabilir ya da ön yargı oluşturabilir. Filmlerin üretimi uzmanlık gerektirir ve gösterimi için özel araç gereklidir (Paykoç, 1991; Farmer ve Knight, 1995; Akt. Demircioğlu, 2007, s. 83). Yine, dersle ilgili filmlerin elde edilmesi bazen güçtür. Öğretmenin filmi önceden izlemesi ve etkinlikleri planlaması gerektiğinden ders dışında zaman ayrılmasına ihtiyaç duyulan bir etkinliktir. Gösterim ortamı karanlık olduğundan öğrencinin not almasını bazen zorlaştırmaktadır ve iyi planlanmadığında zaman problemini ortaya çıkarmaktadır (Öztaş, 2007, s. 153).

Genelde tarihi yapımların özelde ise tarihi filmlerin esas amacı, toplum tarafından beğenilmek ve anlaşılmasıdır. Bu bakımdan tarihi filmlerde; bazı tarihi bilgilerin üstünkörü anlatılması, çarpıtılması veya hiç göz önüne alınmaması gibi durumlar da ortaya çıkmaktadır (Demir ve Çencen, 2015, s. 16). Diğer tarihsel kaynaklar gibi tarihi yapımların da titiz inceleme ve doğrulama süreçlerinden geçmesi gerekmektedir (Stradling, 2003, s. 233). Bu bakımdan, öğretmen ve öğrencilerin filmi değerlendirebilmeleri için temel anlamda medya okuryazarlığına sahip olmaları daha verimli öğrenme ortamlarını ortaya çıkaracaktır (Güven vd., 2014, s. 341).

### **2.1.1.8. Tartışma**

Tartışma; muhakeme yoluyla sonuca ulaşma (Emeren vd., 1996; Akt. Kaya, 2009, s. 29); iki ya da daha fazla kişinin, belli bir konuda kendi düşüncelerini sergileme yoluyla fikir alışverişinde bulunma çabasıdır (Erden, tarihsiz; Akt. Tokcan ve Demirkaya, 2015, s. 455). Temel amacı; düşüncüyü geliştirmektir (Cahn, 1986, s. 19; Tokdemir, 2013, s. 38).

Eğitim bilimi açısından tartışma; öğrencilerle karşılıklı etkileşime dayalı bir öğretim yöntemidir (Tokdemir, 2013, s. 16). Bu bakımdan tartışma; bir konu hakkında öğrencileri düşünmeye yönelten, anlaşılmayan noktaları açıklayan ve verilen bilgileri

pekiştiren bir yöntemdir. Öğrencilerin sınıf içi öğrenmelerini, gündelik yaşantılarıyla birleştirme ve öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Demirel, 2015, s. 79).

Tartışma yöntemi; sınıf içerisinde, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişim ve etkileşimine zemin hazırlayarak, bütün öğrencilerin dersin hedefleri doğrultusunda bilgi, fikir ve tutum alışverişinde bulunmalarını sağlayan aktif bir yöntemdir (Yılmaz ve Sünbül, 2006; Akt. Dinç, 2010, s. 233). Tartışma yoluyla öğrencilerin kendi fikirlerini rahatlıkla sunması ve karşı fikirleri de dinlemesi açısından, sınıflarda, demokrasi kültürünün geliştirilmesinde önemli katkıları vardır (Bilen, 1999; Akt. Demircioğlu, 2010, s. 75). Sınıflarda tartışma yönteminin kullanılmasının farklılıklara saygı, iletişim, çoğunluğa uyma, uzlaşma gibi demokratik tutumların kazanılmasında önemli katkıları vardır (Parlak, 2011, s.73-75).

Tartışma yöntemiyle bireyler; problem çözme, kavramları tanıma, olumlu tutum değişimi, katılımcı ve aktif öğrenme, iletişim ve liderlik becerilerini geliştirme, üst düzey düşünme ve farklı bakış açılarını görme gibi eğitimde istenen davranış ve becerileri de kazanmaktadır (Brookfield ve Preskill, 2005; Akt. Cengizhan, 2015, s. 257). Yapılan araştırmalarda; tartışma yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı da tespit edilmiştir (Üstünkaya ve Savran-Gencer, 2012, sy; Sarıgöz, 2013, s. 105; Genç ve Gökalp, 2016, s. 81). Bununla birlikte, bazı araştırmalarda da tartışma yönteminin akademik başarıya anlamlı bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çeken ve Tezcan, 2011, s. 225).

Tartışma yönteminin eğitim açısından konu hakkında bilgi sahibi olmak, problem çözme becerilerini geliştirmek, ahlakî gelişim, tutumların değişmesi ve geliştirilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi çeşitli amaçları vardır (Gall ve Gall, 1990; Akt. Tokdemir, 2013, s. 38).

Tartışma yönteminin derste kullanımından önce bazı becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Paykoç, 1991, s. 78):

- Tartışmanın istenen hızda ve yönde sürmesini sağlamak için öğrencilerin ilgileri konuya çekilmelidir.
- Bilgilerin açıkça ve mantıksal olarak belirtilmesi için savunulan düşüncelere açıklık getirilmelidir.

- Tartışma sürecinde ortaya çıkan görüşleri bütünleştirmek ve konunun başka alana kaymasını önlemek adına özetlemek gerekmektedir.
- Sınırlı bilgilerle, temelsiz ve acele olarak sonuca ulaşmayı önleme adına kavramsal yapı planlanmalıdır.
- Öğrencilerin görüşleri hatalı ve mantıksız bile olsa kabul edilmeli ve hatalı yönleri düzeltilmelidir.
- Ulaşılan sonuçların mantıklı ve tutarlı bir biçimde kanıtlarla doğrulanması gerekmektedir.

Sınıf içerisinde, tartışma yönteminin büyük grup tartışması, münazara, forum, panel, seminer gibi çeşitli şekillerde kullanımı mümkündür (Küçükahmet, 1999, s. 95-99). Bu etkinliklerde; öğrencilerin belirlenen problemi çözmesi, fenomeni anlaması ve karar vermesi için alternatif bakış açıları ile alternatif çözümleri incelemesi ve değerlendirmesi amaçlanmaktadır (Aldağ, 2006, s. 14).

Tartışma yöntemi; öğrencilerin tarihsel bilginin doğasını ve yapısını öğrenmesinde, geçmiş hakkındaki farklı bakış açılarını ve tarih teorileriyle yüzleşmesinde, tarihin metodolojisine ilişkin süreçleri tanınmasında; araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilerin geliştirilmesinde katkı sağlamaktadır (Dinç, 2010, s. 233). Bu bakımdan tartışma yöntemi, gerek tarihin doğasında var olmasından ve metodoloji bilgisinin öğrenilmesine katkı sağlaması bakımından gerekse de öğrencilerde üst düzey becerilerin gelişimi açısından tarih derslerinde kullanılmalıdır.

Tarih; ezberden çok anlamayı gerektiren bir bilim olup, tartışma ise tarihsel anlamayı sağlayan önemli bir etkinliktir (Keleş ve Kiriş, 2010, s. 200). Tartışma yöntemi, öğrencilere derste aktif katılım olanağı vermesinden ve verimli öğrenme sağlamasından dolayı tarih öğretiminde kullanılabilecek en yararlı yöntemlerden biridir (Paykoç, 1991, s. 77).

Tarihin bir bilim olarak yapısı tartışma yönteminin kullanılmasına oldukça müsaittir (Kaya, 2010, s. 347). Günümüzde tarihi bilgilerin önemli bir bölümü üzerinde henüz uzlaşmaya varılamamıştır. Hakkında uzlaşmaya varılmış pek çok konu da yeni ortaya atılan kanıt, yorum ve bakış açısıyla değişime uğramaktadır. Bu bakımdan tartışma yöntemi, tarih dersleri için öğrencilerde tez veya fikir öne sürme, kendi ve

karşısındakinin düşüncelerini kanıt ve verilerle destekleme, düşüncelerdeki mantıksız ve tutarsız yönleri bulma, tüm süreci birleştirip sentezleme gibi akademik ve zihinsel pek çok becerinin kazanımına katkı sağlamaktadır (Levine, 1981; Grant, 2003; Akt. Dinç, 2010, s. 232).

Tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemine olumlu baktığı ve derslerinde kullandığı tespit edilmiştir. Ancak, yöntemin daha çok öğretmen merkezli ve soru-cevap şeklinde alt düzey bir tartışma şeklinde uygulandığı görülmüştür (Tokdemir, 2013, s. 211). Oysaki öğrencilerin derslere etkin bir biçimde katılımını gözeten tarih eğitimi; yalnızca tarihçiler tarafından ortaya konulmuş hazır bilgileri değil, birinci ve ikinci elden her türlü kanıtın ele alındığı (Grant, 2003; Akt. Dinç, 2010, s. 235) ve sorgulandığı; vermek istediği mesajların ve doğruluğunun tartışıldığı bir öğrenme ortamını gerektirmektedir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde tartışma yöntemi, belirli plan ve program çerçevesinde öğrencilere daha önce belirlenen hedef davranışları kazandırmak için yapılmalıdır (Fines, 1983; Nas, 2000; Demirel, 2002; Akt. Demircioğlu, 2010, s. 75). Sınıfta iyi hazırlanılmış bir tartışma ortamı akademik ve günlük hayatta pek çok problemin çözümüne katkı sağlar (Çeken ve Tezcan, 2011, s. 223).

Tartışma yönteminin verimini arttırmak için öğretmen, demokrasi ve tartışma bilincine sahip olmalıdır ve öğrencilere kendi zihnindeki kesinlikleri değil farklı düşünceleri ifade etmelerine fırsat vermelidir (Kaya, 2010, s. 356-357). Bununla birlikte, tartışma yönteminin çeşitli sınırlılıkları da mevcuttur. Yöntemin en önemli sınırlılığı, herkesin düşüncelerine yer vermesinden dolayı sübjektif oluşudur (Bridges, 1979; Akt. Tokdemir, 2013, s. 104). Derslerde bu yöntemin kullanımından önce ciddi bir hazırlık ve yoğun bir zaman gerektirir. Öğretmenin, amacı ve konusunu tam olarak belirlemediği durumlarda tartışma amacından sapabilir, gereksiz yere uzayabilir veya kişisel münakaşalara dönüşebilir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda uygulanması da güçtür (İşman ve Eskicumalı, 2006; Cin, 2005; Akt. Dinç, 2010). Ders dışı hazırlıkların yanında ders sırasında da çok zaman alan bir yöntemdir. Tüm sınıfın katılımı yerine az sayıda öğrencinin baskın olduğu durumlar ortaya çıkabilir (Tan, 2006, s. 113). Yine bu yöntemin verimli uygulanabilmesi için öğrencilerin, en az uygulama düzeyinde olmaları gerekmektedir (Cengizhan, 2015, s. 258).



### 2.1.2. Görsel Materyaller

Görsel materyaller, öğrencilerin görme duyu alanına hitap eden öğretim araçlarıdır. Sunumu basitleştirmek, düşünmeyi canlandırmak, anahtar noktaları vurgulamak, istatistiksel verilerin anlaşılabilirliğini arttırmak, karşılaştırma yapmak, ilişkileri göstermek, yeni kavramları ve detayları açıklamak gibi amaçlarla eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadırlar (Çelik, 2014, s. 42). Görsel materyallerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması;

- Öğrencilerin dikkatini canlı tutarak motivasyon sağlanması,
- Anlaşılması zor olan kavramları basitleştirmesi ve somutlaştırması,
- Bilginin daha kolay algılanıp hatırlanmasını kolaylaştırması,
- Öğrencilerin geçmiş yaşam deneyimlerini harekete geçirmesine ve öznel-duygusal tepkiler vermesine imkân sağlaması gibi faydalar sağlanmasına da olanak tanımaktadır ((Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002, s. 30-31).

Görsel materyallerin çeşidine ve eğitimde kullanılma durumuna göre pek çok tasnif yapılmakla birlikte; bu çalışmada, iki boyutlu ve üç boyutlu görsel materyaller şeklinde tasnif edilmiştir. Her bir başlık altında da çalışma kapsamında, doğrudan veya dolaylı olarak kullanılan görsel materyallere değinilmiştir.

#### 2.1.2.1. İki boyutlu görsel materyaller

Bu bölümde; fotoğraf, resim, karikatür, minyatür, gravür, harita, tarih şeridi, grafik-tablo-çizelge-şekil, poster-afiş ve gazetenin görsel malzeme olarak kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

##### 2.1.2.1.1. Fotoğraf

Gerçekliğin bir tıpkıbasımı olarak kabul gören fotoğraf (Danacıoğlu, 2001, s. 91; Akt. Akbaba, 2005a, 72), hem insanları hem de insanların yaşadıkları çevrede olup biten değişimleri açıkça görmeye ve anlamaya yarayan araçlardır (Aslan, 2008, s. 83).

Somut geçmişle bilinmeyen gelecek arasında muhayyel bir köprü görevi kuran fotoğraf (Ergüven, 2002, s. 187; Akt. Akbaba, 2005a, 72), değişim ve süreklilik kavramlarının daha iyi öğrenilmesinde katkıları bulunmaktadır (Şimşek, 2012, s. 139).

Ayrıca, öğrencilerin farklı kaynaklara başvurarak konuyu derinleştirmeyi sağlayacak ipuçları ve başka sorular sorma fırsatı vermesi bakımından fotoğraflar önemli tarihsel araçlardır (Stradling, 2003, s. 99). Bu bakımdan fotoğraflar, öğrencilerin gerçeklerden hareketle kendi bilgisini oluşturmasına imkân vermektedir.

Tarih eğitiminde yapılan çalışmalarda; fotoğrafların tarihin önemli öğretim araçlarından olduğu ve fotoğrafa dayalı olarak işlenen dersin öğrencilerde derse olan ilgiyi ve akademik başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir (Akbaba, 2005a; Akbaba 2005b; Aslan, 2008). Özellikle; görselliğin yoğun bir biçimde kullanıldığı günümüzde, gerçekliğin (gerçek tarih kahramanlarının, olayların, mekânların vs.) fotoğraflarla aktarılması öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekeceği düşünülmektedir (Black, 2005, s. 23; Akt. Aslan, 2015, s. 23).

#### **2.1.2.1.2. Resimler**

Tarihsel resim; belli bir tarihsel olayın, durumun, mekânın vs. belli bir zamanda ve belli kişiler tarafından görsel tasviri olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2012, s. 141). Öğrencilerin görsel belleğini geliştirmekte ve tarihsel olayları hayal etmeyi kolaylaştırmakta, unutmayı da zorlaştırmaktadır (Ata, 2002, s. 126). Aynı zamanda resimler; öğrencilerde dikkati çekerek merak uyandıran, derslere canlılık getirerek dersleri sıkıcılıktan kurtaran ve öğrencilerin derse aktif katılmasına imkân veren önemli görsel araçlardır (Yangın, 2005; Akt. Aslan, 2015, s. 21).

Tarih derslerinde resimlerin kullanımının önemli katkıları bulunmaktadır (Demircioğlu, 2010, 157-158):

- Öğrencilerin tarihi olayları incelerken hayal gücünü kullanmalarına destek olma,
- Geçmişte yaşanmış olayları daha rahat tasvir edip ortaya koyma,
- Materyalleri karşılaştırarak mantıklı hipotezler kurup, bunları test etme (Garvey ve Krug, 1977),
- Kavram öğretimine yardımcı olma (Farmer ve Knight, 1995),
- Geçmişin değişik kesitlerinden bir çok bilgiyi günümüze getirme (Brown ve Daniels, 1993; Cooper, 1995; Farmer ve Knight, 1995),
- Gerçekle yorum arasındaki farkı görmeye yardımcı olma (Phillips, 2002),
- Soyut olan bilgi ve deneyimleri somutlaştırma,

- Motivasyonu attırma,
- Kalıcı öğrenme sağlama,
- Değişim ve sürekliliği gösterme.

Öğrenciler; resimleri okumayı ve öğrenmeyi, metni okumak ve öğrenmekten daha kolay başarmaktadırlar (Banta, 2004, s. 30; Akt. Yazıcı, 2006, s. 656). Tarihsel kanıt niteliği taşıyan fotoğraf ve resimlerin, ders içerisinde çözümlenmeye çalışılması; öğrencilerde derse karşı, beklenenin üstünde bir ilgi-merak uyandırabilir ve eğitim kazancı sağlayabilir (Şimşek, 2003, s. 147). Çünkü, tarihte kaynak olarak kullanılan resim ve fotoğraf; metinlerle veya sözlerle anlatılması güç olan pek çok mesajı, görsel ve kalıcı olarak insanlara sunmaktadır (Köstüklü, 2014, s. 129). Bu açıdan tarihin öğretiminde resim ve fotoğraflar sıklıkla kullanılmalıdır.

### 2.1.2.1.3. Karikatür

Karikatür; sürdürmek, alay etmek, yorum yapmak, hiciv, mizah niyetiyle yapılan çizimler olarak tanımlanmaktadır (Nieuwendijk, 2004, s. 21; Akt. Demirci, 2013, s. 25). Karikatür bir sanat olup; karikatürle sahte olanın tahribine ve gerçek olanın ortaya konmasına çalışılır. Verilmeye çalışılan mesaj; güldürme, düşündürme, tedirgin etme, hüznendirme gibi yollarla iletilir. Yani sadece güldürme ve komik olma asıl amaç değildir (Aşıcıoğlu, 2001, s. 24; Akt. Avşar, 2007, s. 34). İnsanların, kurumların, toplumların ve ülkelerin yanlışlarını, çelişkilerini ve alışılmadık yönlerini mesaj vererek işleyen karikatürler, özünde insanla ilgili toplumsal ürünlerdir (Erdem, 2005, s. 133).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, karikatürleri kullanmanın; konunun kısa ve öz tanıtımına imkân vermesi, öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrencinin motivasyonunu arttırması, kolay temin edilmesi ve defalarca kullanım imkânının olması, mesajın görsel yolla iletilmesini sağlaması ve öğrencilerin zihinlerini aktif bir biçimde kullanmalarına yardımcı olması gibi faydaları vardır (İşman, 2008; Akt. Demirci, 2013, s. 28).

Karikatürlerin, insan ve toplumla ilgili olmasından dolayı; tarih yazımında kaynak, tarih öğretiminde ise öğretim materyali olarak kullanmak fayda sağlayacaktır. Yaşadığı dönemi anlatmaya çalışan karikatürist, tarihçilere ve tarih öğretimine zengin bakış açısı sunar. İçerisinde abartma ve güldürme isteği olduğu da dikkate alınıp bir

kaynak olarak değerlendirildiğinde; sosyal ve siyasi tarihi aydınlatan ve ufuk açan önemli materyaller olduğu görülmektedir (Kılınç, 2006, s. 35, 55-56).

Tarih eğitiminde yapılan çalışmalarda, karikatürlerin; öğrencilerin derse olan ilgisini ve ders başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Erdem, 2005; Kılınç, 2006; Avşar, 2007; Palaz, 2010). Tarih derslerinin içeriğinde; çözülmeyi bekleyen pek çok problem, tartışmalı konu ve güncel mesele bulunmaktadır (Altun, 2010, s. 274). Bu bakımdan; karikatürler, hem derse yönelik motivasyon ve başarı sağlaması hem de dersin içeriğinin karikatürlerin kullanımına müsait olmasından dolayı, tarih dersleri için önemli eğitsel değer taşımaktadır.

Karikatürler; öğrencilere, belli dönemlerde insanların ne düşündüğüne ilişkin sezgiler sunması, konuyu çoğu kez bir metin kadar etkili özetleme imkânı vermesi, görüntülerden süzülüp çıkarılması gereken bir anlam taşımaları ve öğrencilere önceki bilgilerini de kullanarak yorumlama fırsatı vermesi gibi faydaları tarih dersleri için pedagojik değer taşımaktadır (Stradling, 2003, s. 100).

#### **2.1.2.1.4. Minyatür**

Kuvvetli bir anlatım gücüne ve kendine has bir estetiğe sahip minyatürler; genelde bir kitap resimleme sanatı olarak; metni açıklamak ve desteklemek amacıyla yapılan resimlere denmektedir. Minyatürlerin en önemli özelliği, konuyu derinlikten uzak bir biçimde tam olarak göstermesidir (Keskiner, 2004, s. 10).

Minyatürler; saray hayatı, padişah portreleri, sarayda yapılan törenler, edebi eserler, dini konular, kent görünüşleri, günlük yaşam gibi pek çok siyasi ve sosyal konuları görme olanağı sunan sanat eserleridir (Özaltın ve Ölmez, 2011, s. 5). Özellikle, sanatçının gerçek olayları realist görüş ile anlatma niyeti tarih öğretimi açısından zengin görsel malzeme ortaya çıkarmaktadır (Ata, 2002, s. 129).

Minyatürlerin tarih derslerinde kullanılması; öğrencilerin konuları daha eğlenceli ve kalıcı bir biçimde öğrenme, olayın ayrıntılarını tespit ederken aktif düşünme, görsel okuryazarlığı geliştirme, dönemin sosyal ve siyasi özelliklerini sanatkârın bakış açısıyla görme gibi önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### 2.1.2.1.5. Gravürler

Gravürler; tahta, metal ya da boyayı çekmeyen başka bir sert yüzey üzerine betimlemelerin kazınıp kâğıt üzerine baskısının alınması tekniği ya da bu şekilde oluşturulmuş baskı resimlere verilen genel addır (Sevinç, 2012, s. 1).

Tarih öğretiminde gravürler; şehrin sokak ve önemli mekânlarının genel görünümüne, şehrin günlük yaşamına ve sosyal olaylara ilişkin önemli bilgiler sunmasından dolayı, değişim ve süreklilik bağlamında ele alınarak zamansal karşılaştırmalar yapmaya olanak tanımaktadır (Şimşek, 2012, s. 150). Değişim ve süreklilik bağlamında da öğrencilere tarih, kültür ve doğa bilinci oluşturmada tarihi gravürlerin kullanılması mümkündür (Ata, 2002, s. 130).

### 2.1.2.1.6. Haritalar

Harita; yeryüzünün bütününün ya da bir bölümünün, belli bir ölçeğe göre bir düzlem üzerine aktarılması sonucu elde edilen araçtır (Doğanay, 1993, s. 142). Bu yönüyle haritalar, coğrafya alanıyla ilgili gözüke de sadece coğrafya alanıyla sınırlamak büyük bir eksiklik. Haritaların coğrafyadan sonra en çok kullanıldığı alan tarih olup; insanların dünya üzerine yayılışında ve kurduğu uygarlıklarda coğrafi faktörleri ve tarihi gelişmeleri birlikte ele almada önemli araçlardır (Şengül-Bircan ve Safran, 2013, s. 466, 463). Bu yönüyle dünya, tarihin sahnesidir (Baymur, 1949, s. 63).

Zamanı ve mekânı algılama becerisi; tarih, coğrafya ve sosyal bilgiler gibi derslerin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı becerilerden biri olup; zaman ve mekânın birlikte anlam kazanacağı düşünülmektedir (Aslan, 2015, s. 36). Bu bakımdan tarih haritaları, tarihle ilgili yorumların yapılmasında en çok faydalanılan araçlardan bir tanesidir. Haritalar, tarihsel olayları; mekânlarla ilişkilendirerek, olayları daha anlamlı hale getirir (Şimşek, 2012, s. 155). Tarihte; mekânlar bizzat olaylar kadar değerli olup, olayların mekânlardan bağımsız ele alınamayacağı bilinmektedir (Bayram, 2015, s. 28).

Tarih derslerinde haritaların kullanımı; mekânı algılama becerisinin yanı sıra tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum becerilerinin gelişmesine de yardım etmektedir (Şengül-Bircan ve Safran, 2013, s. 470). Yine, haritaların yeryüzünü soyut bir biçimde vermesinden dolayı soyut düşünebilme yeteneğini geliştirmekte, amaçlarına

göre bilgileri sınıflandırarak vermesinden kaynaklı olarak da kolay öğrenmeyi sağlamaktadır (Öztürk, 2010, s. 185).

Tarihin öğretiminde harita kullanımıyla ilgili çalışmalarda; tarih öğretmenlerinin derslerde yeterli düzeyde harita kullanmadıkları ve yeterli düzeyde harita bilgisine sahip olmadıkları görülmektedir (Zaman, Günal ve Zaman, 2011; Kaymakçı, 2015). Yine, ders kitaplarında; haritaların amacına uygun ve yeterli düzeyde kullanılmadığı (Akengin, 2015; Yazıcı ve Özdemir, 2016); buna karşın, tarih derslerinde harita kullanmanın bir gereklilik olduğu (Zaman, Günal ve Zaman, 2011; Şengül-Bircan ve Safran, 2013; Akengin, 2015; Bayram, 2015; Kaymakçı, 2015; Yazıcı ve Özdemir, 2016) ifade edilmiştir. Haritanın tarih derslerinde kullanılmasının öğrencilerin etkin ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmelerinde ve akademik başarı sağlamalarında önemli bir materyal olduğu da tespit edilmiştir (Zaman, Günal ve Zaman, 2011; Şengül-Bircan, 2013; Kaymakçı, 2015).

#### **2.1.2.1.7. Tarih şeridi**

Tarih disiplininde; olayları ve durumları, zaman kavramını göz ardı ederek anlamak mümkün değildir (Şimşek ve Bal, 2010, s. 125). Bu bakımdan zaman ve olay ilişkisini en iyi ifade eden araçlardan biri tarih şeritleridir. Tarih şeridini; görsel öğrenmeyi temel alan, geçmişten günümüze kadar gelen sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel gelişmeleri bir dizi halinde ve karşılaştırmalar yapmaya olanak tanıyacak şekilde ifade eden grafik olarak tanımlamak mümkündür (Altun ve Kaymakçı, 2016, s. 163-164).

Tarih şeritleri; öğrencilere, zaman kavramını kazandırmak ve çeşitli olaylar arasında zaman ilişkilerini göstermek amacıyla kullanılan basit, masrafsız ve kolay erişilebilir öğretim materyalleridir (Köstüklü, 2014, s. 134). Öğrenciler tarafından, oldukça zor bir biçimde elde edilen zaman kavramının, tarih şeridi yardımıyla öğrencilerin zihinlerinde anlam bulması ve kalıcılığının sağlanması mümkündür (Şimşek, 2012, s. 157).

Tarih derslerinde, tarih şeridi kullanmanın; tarihsel olayların hafızada karışmasını önlemesi, birçok farklı tarihsel döneme adapte edilebilmesi, eşzamanlı tarih şeridiyle aynı anda farklı ülkelerin tarihlerini gösterebilmesi, özet biçiminde olduğu için

kolaylıkla hatırlanabilmesi, bireylerin zamansal dönemleri zihinlerinde canlandırmasına imkân tanınması, olaylar arasında ilişki kurulmasına yardımcı olması gibi faydaları bulunmaktadır (Beate, 1891; Blyth, 1996, s. 106; Akt. Şimşek, 2012, s. 157-158).

#### **2.1.2.1.8. Grafik-tablo-çizelge-şekiller**

Tarih derslerinin içeriği; geçmişten çok uzak dönemleri kapsadığı için genelde anlaşılmaz olmaktadır. İçeriği somutlaştıracak ve herkesin anlamasını sağlayacak her türlü yöntem öğrencileri tarihe daha çok yakınlaştıracak ve öğrencilerin bir tarihçi gibi düşünmelerini sağlayacaktır. Tarih derslerinde, olayın ya da durumun bir özeti veya ana hatlarıyla ifadesini sağlayan araçların başında; grafik, tablo, çizelge, şekil gibi çizimler gelmektedir.

Grafik, tablo, çizelge, şekil gibi görseller özellikle rakamsal ifadelerden hareketle olay ya da durumu özetleyen ve/veya anlatan çizimlerdir (Şimşek, 2012, s. 152). En temel amaçları, soyut fikirlerin somutlaştırılıp herkesin anlayabileceği net bir forma dönüştürmektir (Köstüklü, 2014, s. 131). Bu yüzden de içerdiği bilgiler kadar bilgileri kolay ve anlaşılır biçimde sunması da oldukça önemlidir (Şimşek, 2012, s. 152).

Tarih derslerinde; grafik, tablo, çizelge, şekil gibi görseller yardımıyla öğrencilerin açıklama, ilişkilendirme, yorumlama gibi zihinsel süreçleri etkin bir biçimde işletilerek kendi bilgilerinin oluşturmalarına fırsat vermesi sağlanmaktadır.

#### **2.1.2.1.9. Poster-afiş**

Poster veya afiş; bilgi verme, tanıtım ya da reklam amacı ile kullanılan resimli ya da resimsiz bir metin içeren, bir duyuruyu yaymak amacı için halka açık yerlere asılan duvar ilanları olarak tanımlanmaktadır (Bayram, 2006, s. 60; Akt. Aslan, 2015, s. 31). Posterler, tarih alanında en çok savaş zamanlarında kullanılmıştır. Posterler, televizyon ve radyo gibi medya araçlarının yeterli olmadığı dönemlerde en etkili propaganda araçları olmuşlardır (Aulich ve Hewitt, 2007, s. 9; Akt. Işık ve Eşitti, 2015, s. 663). Özellikle, en etkin olarak kullanıldığı I. Dünya Savaşı sırasında; askere alma, savaşın nedenlerini açıklama, halkın desteğini (maddi-manevi) alma, ülke ve cephede

moral ve motivasyonu sağlama, zafere doğru gidildiğini gösterme gibi zengin içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür (Stradling, 2003, s. 162).

Posterler; kendisine yön veren belirli amaçları gerçekleştirmek için toplumsal bir rol oynamakta; toplum ve bireyler üzerinde, ideolojik ve estetik bir baskı ortaya çıkarmaktadır (Çetin, 2005, s. 52). Özetle; poster veya afişlerin, belli bir düşüncenin insanlara mesaj verme ve etkileme amacıyla estetik bir biçimde görsel sunumu olduğu söylenebilmektedir.

Poster veya afişlerde; görselliğin ön planda olmasından dolayı, eğitim-öğretim ortamlarında zor kavramların ve/veya konuların öğretiminde katkıları bulunmaktadır (Aslan, 2015, s. 32). Tarih konularının büyük bir bölümünü oluşturan savaşları ve savaş ortamlarında insanların ve devletlerin anlayışlarını ve durumlarını anlamada (Aktaş, 2012b, s. 303), savaşan ülkelerin propagandalarını karşılaştırma imkânı vermede, savaş sırasındaki psikolojik durumunun, insanların ön yargı ve tutumunun tespit edilmesinde (Stradling, 2003, s. 162) önemli materyallerdendir. Öğrencilere, birden çok bakış açısı kazandırmada ve aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesinde (Aktaş, 2012b, s. 303) de derslere katkısı bulunmaktadır.

#### **2.1.2.1.10. Gazeteler**

Gazete; sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik vb. birçok konuda haber veya bilgi vermek maksadıyla, yorumlu veya yorumsuz, günlük veya aralıklı olarak çıkan yayın organıdır (Polat, 2009, s. 7). Ülkenin durumu, günlük siyasi ve sosyal gelişmeler gazeteler vasıtasıyla insanlara bildirilir. İnsanı ve toplumu yansıtması bakımından gazeteler, eğitimde öğrenmeye yardımcı materyallerdendir.

Dönmez ve Yazıcı (2008, s. 256; Akt. Yahşi, 2011, s. 50) eğitimde gazete kullanmanın;

- Karmaşık ve zor kavramların öğretimi,
- Canlı veya cansız varlıkların sınıf ortamında gösterilmesi,
- Herhangi bir sistemi veya nesneyi oluşturan parçaların öğretimi,
- Öğrencilerin derse ve öğrenmeye karşı motive olması,
- Diğer öğretim materyallerinin yetersiz kaldığı durumlarda alternatif olması,



- Maliyeti ucuz ve kolay ulaşılabilir bir öğretim materyali olması,
- Tüm eğitim basamaklarında kullanılabilmesi,
- Dilinin basit olmasından kaynaklı, öğrencilerin mesajları doğru ve etkili bir biçimde anlayabilmesi,
- Özel sayılarda bir konunun ayrıntılı işlenmesi gibi faydaları olduğunu belirtmişlerdir.

Ülkenin ve Dünya'nın güncel halini bildirmesi ve yurttaşlık eğitimi açısından gazeteler önemli bir işleve sahiptir. Devlet erkânının yapıp ettikleri (ülke içi siyasi gelişmeler); öğrencilerin ülke siyaseti ve vatandaşlık ödevleri hakkında fikir sahibi olmasına ve Dünya'da an itibarıyla yaşanan gelişmelerin sunulması da öğrencilerin ufuklarının daha geniş olmasına vesile olmaktadır (Baymur, 1949, s. 60-61).

Gazeteler; birçok konu hakkında bilgi sunmasının yanında, geçmişini günümüze taşıma özelliğinden dolayı tarih öğretiminde kullanılan önemli materyallerdir (Mutlu, 2012, s. 36). Tarih derslerinde, gazetelerin kullanımıyla; öğrencilerin okuma, eleştirel düşünme, problem çözme ve olaylara çok perspektifli bakabilme yeteneklerini geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Yahşi, 2011, s. 45).

Gazetelerde verilen bilgilerin yanlış ve hatalı olma ihtimali söz konusudur (Mutlu, 2012, s. 37). Bu durumda gazetelerin dikkatlice incelenmesi gerekmektedir. Gazete incelemesinin ise; öğrencilerin, güncel bilgiyle bilimsel bilgi arasındaki farkı anlaması ve tarih derslerinde, kaynak kullanma becerisini geliştirmesi açısından fayda sağlaması beklenmektedir (Gonzales ve Ezpada, 2009, s. 252-253; Akt. Yahşi, 2011, s. 48).

Tarih derslerinde; gazete kullanmanın, öğrencilerin derse karşı ilgisini ve akademik başarıyı arttırdığı da tespit edilmiştir (Yahşi, 2011, s. 135). Tarihte yaşanmış bir olayın farklı yorumları olabileceği dikkate alınır; gazetelerin öğrencilerin ilgisini çekeceği ve kendi yorumlarını oluşturmalarına fırsat vereceği görülmektedir.

### **2.1.2.2. Üç boyutlu görsel materyaller**

Bu bölümde; gerçek nesnelere ve maket-modellerin görsel malzeme olarak kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1.2.2.1. Gerçek nesnelere

İnsanların tarihi süreç içerisinde bıraktığı maddi kalıntılar (para, giyim, kitap, yeme-içme aletleri vs.) gerçek nesnelere olarak ifade edilmektedir. Gerçek nesnelere; onları ortaya çıkaran ve kullanan insanların bilgi, beceri, kültür ve değerinin bir ürünü olup onların deneyimlerini, inanışlarını, yaşayışlarını yansıtmaktadır. Bu bakımdan gerçek nesnelere görmek, onlara dokunmak o dönemde yaşıyor olmanın nasıl bir duygu olduğunu hissettirebilir (Çulha-Özbaş, 2012, s. 117). İnsanların yaşam deneyimlerini yansıtan bu materyaller; öğrencilere, doğrudan doğruya inceleme imkânı vermesiyle büyük değer taşımaktadır (Baymur, 1949, s. 45).

Doğal koşullarda yapılan eğitim, öğrencilerin birinci elden öğrenmesini sağlaması açısından çok önemlidir. Bu yolla, bilgilerin somut hale getirilip öğrenmenin kolaylaşmasının yanında en etkili öğrenme de gerçekleştirilmiş olmaktadır (Şimşek, 2009; Akt. Taşyürek, 2011, s. 12). Çünkü, bu tip öğrenmede öğrencilerin bütün duyu organlarını kullanarak ve bizzat yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunulmaktadır (Çelik, 2014, s. 38). Bu bakımdan bu tür malzemelerin imkânlar doğrultusunda sınıf içerisinde bir öğretim malzemesi olarak değerlendirilmesi yararlı olacaktır (Köstüklü, 2014, s. 135).

Gerçek nesnelere, tarih öğretimine önemli faydaları bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısa sürede derse çekme özelliği ve soyut bilgileri somutlaştırması açısından etkili öğretim materyalleridir. Bununla birlikte; öğrencilerde merak duygusunu, yaratıcılığı ve eleştirel düşünmeyi harekete geçirmesi, tarihsel sorular sorup cevaplandırma imkânı vermesi, empatiyi mümkün kılması açısından da öğrenciyi tarih disiplininin mutfağına çekmektedir. Her yaş grubuna hitap etmesi, disiplinlerarası bağlantılar kurmaya yardımcı olması, öğrencilere gözlem, analiz, değerlendirme becerisi kazandırması, kültürel miras ve kültürel mirası koruma bilincini geliştirmesi bakımından tarih öğretimine katkıları vardır (Çulha-Özbaş, 2012, s. 124-125).

### 2.1.2.2.2. Maketler-modeller

Tarih derslerinde, her zaman gerçek nesnelerele eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek mümkün olmamaktadır. Çeşitli nedenlerle (maliyet, ulaşım vs.) gerçek

nesnelere ulaşamadığı zaman, kazanımları gerçekleştirmek için bu nesnelere maket veya modelleri hazırlanması pratik bir çözüm yolu olarak görülmektedir (Kaya, 2012, s. 236). Dolayısıyla, maket ve modelleri; gerçek nesnelere, eldeki imkânlar doğrultusunda küçültülmüş benzerleri olarak açıklamak mümkündür.

Maket ve modellerin derslerde kullanılmasının bir takım yararları bulunmaktadır:

- Karmaşık yapıları; somut, basit ve anlaşılır hale getirir,
- Algı sınırlarını aşan büyüklükte veya küçüklükte olan cisimlerin algılanmasını sağlar,
- Yanına yaklaşamayan veya zaman ve uzaklık yönünden ulaşamayan araç, cisim, olgu ve olayların incelenmesini sağlar,
- Soyut düşünce ve kavramların açıklanmasını sağlar (Çilenti, 1984, s. 64).

## 2.2. Demokrasi Kavramı ve Temel Demokratik Değerler

Bu başlık altında demokrasi ve demokrasinin temel değerleri üzerinde durulacaktır.

### 2.2.1. Demokrasi kavramı

Dünyada bilinen yönetim sistemleri içerisinde en iyisi olarak bilinen demokrasi (Ringen, 2010, s. 33), eski Yunancadaki; “demos” ve “kratos” kelimelerinin birleşmesinden oluşmakta ve genel olarak “halk iktidarı/halk iradesi” anlamına gelmektedir (Tanilli, 1993, s. 27; Kuzu, 1997, s. 103; Akt. Güven, 2005a, s. 21). Türk Dil Kurumu (2011, s. 622)’nin hazırladığı sözlükte; “*halkın egemenliği temeline dayanan yönetim biçimi*” olarak ifade edilen demokrasi; Dahl (2001, s. 35-36)’ın belirttiği gibi hem bir idealler-değerler sistemini hem de bu ideallerin-değerlerin gerçekleşmiş bir parçasını, yani var olan demokrasileri anlatır.

Demokrasinin ilk örnekleri; Atina site devletlerinde, doğrudan demokrasi olarak uygulanmış bu uygulamayla halk bir meydanda toplanıp, düşüncelerini ve durumlarını yöneticilerine doğrudan anlatmışlardır. Bundan sonraki süreçte, demokrasi yüzyıllar boyu üzerine katarak bugüne gelmiştir (Giritli ve Sarmaşık, 2001, s. 49; Gözler, 2006, s.

115-116; Akt. Tunç, 2008, s. 1116). Bununla birlikte, demokrasi kavramı; günümüzde hemen her yerde bir özlemi, bir ideali, bir yaşanmışlığı temsil etmesinden kaynaklı olarak; her toplumsal grubun farklı bir anlam yüklemesi, farklı tanımlar yapması ile karşımıza çıkmaktadır. Her bir ideolojinin kavrama farklı bir pencereden bakması, birçok demokrasi görüşünü ortaya çıkarmıştır (Şeylan, 1998, s. 2-3). Yani; demokrasi, birçok insana birçok şey ifade eden bir kavram olarak bilinmektedir (Zyngier, 2011, s. 3).

Demokrasi kavramı, zamana ve kişiye göre değişmektedir. Kimine politik anlamda bir hükümet şekli, siyasal sistem; kimine göre ise sosyal bir yaşam tarzıdır. Tanımı bu şekilde değişmesine rağmen odak noktasında, insan ve insana saygı yer almaktadır. Bu yönüyle demokrasi; bireyin öz benliğini, özgür iradesiyle tüm potansiyelini ortaya koyabildiği bir sistemdir (Akan, 2011, s. 7, 8). Bununla birlikte, demokrasi; katılımcılığı, çoğulculuğu, azınlık haklarını korumayı ve her türlü düşüncenin kendini ifade etmesini esas alan bir yapıdır (Ercan, 2010, s. 27).

Demokrasi üzerine yazılan pek çok araştırma eserinde, demokrasinin en bilinen tanımı olarak ABD Başkanlarından Abraham Lincoln'un yapmış olduğu "*demokrasi; halkın, halk için halk tarafından yönetimidir*" kabul görmektedir (Çam, 1977, s. 135). Sabri Büyükdüvenci; "*demokrasi, belli bir tür kuramsal düzenleme değil, insan onurunu, düşüncesini ve inancını en üst düzeyde tutan sürekli yeniden oluşturan bir yaşam biçimidir; o ne bir felsefedir, ne bir din, ne bir ahlak öğretisi, barışçıl bir birlikte yaşama zemininin adıdır*" (Büyükdüvenci, 1998, s. 1059; Akt. Güven, 2005a, s. 22-23) şeklinde demokrasiyi ifade ederek sürekli yenilenen bir yaşam biçimi oluşuna dikkat çekmektedir.

Yılman (2006, s. 15) "*demokrasi kavramı, öncelikle bir insan grubunun yönetilme biçimi ile ilgili sosyal içerikli bir buluş, bir değerler ve kurallar topluluğudur. Başka bir deyişle insani bir bütün, bir sistemdir*" diyerek demokrasinin insanla ilgili, insan hayatına uygun sosyal bir sistem olduğundan bahsetmektedir.

Demokrasiyi bir kurum olarak ifade eden ve kurumu oluşturan çeşitli hak ve kurallardan bahseden Çavdar (2008, s. 9) en genel anlamda demokrasiyi şu şekilde açıklamıştır:

Demokrasi diye betimlediğimiz kurum, düşünce, inanç, mülk sahibi olma basın ve yayın, örgütlenme, eşit olarak yönetime katılma, sendika kurma, grev-toplu sözleşme yapma, toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme, bilimsel çalışma vb. daha nice özgürlükten oluşan bir bütündür. Başta can ve mal güvenliği olmak üzere, demokratik bir toplumun bireyi olarak sahip olunan güvenceler, demokrasi denilen kurumun vazgeçilmez, devredilmez kurallarıdır. Fransız Devrimi'nden günümüze demokratik toplumun üç simgesi özgürlük, eşitlik, kardeşlik ya da dayanışmadır.

Bu bakımdan demokrasi; bir hak değil, haklar bütünüdür denilmesi yanlış olmayacaktır. Bu anlamda demokrasi; bireyi özgürleştirip, ona kimliğini, kişiliğini ve toplum içindeki konumunu kendi iradesiyle seçme fırsatı tanıyan bir olgudur. Böylece özgürleşen kişi, kendisi ve toplumu için daha verimli ve dengeli bir hayat sürecektir (Karpaz, 2014, s. 9).

Önemli düşünürlerden John Dewey ise demokrasiye tam bir tanım yapmamıştır. Demokrasinin tanımının yapılması, her zaman gelişen ve değişen anlayışına ters düştüğünü düşünmektedir. Demokrasiyi özgürlük, karakter, ahlak, eğitim gibi kavramlarla ele alarak anlatmaya çalışmıştır. Eserlerinde, genel olarak demokrasiyi doğal yaşam biçimi olarak görmüş; demokrasinin özgürlük, kardeşlik, eşitlik kavramları üzerine kurulduğu, kişinin özgürce düşünmesi, düşünme ufkunun sınırsız olması ve insanın kişilik sahibi olması ve temel değerlere sahip olması gerektiğini savunmuştur (Üstün, 2013, s. 47-52).

Demokrasinin anlamlarının sonunun olmaması Mayo'nun Demokratik Teoriye Giriş adlı kitabında şu şekilde resmedilmiştir: “*Demokrasi, bu özel ve şartlı modada çok kötüye kullanılmıştır. Birisi için demokrasi Hıristiyan toplumu demektir. Diğerine göre, herkes için hürriyet ve adaletin bulunduğu toplum demokratiktir. Bir diğeri demokrasiyi sosyalizmin veya özel teşebbüsün ekonomik sistemi olarak kabul eder. Başkaları da onu hayata karşı bir davranış, hatta bir hayat tarzı kabul ederler. Bütün bu kullanışlarda demokrasi, güdülen amme siyasetine varmada kullanılan belli bir hükümet veya metot ile ilgili olabilir veya olmayabilir. Bu özel veya kişisel anlamların sonu yoktur*” (Mayo, 1964, s. 19; Akt. Güven, 2005a, s. 24).

Yaygın anlamıyla, halkın kendi kendisini yönetmesi olarak bilinmesine rağmen, aslında bireyin zihninde yer alan ve yaşadığı toplumda anlam kazanan soyut bir olgudur. Bu bakımdan, demokrasi; kavram olarak, anlaşılması zor olan bir kavram olmayıp, zor olan demokrasiyi gerçek anlamda uygulamaktır (Alav, 2016, s. 197, 196).

Bu anlamda da bir toplumda demokrasi kültürünün oluşması ve gelişmesi için bazı asgari şartların bulunması gerekmektedir. Bunlar;

- Halkın yönetime en üst düzeyde katılımı,
- Düşüncelerin örgütlenmesi ve farklı düşüncelerin serbestçe ifade edilebilmesi,
- Çoğunluk kararlarına uyulması; bununla birlikte, azınlık haklarının korunması,
- Temel hak ve özgürlüklerin güvence altına alınmasıdır (Taşkesen, 2007, s. 100).

Açıklamalardan ve tanımlardan anlaşılacağı üzere demokrasi; bireylerin hak ve sorumluluklarını bildiği, herkesin kendi hayatını yaşadığı ortak alanın birlikte belirlendiği, insanların birbirlerine saygı gösterdiği, hak ve hürriyetlerin güvence altında olup geliştirildiği, halk iradesiyle yönetimin belli aralıklarla değiştiği, siyasal iktidarın yetkilerinin hukukla belirlendiği bir sistemdir (Gündüz, 2010, s. 67).

Dünya üzerinde herhangi bir rejime veya siyasi sistemin adına demokrasi sıfatının eklenmesi; o rejimi demokratik yapmayacağı bir gerçektir. Bu bakımdan; bir toplumda, demokrasinin tam anlamıyla var olduğunu söyleyebilmek için o toplumda demokratik değerlerin içselleştirilip davranış haline getirilmesi gerekmektedir (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2005, s. 110). Demokrasinin, çeşitli yazarlar tarafından ifade edilen pek çok değeri vardır. Başlıcaları; başta eşitlik, özgürlük olmak üzere; yaşama saygı, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, özgüven, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, barış, gelişim, mükemmellik, çoğulculuk, çok seçenekli seçim, tartışma, uzlaşma, azınlık haklarına saygı ve çoğunluğun haklarını kabullenme, merhamet, sadakat, işbirliği ve aklın egemenliğidir. Demokratik toplumlarda; bireylerin bu kavramları bilmesi, içselleştirip hayat felsefesi haline getirmesi beklenir (Kıncal ve Işık, 2003, s. 11; Yeşil, 2001, s. 23; Meyer, 1990, s. 197-202; Büyükdüvenci, 1991, s. 583; Bilgen, 1994, s. 27; Akt. Güven, 2015, s. 153-154).

### **2.2.2. Demokrasinin temel değerleri**

Değerler; duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemleri etkileyen onlara yön veren zihinsel olgular olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 71). Başka bir ifadeyle değerler; bir sosyal grup veya toplumun varlığını sürdürebilmesi için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve yeterli olduğunu kabul ettiği

düşüncelerdir. İnsanların çevresindeki olaylara önem atfetmesinde ve kendi konumunu belirlemede, değerler önemli bir yere sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007, s. 66-67).

Demokrasiyle yönetilen ülkelerde; devlet, vatandaşların demokrasiyi benimsemesini ve demokratik değerlerin bilincinde olmasını istemektedir. Nitekim, adil ve özgür bir toplum oluşturmak için insanların değerleri bilmesi ve günlük hayatında uygulaması gerekmektedir (Lickona, 1992, s. 46, 6; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s. 44, 43).

Günümüzde istikrarlı bir demokrasi, ona uygun değer sisteminin varlığıyla mümkündür (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s. 43). Bu bakımdan, demokrasi kavramında bahsedildiği üzere demokrasinin çeşitli değerleri vardır. Aşağıda, bu değerlerin bazıları anlatılacaktır.

Demokrasinin olmazsa olmaz değerlerinden olan “eşitlik” kavramı genel olarak farklı farklı tanımlanabilmektedir:

Günlük dilde eşitlik; karşılaştırılan iki varlık ve olay arasında farksızlık, benzerlik hali; sosyal yaşamda ise bireyler arasında haklar ve imkânlar bakımından ayırım gözetilmemesi, var olan ayrımların kaldırılmasını isteme anlamında kullanılmıştır. Ahlaki anlamda eşitlik; herkese hakkını verme, hak tanıma ve hakkaniyet; hukuki olarak eşitlik ise yasa, emir ve yasakların, bütün vatandaşlar için, onların kişisel ve toplumsal durum ve özelliklerine bakmaksızın aynı olması demektir (Armağan vd., 1990, s. 396-398; Akt. Duman, Karakaya ve Yavuz, 2005, s. 94-95).

Eşitlik kavramında tartışmalar yaşanmaktadır. Neticede, bu kavramla mutlak eşitlik mi yoksa siyasi eşitlik mi kastedilmektedir tam olarak netleşmemiştir. Ancak, eşitlik ilkesindeki temel amaç devlet sınırları içinde yaşayan tüm insanlara; hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit imkânlar sunulması, eşit davranılması, yasalar önünde eşit olunması ve haklarını eşit bir biçimde kullandırılmasıdır (Öztekin, 2003, s. 63). Yani, toplum yaşamında herkese “ortak kararları” etkileme noktasında aynı fırsatın verilmesidir (Yıldız, 2016, s. 38).

Hiçbir aile, grup, zümreye ve sınıfa imtiyaz tanımadan; din, dil, ırk, mezhep vs. hiçbir ayırım yapmadan herkese kanun önünde eşit davranılması 1982 Anayasasının 10. maddesinde belirtilmiştir. Demokrasi açıdan önemli olan da siyasi eşitliktir. Siyasi eşitlikte anayasadaki kanun önündeki eşitlikten hareketle herkesin oyunun, oyu verenin herhangi bir özelliğine bakılmaksızın eşit değere sahip olmasıdır (Gözler, 2000, s. 180;

Akt. Ateş, 2013, s. 12). Demokrasi; toplumsal ve siyasal yapıdaki eşitsizlikleri, en çok azaltma eğiliminde olan bir rejimdir (Kubas, 2013, s. 72). Bu yüzden eşitlik; demokrasinin, olmazsa olmaz bir değeridir.

Demokrasinin en temel değerlerinden biri de özgürlüktür. Özgürlük; bazı düşünürler tarafından bağımsızlık olarak algılanırken; bazıları içinse, insanın her türlü baskı ve zorlamadan uzak bir biçimde kendi kaderini çizmesi olarak algılanmaktadır. Özgürlük, insanın insan olmasından kaynaklı sahip olması gereken bir değerdir ve insanın toplum içinde sahip olduğu bağımsızlık alanını tanımlamaktadır. Bu alan daha önce insanların ortak iradesi ve hukukça belirlenmiş bir alan olup sınırsız değildir (Duman, Karakaya ve Yavuz, 2005, s. 93-94). İnsanların belirli sınırlar çerçevesinde, bilinçli eylemlerde bulunabilmesi ve serbestçe seçim yapabilme kapasitesidir (Bozkurt, 2006, s. 14-15; Akt. Kaymak, 2010, s. 13). Bu yönüyle de insanların en tabii haklarından biri ve bireyin kendini gerçekleştirmesinin simgesel bir gösterimi olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2016, s. 34). Yani, insanların kendi varlığını oluşturmasıyla özgürlük yakından ilişkilidir (Ercan, 2010, s. 13).

Montesquieu'ya göre özgürlük; herkesin istediği her şeyi yapması olmayıp, kanunların olduğu bir toplumda, yasaların izin verdiği her şeyi yapma hakkıdır. Eğer bir yurttaş, yasaların yasakladıklarını da yapabilseydi, özgürlüğünü yitirirdi, çünkü diğerlerinin de aynı şeyi yapma gücü olurdu (Gombert vd., 2010, s. 15). Yani; özgürlük, insanları zincirlerden kurtarıırken, beraberinde belirli sorumluluklar ve yükler de getirir (Ringel, 2010, s. 259). Yukarıda ifade edildiği gibi özgürlük, insanların tamamen serbest/sınırsız davranması olmayıp, bireylerin yasalar çevresinde kullanabildiği bir haktır.

Çağdaş demokrasi; özgürlüğün bir ürünüdür. Çünkü hayatımızı yönetmek için özgür olmayı desteklememiz gerekmektedir. Ancak özgür iradeli insanlar, kamu politikasını etkileme şansına sahiptir. Bununla birlikte; özgürlük diğer insanların özgürlüklerine saygı gösterilmesinden ve demokraside çoğunluğun kararına saygı gösterme durumundan ötürü sınırlıdır (Machan, 2011, s. 58-61; Akt. Kubas, 2013, s. 73-74).

Demokrasinin en önemli değerleri arasında barış yer almaktadır. Özellikle dünyanın başından geçen acı tecrübeler bu değeri ön plana çıkarmıştır. “Barış” kelimesi



Türk Dil Kurumu tarafından “*uyum, karşılıklı anlayış, hoşgörü ile oluşturulan ortam*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 255). Sosyal bir varlık olan insanoğlu bir arada yaşamaya muhtaçtır. İnsanların dünya üzerinde huzurlu ve güvenli bir biçimde yaşayabilmesinin ön koşulu, bir arada yaşama tecrübesini mutlak iyiye doğru geliştirmek zorunda olmasıdır. Barış kavramının bu denli önemsenmesinin nedeni de budur (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014, s. 21).

İnsanların düşmanlıklar, anlaşmazlıklar ve tartışmalara sahip olduğundan beri barış insan varlığı için idealize edilmiş bir durum olamamıştır. Barış anlaşmazlıkları savaşa veya psikolojik güce gerek kalmadan çözüme eğilimindedir. Aynı zamanda insanları kendi hakları konusunda düşünmeye çağırır. Bireysel anlamda barış ise barışçıl düşünme metotları geliştirmeyi ve korkuları yok etmeyi düşünür. Bir kişi için barışçıl şekilde yaşamak makul ihtiyaçlarını karşılamak ve arkadaşlıklarında, işyerinde, ailelerde ve topluma açık diğer alanlarda sorunlarını çözüme anlamına gelir (Harris ve Morison, 2003; Akt. Coşkun, 2012, s. 12-13).

Dünya’da barış ortamının oluşturulmasında politik barış gerektiği kadar, insanların kendi aralarındaki ilişkilerde de düzenli olmaları gerekmektedir. Bunun için sevgi ruhu, insan hakları ve temel ihtiyaçlar, kendine karşı duyarlılık, toplumsal kültürel ve çevresel duyarlılık gerekmektedir (McFarland, 2004, s. 24; Akt. Coşkun, 2008, s. 288). Barış; birey için bir değer, toplum için ise kültürel bir öge ve bir ihtiyaçtır. Toplumda barış ortamından veya barış kültüründen söz edebilmek için sevgi, saygı ve hoşgörü gibi değerlerin bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir (Sezer, 2013, s. 108). Toplumda barışın sağlanması ve barış kültürünün yerleşmesi ise iyi bir barış eğitimiyle sağlanmaktadır.

Schmidt (1998)’e göre barış eğitimi; tüm insanların karşılıklı ilişkilerini düzenleme, anlamlandırma, bilgi, beceri ve tavırlarını yapılandırmayı sağlamaktır. Bunun için ise her bireye duygusal ve fiziksel olarak güvenli bir çevre oluşturulması; kişileri ve ulusları ilgilendiren çalışmalarla pozitif bir yaklaşımla baş edilmesi; insan hakları ve adalete dayalı ve güvenli bir dünya kurulması; savaş ve istismardan koruyucu bir çevre oluşturulması gereklidir (Pace ve Podesta, 1999, s.118; Akt. Coşkun, 2008, s. 288).

Demokrasilerin olmazsa olmazı seçimlerdir. Seçimlerin temel fonksiyonu halk adına egemenliği kullanacak temsilcilerin o ülkede yaşayan insanlar tarafından özgür iradesi ile belirlenmesini sağlamaktır. Seçimler, demokrasinin yeterli olmamakla birlikte gerekli koşuldur. Toplumlarda demokratik seçimlerden bahsedebilmek için çoğulculuğun, eşit oyun, serbest seçimlerin, birden çok siyasi partinin olması gerekmektedir (Elma, 2007, s. 63-64). Seçimler; halkın kendilerini yönetecek kişileri

kabul veya reddetme olanağı veren siyasal bir yöntemdir. Özellikle; politikacıları, hesap vermeye ve yeni dönemde yapılması muhtemel önermeler sunmaya zorlaması ve halka seçme fırsatı vermesiyle demokrasinin kalbi olarak da değerlendirilmektedir (Heywood, 2014, s. 298, 300).

Demokrasilerde mutlaka olması gereken hukuk, genel anlamda toplum hayatında insanların devletle ve insanların insanla olan ilişkilerini düzenleyen uyma zorunluluğu olan kurallar bütünüdür (Kaplan, 1994, s. 268). Demokrasinin kalıcı bir sistem olarak varlığını sürdürebilmesi, devlette hukukun üstünlüğü ilkesinin benimsenmesi ve yasalara tam manada uyulmasına bağlıdır. Demokrasinin uygulandığı ülkelerde anayasalar, gücün doğru ve demokratik bir biçimde kullanılmasını sağlarlar (Erdoğan, 2005, s. 24-25; Akt. Kaymak, 2010, s. 15). Demokraside ne şahısların ne de kurumların hâkimiyeti vardır; her vatandaşın eşit haklara sahip olduğu kanunların hâkimiyeti vardır (Adıvar, 1997, s. 11; Akt. Güven, 2005a, s. 27).

Adalet; insafli ve doğru olmak, doğru davranmak, zulmetmemek, eşit olmak, eşit tutmak, her şeye ve herkese hakkını vermek, mutedil olmak, her şeyi yerli yerinde yapmak, istikamet ve hakkaniyet gibi anlamları içerisinde barındıran önemli bir toplumsal değerdir (Kızıler ve Canikli, 2015, s. 229). Bu bakımdan adalet; herkesin emeğinin karşılığını ve hak ettiğini sağladığı ölçüde anlam ve değer kazanmakta, bu bağlamda demokrasinin gereği olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılman, 2006, s. 60). Adalet duygusunun geliştirilmesi ve toplum yaşamında en üst değer olarak itibar görmesi, insan hakları ve demokrasi açısından gerekli bir adımdır (Yıldız, 2016, s. 39).

Hoşgörü; başkalarının inanç, tutum, düşünce, dil, yaşam tarzı gibi farklı hallerinden rahatsızlık duymama halidir (Kıroğlu vd., 2012, s. 89). Toplumda bulunan farklılıkları bir tehdit değil, çeşitlilik olarak görmek; onlarla duygudaşlık kurma çabası içinde olmaktır (Alav, 2016, s. 189). Kimsenin kimseden üstün olmadığı, insanların birbirlerine tahammül etmek zorunda olmadığı bir yaşamdır (Kaya, 2016, s. 217). Demokrasi; bir yönetim biçimi olarak, en çok sayıda bireye en büyük özgürlüğü veren, olası en büyük çeşitliliği tanıyan ve koruyan siyasal yaşam biçimidir (Touraine, 2011, s. 25). Demokrasi, hem dostunu hem de düşmanını bir arada yaşatabildiği için diğer siyasi rejimlerden üstün durumdadır. Gerçek demokrasi, muhalefete ve karşıt görüşe yer vermekle güçlenen bir sistemdir (Karpat, 2014, s. 10). Yani, hoşgörü; insan haklarını,

çoğulculuğu, demokrasiyi ve hukuk devletini destekleyen bir sorumluluk alanıdır (Kızıler ve Canikli, 2015, s. 152). Farklı düşünen insanların da her türlü duygu, düşünce ve davranışlarını anlayarak, insanlara saygı duyarak sevgi, güven, anlayış ortamında kurulan fonksiyonel iletişim sürecidir. Birbirlerini dinlemeyen, karşıt görüşlere saygı duymayan insanlar nedeniyle toplumda hoşgörüsüzlük ortamı meydana gelir. (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998, s. 72; Çeçen, 1999, s. 78; Gülmez, 1994, s. 25-26; Akt. Güven, 2005a, s. 27-28). Hoşgörü ise insanların birbirine saygı duymasını ve bir arada yaşamasını kolaylaştırır (Alav, 2016, s. 193). İnsanların hoşgörüyü öğrenebildikleri en verimli ortamlar; aile, okul ve demokrasi ile yönetilen toplum ortamıdır. Bireyler; bu ortamlarda, hoşgörüyü, yaşayarak öğrenme fırsatına sahip olurlar (Kıroğlu vd., 2012, s. 89).

Dayanışma; toplum halinde yaşamının doğal bir sonucu olup (Kızıler ve Canikli, 2015, s. 222); bir birliktelik ve karşılıklı ortak yararlardan kaynaklı sorumluluk ruhunu ifade eder. Fakat, yalnızca aynı duygudan ve düşünceden insanların dayanışma sağlayıp toplumda farklı düşünenleri ötekileştirmesi demokrasi için sakıncalı bir durumdur (Walzer, 1997, s. 32; Akt. Gombert, vd., 2010, s. 36). İnsan tek başına yaşayamayacağına göre dayanışma; sosyal hayatın bir gereğidir. Dolayısıyla, dayanışmayla kamu düzeninin huzurlu bir şekilde devam etmesi ve sosyal yapının sağlam bir temele oturması da sağlanmış olur (Kızıler ve Canikli, s. 224).

Uzlaşma; uzlaşmak durumu, uyuşma, aralarındaki düşünce veya çıkar ayrılığını, karşılıklı ödümlerle kaldırarak uyuşma, karşılıklı anlaşma ve mutabık kalma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011, s. 2437). Demokrasi için oldukça önemli bir değer olan uzlaşma; toplumda yaşanması muhtemel çatışma konularının çözümünde, birlik ve beraberliğin sağlanmasında katkı sağlamaktadır. Neticede; demokratik ortam, demokrasi ve değerlerini içselleştirmiş ve davranış haline getirmiş bireylerin oluşturduğu dayanışma ve uzlaşma ortamıdır (Çiftçi, 2003, s. 44; Akt. Akan, 2011, s. 2).

Vatandaşlık, seçimden seçime temsilcileri seçip ardından geride durulacak bir süreç değildir. Vatandaşın vatandaş olduğunu içselleştirip yönetimle ilgilenmesi ve toplumda aktif rol alması gerekmektedir. Siyasal bir topluma değil de herhangi bir zümreye aidiyet hissedip yaşayan kimseler, vatandaşlık bilincini tam manasıyla yerine getirmiyor demektir (Touraine, 2011, s. 44, 46). Demokrasi; düşünsel ve eylemsel

olarak, sürece etkin olarak katılımı gerektirir (Yeşil, 2007b, s. 308). Vatandaşlık, birey olmanın gereğini vatan duygusuyla yoğurabilmektir. Yaşanılan coğrafya ve sahip olunan değerlere sahip çıkma davranışıdır. Bir sorumluluk alma, etkileşim içine girmedir (Dündar ve Deniz, 2010, s. 132).

Demokrasi; azınlıkta kalanların çoğunluk olabilmelerini, düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerini ve azınlık olmalarından kaynaklı herhangi bir baskı görmemelerini sağlayan bir yönetim şeklidir. Her şeyden önce çoğunluğun baskısı değildir. Herkesin yönetime katılmasıdır (Köktaş, 2007, s. 414, 417). Çoğunluğun desteği ile belli aralıklarla seçilen temsilciler, sadece kendilerini seçenlerin temsilcisi değil, bütün bir ülkenin temsilcisi olurlar. Buradaki temel sorun ise azınlığın temsiliyetinin ne olacağıdır. Demokratik sistemlerde azınlıklar da kendi temsilcileri aracılığı ile iktidara müdahalelerde bulunmaya çalışır (Akan, 2011, s. 27). Bu durumda, ülke içinde eğitimin ve demokrasi bilincinin ciddi manada gelişmiş olması gerekmektedir. Demokrasi, her ne kadar salt çoğunluğun yönetimi olarak görülse de azınlık haklarının çoğunluğa karşı korunmasına özen gösterilmelidir (Kuzu, 1997, s. 106; Akt. Güven, 2005a, s. 27). Azınlıkların da hakları güvence altına alınmalıdır (Kubas, 2013, s. 76).

### **2.3. Araştırma Konusuyla İlgili Çalışmalar**

Bu çalışmada iki temel boyut bulunmaktadır: Görsellik ve demokrasi. Dolayısıyla, bu konularla ilgili tarih eğitiminde yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Eserlerin tanıtımında, mevcut değişimin daha rahat görülmesi için kronolojik sıra takip edilmiştir.

#### **2.3.1. Tarih Eğitiminde Demokrasi ve Demokratik Değer Eğitimiyle İlgili Yapılan Çalışmalar**

**Safran ve Ata (1996)**, Dünya savaşları neticesinde barış ortamının sağlanması için yapılan çalışmalar ekseninde Türkiye'nin durumu ve yapılan çalışmalarla, yine mevcut durumun resmedilmesi açısından da ders kitaplarında Yunanlılara karşı kullanılan dil ve öğrencilerin Yunanlılar hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında; Türkiye'nin barış ortamının sağlanması açısından çalışmaları sınırlı da olsa takip ettiğini ve günümüzde UNESCO'nun ölçütlerine hemen hemen

uygun ders kitaplarının hazırlandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte; öğrencilerin Yunanlılar hakkında olumsuz düşünceye sahip olduğu da görülmüştür.

**Karaman-Kepenekçi (2000)**, insan hakları eğitiminde diğer derslerden yararlanmanın ne şekilde olacağını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada; tarih derslerinde insan hakları için verilen mücadeleler, uygarlıklar ve kültürler arasındaki ilişkiler gibi konular vasıtasıyla insan hakları ve demokrasi eğitiminin yapılacağını belirtmiştir.

**Şimşek, Özdemir ve Kaya (2004)**, Türkiye Cumhuriyeti'nin belirlediği yurttaşlık anlayışıyla tarihin kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalarında; Dünya'da ayrılıkçı faşist-komünist rejimlere karşı Türkiye'de meşruluğunu "yurttaşlıktan" alan bir ulus devlet inşa edilmeye çalışıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada; milletin geçmişi ortaya çıkarmada, ortak değerler üzerinden millet fikri geliştirmede ve geniş halk kitlelerine ortak kimlik duygusu kazandırmada tarih eğitiminin rolüne dikkat çekilmiştir.

**Güven (2005)**, tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmada; tarih derslerinde sınıf içi ortamın demokratik nitelik taşıması, derslerde demokrasi ve demokratik değerlere vurgu yapılması yüksek oranda belirtilen seçeneklerden olduğunu tespit etmiştir. Yine; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve davranış biçimleri, tarih öğretmenlerinin davranış biçimleri, yerleşim yeri, ailenin aylık geliri ve lise türüne göre öğrencilerin tutumlarının farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Merey (2005)**, demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arasında lise tarih ders kitaplarına ve müfredat programlarına yansımalarını incelemeyi amaçlayan çalışmada; demokrasi ve insan haklarının hem müfredata hem de müfredatın aynası durumundaki tarih ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığını tespit edilmiştir. Bununla birlikte, 1980 sonrası liselerde okutulan sosyal, kültürel içerikli tarih ders kitaplarında demokrasi ve insan haklarına uygun olmayan ifadelerin de yer aldığı görülmüştür.

**Yılmaz (2006)**, Avrupa Birliği'nin yeni tarih eğitimi anlayışı doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarının kültürlerarası diyaloga etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada; tarih eğitiminin hoşgörülü ve barışçıl bir neslin yetişmesindeki önemini vurgulamıştır. Kültürlerarası diyalogun en eski demokratik yöntem olduğu ve

Türkiye'nin bu konu hakkında Avrupa Birliği sürecindeki etkileşimi ve yapılanlara değinilmiştir.

**Köksal (2007)**, Sümer, Eti, Musevi ve Eski Yunan uygarlıklarının vatandaşlık algılarıyla buna paralel düzenlenen tarih öğretimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; tarihsel öğretimin niteliğini, tarihsel bilginin doğasının, ülkelerin değişen yurttaşlık beklentilerinin ve dönemin çocuca yönelik beklentilerinin belirlediğini ve tarih öğretiminin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olduğunu ifade etmiştir.

**Ulusoy (2007)**, ortaöğretim tarih ders programlarında geleneksel ve demokratik değerlerin işlenişini tespit etmenin ve öğrencilerin bu değerlere ulaşma düzeyleriyle tutumlarını belirlemenin amaçlandığı araştırmada; okulların demokratik değerlere geleneksel değerlere oranla daha fazla katılım gösterdikleri, kızların demokratik değerlere erkeklerin ise geleneksel değerlere daha fazla katılım gösterdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Yine, tarih derslerinin değer aktarımında önemli bir konumda olduğu, öğrencilerin öğretilen değerleri benimsedikleri ve bunun için de yasal düzenlemelerin var olduğu, ancak tarih derslerinde geleneksel ve demokratik değerleri işleyen okuma parçalarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Tarih derslerini, sıkıcılıktan kurtarmak ve kalıcılığı arttırmak için de etkinlik, araştırma ve buluş yönteminin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

**Güven (2008)**, demokrasiyle tarih eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; tarih eğitiminin öğrencilerin demokrasiyi tüm yönleriyle öğrenmesinde ve hayat felsefesi haline getirmesinde önemli katkısının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tarih derslerinde demokrasinin konularının öğretilmesinde; tartışma, yaratıcı drama gibi öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân tanıyan yöntemlerin kullanılması, gerek okul gerekse de sınıf ortamının demokratik hayata uygun olması önemli olduğu da ifade edilmiştir.

**Pamuk ve Alabaş (2008)**, Trabzon örneğinden hareketle; insanların tarihe, tarih eğitimine, vatandaşlığa, tarih eğitimi ve vatandaşlık ilişkisine yüklediği anlamları tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarında; araştırmaya katılanların tarihi romantik düzeyde algıladıkları, tarihle milli kimliklerini bütünleştirdikleri, tarih ve vatandaşlık arasında sıkı bir bağ kurdukları ve farklılıkları sorun olarak görmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

**Demircioğlu (2008)**, ortaöğretim tarih derslerinin vatandaşlık eğitimini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlayan araştırmasında; tarih öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimini önemli gördükleri; fakat, tarih derslerinde vatandaşlık eğitimini nasıl destekleyebileceği konusunda yeterli düzeyde eğitim almadıkları ve bilgi sahibi olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

**Demircioğlu (2009)**, tarih öğretmenlerinin tarih ders kitaplarının demokrasi eğitimine katkıları hakkındaki düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; tarih öğretmenlerinin demokrasinin tarih eğitimine katkıları hususunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve ders kitaplarını da demokrasi eğitimi açısından yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

**Demircioğlu ve Mutluer (2009)**, tarih öğretmen adaylarının demokrasi eğitimi hakkındaki düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalarında; öğretmen adaylarının üniversitede demokrasi eğitimi konusunda yeterli eğitimin verilmediği ve aldıkları eğitimin demokrasi eğitimini destekleyecek bilgi ve becerileri de oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

**Güven (2009, 2015)**, tarih eğitiminde demokrasinin yeri ve önemini ortaya koyma amaçlı çalışmasında; demokrasinin anlamı ve önemi, demokrasi eğitiminde aile ve okulların önemi, tarih öğretiminin demokrasi ve demokratik değerlerle olan ilişkisi açıklanmıştır.

**Karahan (2009)**, lise öğrencilerinin tarih derslerinde yer verilen demokrasi kavramlarını anlama seviyelerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında; öğretim ortamlarında demokrasiyle ilgili kavramlar üzerinde yeterli düzeyde durulmadığını, öğrencilerin de demokrasiyle ilgili kavramları yeterli düzeyde bilmediklerini ve başka kavramlarla ilişkilendiremediklerini tespit etmiştir. Bu konuda öğrenci merkezli yöntemler ve tartışma ortamlarının öğrencilerin bilgi düzeyleri, yaratıcı ve kalıcı öğrenmelerini destekleyeceği sonucuna varılmıştır.

**Mutluer (2009)**, tarih öğretmenlerinin tarih eğitimi ve demokrasi eğitimi ilişkisi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; tarih öğretmenlerinin büyük bölümünün tarih derslerini demokrasi eğitimi için uygun gördüklerini; fakat, demokrasi ve kapsamına ilişkin yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, demokrasi eğitimine karşı olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen bu eğitimin nasıl yapılacağı

konusunda bilgi sahibi olmadıklarını ve konu hakkında üniversitede yeterli eğitimi almadıklarını tespit etmiştir. Tarih öğretmenlerinin, kendi çabaları ve rastlantısal bir şekilde elde ettikleri bilgilerden hareketle demokrasi eğitimine çalıştıkları, bununla birlikte de tarih öğretim programlarının demokrasi eğitimi için yetersiz olduğunu belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Pamuk (2009)**, vatandaşlık ile tarih eğitimi arasındaki ilişkiyi öğretmen, öğrenci ve bireyler açısından incelemeyi amaçlayan araştırmasında; katılımcıların tarih algısı ve birey olarak devletle kurdukları ilişki, vatandaşlığa bakış açısını da etkilediğini tespit etmiştir. Kültürel farklılıkların kimlik ve tarih meselelerinin farklı yorumlanmasına etki ettiği görülmüştür.

**Yazıcı (2009)**, sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik ve yurtseverlik eğitime yönelik tutumlarını belirleme, yurtseverlik eğitiminde kullanılan strateji ve yöntemi tespit etme ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmasında; sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yurtseverlik tutumlarının benzer olduğunu tespit etmiştir. Yine araştırmaya göre; öğretmenler, yurtseverlik eğitimi sosyal bilgiler ve tarih öğretimin bir parçası olarak gördükleri, yurtseverlik eğitimi sırasında demokratik yöntemleri kullandıkları, yurtseverlik eğitiminde kullanılan strateji ve yöntemlerin yurtseverlik eğilimlerine, mezun olunan okul, branş ve mesleki kademelerine göre farklılaştığı görülmüştür.

**Çınar (2010)**, tarih eğitiminin kimlik ve çokkültürlülük bağlamında bireylerin şekillendirilmesine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmasında; çokkültürlülüğün, kültürlerin bir arada bulunmasından ziyade bu durumu kontrollü olarak devam ettirebilme ve yeni bir toplumsal form ortaya koyabilme olduğunu belirtmiştir. Tarih derslerinin de bu konuda oldukça önemli bir işlevi olduğu, tarihin disiplin içi amaçlarının çok kültürcü tarih eğitimiyle uzlaştığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, tarih dersleri genel amaçlarının ve bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan müfredat programlarının çokkültürlülüğü destekler nitelikte olmadığı görülmüştür.

**Latif (2010)**, Kıbrıs'ta tarih eğitiminde kullanılan ders kitaplarının barış eğitimi açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında; tarih ders kitaplarındaki milliyetçi söylem ve çatışmayı ve bölünmeyi derinleştiren temaların iki toplum arasındaki düşmanlığı sürdüreceğini vurgulamıştır. Eğitimin toplumlararası barış ve uzlaş



sağlamada ya da tam tersi, çatışma ve ötekileştirme süreci ortaya çıkarmada rolü olduğundan, eğitimi olumlu anlamda değerlendirmek adına tarihin objektif, doğru ve dengeli öğretilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir.

**Parlak (2011)**, tarih eğitiminde güdümlü grup tartışması tekniğinin öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmasında; deney grupları katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre farklılıklara saygı, iletişim, çoğunluğa uyma ve uzlaşma değerleri açısından daha demokratik tutum kazandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

**Aktaş (2012a)**, ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerini ve tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin savaş ve barışın doğasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında; öğrencilerin tutumlarına en fazla etki eden değişkenin okul türü, en az etki eden değişkenlerin ise sınıf düzeyi ile baba eğitim durumu olduğunu tespit etmiştir. Yine savaş filmleri izlemenin ve/veya savaş oyunları oynamanın da öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinde önemli etkisinin olduğu görülmüştür. Öğrenciler, savaşların insanların etkisiyle ortaya çıktığı ve uygarlığın gelişmesine paralel olarak azalmayacağı, bununla birlikte; insanların barışın sağlanması için önemli değerlere de sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğrenciler, dünyanın barış dolu bir yer olması için fakir bölgelere yardım yapmanın ve insanlar arasında ayrımcılık yapmamanın önemine dikkat çekmişlerdir.

**Aktaş (2012b)**, propaganda posterlerindeki savaş ve barış temasının ele alınışıyla ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmasında; propaganda posterlerinin hem ülkeler için hem de eğitim için önemli materyaller olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin algı ve ilgilerinin farklı olmasından kaynaklı olarak, savaş ve barış algısını temsil eden posterlerde oldukça farklı görüşler ortaya çıktığı, yine öğrencilerin barışı savaş kelimesiyle anlattığı ve barış kelimesini az kullandıkları görülmüştür. Neticede, savaşın ve ülkelerin savaş dönemlerindeki anlayışlarının belirlenmesinde posterlerin önemi vurgulanmıştır.

**Safran ve Aktaş (2012)**, savaşların tarih bilimi içerisindeki yerini ve önemini irdeleme ve savaşın tarih derslerinden çıkarılmasının barışa katkı sağlayıp sağlamadığını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında; savaş olgusunun tarih eğitimi

için yadsınamaz bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir. Savaş konularının tarih derslerinden çıkarılmasının doğru bir uygulama olmadığını, bunun yerine savaş konularını en doğru yöntemle anlatmanın daha gerçekçi ve makul olduğu sonuçlarına varılmıştır.

**Murat (2012)**, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 1971-2009 yılları arasında okutulan Kıbrıs Tarihi ders kitaplarını coğrafi, toplumsal ve siyasal faktörler kapsamında insan hakları ve evrensel hukuk açısından değerlendirmeyi amaçlayan çalışmasında; 2004 öncesi ve sonrasında yayınlanan ders kitaplarının etnik merkezli ve milliyetçi bir bakış açısıyla hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. 2004 yılında hazırlanan ders kitaplarının ise etnik merkezli bir tarih anlayışının yerine sosyal tarih konularının anlatımını önemseydiği, çoğulculuğu dikkate aldığı ve demokratik değerlerin toplumda yaygınlaşmasını amaçladığı tespit edilmiştir. Bu bakımdan, 2009 ve sonrasında hazırlanan ders kitaplarının uluslararası insan hakları standartları bakımından tekrar gözden geçirilmesi ifade edilmiştir.

**Yazıcı (2013)**, azınlık okullarında lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ve bu liselerde görevli öğretmenlerin tarih dersleri hakkındaki görüşlerinin çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan araştırmasında; araştırmaya katılan öğrencilerin kendi kültürel kimliklerinin yeterince yer bulmadığı ve kimliklerine yer verilen sınırlı bölümlerde ise ötekileştirici bir dil kullanıldığı, dolayısıyla da tarih derslerinin bir şekilde geçilmesi gereken ders olarak görüldüğü sonuçlarına ulaşmıştır.

**Demircioğlu ve Demircioğlu (2014)**, tarih eğitiminde değerlerin önemi ve öğretimi amaçlı çalışmalarında; Dünya'da yaşanan değişim ve dönüşümle birlikte, toplumsal sorunların çözümünde tarih derslerinin sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimini desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Erginer-Özyurt (2014)**, vatandaşlık bilincinin oluşmasında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; bu dersin vatandaşlık bilinci için gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Etkili ve iyi vatandaşların yetiştirilmesinde tarih derslerinin önemini olduğu tespit edilmiştir.

**Koçoğlu (2014)**, Türk ve Yunan tarih ders kitaplarının barışçı tarih öğretimine katkısının olup olmadığını amaçladığı çalışmasında; her iki ülkenin de önem verdiği

olayların farklı olduğunu veya benzer olayların farklı biçimde anlatıldığını tespit etmiştir. Yunan tarih ders kitaplarında; Türkleri anlatırken kullanılan bazı ifadelerin ve resimlerin olumsuz ve duygu yüklü içerikte olduğu ve barışçı tarih eğitime uygun olmadığı görülmüştür. Türk tarih ders kitaplarında ise konuların olay ekseninde anlatıldığı, olayların olduğu gibi tarafsız bir biçimde anlatıldığı ve görsellerde de herhangi bir olumsuz bir tasvire rastlanmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, Yunan tarih ders kitaplarının Türk tarih ders kitaplarına göre daha fazla olumsuz ifadelerle sahip olduğu ve barışçı bir dille yazılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Şimşek ve Alaslan (2014)**, Türk tarihçiliğinde yaşanan millilik kaygılarının tarih eğitime ve ders kitaplarına yansımaları ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında; tarih yazımının dönemin siyasal, sosyal ve ekonomik havasından etkilendiği, Türkiye’de romantik tarihçilikten gerçekçi tarihçiliğe doğru geçiş yaşandığına, bazı barış dışı söylemlerine rağmen ders kitabı yazımında önemli mesafeler alındığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

**Elban (2015)**, tarih eğitimi ve vatanseverlik arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında; II. Meşrutiyet’ten itibaren farklı dönemlerde, dönemin konjonktürüne bağlı olarak farklı yurtseverlik anlayışının geliştiğini ve bunun da tarih yazımı şeklinde öğretilmeye çalışıldığını tespit etmiştir.

**Okumuş (2015)**, Türkiye’de tarih dersleri öğretim programında, tarih ders kitaplarında ve sınıf içi ortamda demokrasi ve insan hakları eğitime ilişkin durum tespiti yapmayı amaçlayan çalışmasında; gerek tarih öğretim programlarında gerekse de ders kitaplarında demokrasi ve insan hakları konularının yeterince temsil edilmediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeninin etkileşime açık olması, öğretmenin davranışlarıyla demokrasiyi yaşatması ve öğrenciyi daha çok işin içine katacak etkinliklerin sınıfta yapılması demokratik bir eğitim için gereklilik olarak açıklanmıştır.

**Güven (2017)**, Türkiye’de tarih eğitiminde demokrasi ve insan hakları konularının öğretilmesine vurgu yapan eserleri incelemeyi amaçlayan çalışmasında; yapılan çalışmalarda, tarih eğitiminin/öğretiminin demokratik toplumlar meydana getirmede, hoşgörülü, barışçıl ve birbirinden nefret etmeyen nesillerin yetiştirilmesinde katkısının olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Tarih eğitiminde; demokrasi ve insan hakları

konularının öğretiminin ne şekilde yapılacağına ifade edilmemesi ve konuyla ilgili deneysel çalışmaların tercih edilmemesi genel bir eksiklik olarak tespit edilmiştir.

**Güven ve Okumuş (2017)**, ortaöğretim 9. sınıf için hazırlanmış olan müfredatta ve tarih ders kitabında demokrasi ve değerlerine yönelik doğrudan ve dolaylı vurguları tespit edip niteliği üzerine tartışmayı amaçlayan çalışmalarında; hem Türk Milli Eğitimi'nin hem de tarih derslerinin genel amaçlarında demokrasi eğitimi için müsait bir ortam olduğu görülmüştür. Buna rağmen; müfredatta ve ders kitabında, demokrasi ve değerlerine ilişkin vurgunun yeterli olmadığını tespit etmişlerdir.

**Turan (2017)**, tarih derslerinde insan hakları ve demokrasi eğitimi arasındaki ilişki ve tarih derslerinde demokrasi eğitiminin neden ve nasıl yapılacağını açıklamaya çalışan çalışmasında; tarih derslerinin demokrasi eğitimi için önemli bir potansiyele sahip olduğunu tespit etmiştir. İnsan hakları ve demokrasi sürecinin tarih dersleri vasıtasıyla somut hale geleceği; ancak bu durumun gerçekleşme düzeyinin tarih dersi öğretim programları, tarih ders kitapları ve tarih öğretmenlerinin niteliklerine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Tarih eğitiminde, demokrasi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; insan hakları ve demokrasi konularının veya bu konulara yönelik ilintilerin gerek tarih öğretim programlarında gerekse de tarih ders kitaplarında yeterli düzeyde karşılanmadığı, öğretmenlerin bu konular üzerinde yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları görülmektedir. Hemen her çalışmada, demokrasinin yaşatılarak öğretilmesi gerekli bir sistem olduğu ve öğrenci merkezli yöntemler esas alınarak öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine Güven (2017, s. 80)'in de belirttiği gibi çalışmaların genel anlamda mevcut durumu betimlemeyi amaçladıkları ve herhangi bir müdahalenin etkisinin araştırıldığı deneysel araştırmaların tercih edilmediği de görülmektedir.

### **2.3.2. Tarih Eğitiminde Görsel Materyal Kullanımıyla İlgili Yapılan Çalışmalar**

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan, birçok görsel materyal ve etkinlik bulunmaktadır. Bu çalışmada dahi etkinlik boyutunda (çalışma yaprakları, drama, Dursun Dilek tekniği, internet destekli öğretim, kanıt temelli öğrenme, sanal müze

gezisi, tarihsel filmler ve tartışma) ve materyal boyutunda (fotoğraf, resim, karikatür, minyatür, gravür, harita, tarih şeridi, grafik-tablo-çizelge-şekil, gazete, gerçek nesne, maket ve modeller) pek çok alt başlık yer almaktadır. Dolayısıyla, ilgili konular hakkında yapılan çalışmaların aynı alanda toplanması; konu bütünlüğünün bozulmasına ve dikkatin dağılmasına yol açacağı düşünüldüğünden bu başlık altında tarih eğitiminde görsel materyal kullanımıyla ilgili genel çalışmalara değinilmiştir. Her bir etkinlik ve materyal için yapılan çalışmalar ilgili bölümlerde ifade edilmiştir.

**Paykoç (1991)**, tarih öğretimine dair yaptığı çalışmasında; tarih derslerinin amaçları, temel becerileri, kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri, malzeme kullanımı, eleştirel düşünme ve duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ve öğretmen niteliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarih öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerden düzenlatım, tartışma, bireysel ve grup çalışmaları, örnek olay, oyunlaştırma ve soru sorma etkinliklerine değinmiştir. Malzeme kullanımında ise gerçek durumlar, modeller, resimler ve fotoğraflar, sözlü sunuşlar, slaytlar, film şeritleri, teyp kayıtları, bilgisayar gereçleri, tepegöz, yazı tahtası, kitap, gazete ve dergiler, çevresel kaynaklar, tarih sergileri, sözlü tarih çalışmaları, kalıntılar tanıtılmıştır. Tarih derslerinin; öğrencilerin doğrudan doğruya gözleyemedikleri ve tanık olmadıkları olay ve olguları içermesi nedeniyle dersin amaçlarına, öğrenci ve öğretim durumunun özelliğine göre yukarıda ifade edilen yöntem-teknik ve malzeme kullanımının gerekli olduğu ifade edilmiştir.

**Özcelik (1996)**, tarih öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri açıklamayı amaçladığı çalışmasında; tarih öğretmeninin sadece ders kitabını değil, ders kitabını destekleyecek fotoğraf, resim, gazete, dergi gibi basılı materyaller, sesli filmler, görsel ve işitsel araçları da kullanması ve tarihi olayların özellikle görsel materyallerle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

**Köstüklü (1998, 2014)**, sosyal bilimler ve tarih öğretiminde temel kavramları, strateji, yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve teknoloji kullanımını, ölçme ve değerlendirme sürecini anlatmayı amaçladığı çalışmasında; öğretimin çok yönlü bir süreç olduğundan hareketle, dikkatli ve planlı bir şekilde yürütülmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Eğitimde kullanılan iki ve üç boyutlu, görsel ve işitsel materyallerin tarih derslerinde kullanımı örneklerle açıklanmıştır. Görsel materyallerin dersin amacına

uygun olarak; öğrencileri tarihsel düşünceye sevk edebilecek biçimde kullanılması gerektiğinden bahsedilmiştir.

**Ata (2001)**, tarih programlarında önemli bir yeri olan Çanakkale Savaşları'nın tarih derslerinde nasıl öğretilebileceğini açıklamayı amaçlayan çalışmada; Çanakkale Savaşları'nın öğretiminde; ders kitaplarının yanında, şiir, fotoğraf, temsili resim, filmler, web siteleri, müze ve mekân gezileri gibi pek çok görsel-işitsel malzemenin önemini belirtmiş ve bu materyallerin tarih derslerinde nasıl kullanılacağına dair öneriler sunmuştur.

**Azatemür (2003)**, ortaöğretim tarih derslerinde materyal kullanımının öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesini amaçlayan araştırmasında; öğretmenlerin lisans döneminde materyal kullanımı konusunda yeterli eğitimi almadıkları; bunun yanı sıra, okullarda da yeterli fiziksel imkânların olmadığını ifade etmiştir. Araç-gereç kullanımının kavram öğretimini sağlaması, dersi canlı ve zevkli hale getirmede faydası olduğu, özellikle haritalar, gerçek nesnelere, teknolojik gereçlerin ilgiyi arttırdığı görülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin tarih derslerinde materyal kullanımı konusunda istekli oldukları; fakat, öğretmenlerin ders kitaplarına ek olarak yardımcı kitaplar, kısmen de harita ve düz resimleri kullandıkları tespit edilmiştir.

**Şimşek (2003)**, tarih öğretiminde iki boyutlu görsel materyallerin kullanımını incelemeyi amaçlayan çalışmada; resim, fotoğraf, grafik, şema, çizelge, harita gibi materyallerin amacına uygun bir biçimde hazırlanması durumunda öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatini arttıracığı, derse yönelik tutumlarını olumlu etkileyeceği ve kalıcılığı sağlayacağı tespitlerini yapmıştır.

**Acun (2004)**, görsel malzemelerin yakın dönem tarih araştırmalarındaki durumunu ortaya koymayı amaçlayan çalışmada; yakın geçmişle uzak geçmiş arasında bağ kurma faaliyetleri kapsamında fotoğraf türünden iki boyutlu görsel malzemelerin kullanımından bahsetmiştir. Kaynağın tespiti, okunması, yorumlanması, güvenilirliğinin belirlenmesi, hikâyeleştirilmesi gibi tarih araştırmalarında kullanım metotlarına değinilmiştir.

**Kaya (2005)**, araştırmasında; öğrencilerin tarih bilinçlerini etkileyen faktörleri ne derece keyif verici ve güvenilir buldukları ile faktörlere ve tarih sunumuna ilişkin görüşlerinin tarih metodolojisi açısından eleştirel olup olmadığını incelemeyi

amaçlamıştır. Elde edilen sonuçlara göre; tarih öğretmenlerinin ders anlatımı sırasında ağırlıklı olarak geleneksel yöntemleri (ders kitabı, anlatım, soru-cevap) tercih ettikleri, yenilikçi yöntemlerin (derslerde görsel-işitsel araçların kullanımı, öğrenci merkezli etkinlikler, kanıt temelli öğrenme, müze-tarihsel mekân gezisi, sözlü ve yerel tarih çalışmaları gibi) ise pek tercih edilmediği görülmüştür. Yine; tarih derslerinde görsel materyal kullanmanın öğrencilere eleştirel beceriler ve derse karşı olumlu tutum kazandırmada ve dersi daha zevkli hale getirmede önemi de ifade edilmiştir. Öğrenciler; okul içi tarih sunumlarını daha güvenilir, okul dışı tarih sunumlarını ise daha çok keyifli bulmaktadırlar. Bu durum; okulda verilen derslerin görselliği ve insan unsurunu ihmal ederek geleneksel yöntemle işlenmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir.

**Arslan (2008)**, ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmasında; öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeylerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde arttığı, uygulamanın öğrenme sürecini olumlu etkilediği, öğrenilen bilgilerin somutlaştığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği sonuçlarına ulaşmıştır.

**Ulusoy ve Gülüm (2009)**, ilköğretim sosyal bilgiler dersi tarih ve coğrafya konularının işlenmesinde öğretmenlerin materyallere erişebilme ve materyali kullanma durumlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada; öğretmenlerin materyal kullanma konusunda istekli oldukları; fakat, materyale erişmede ve sınıf içinde kullanmada sorunlarının olduğunu tespit etmişlerdir. Sosyal bilgiler derslerinde tarih ve coğrafya konularının soyut nitelikte olmasından dolayı görsel materyallerin yazılı materyallerden daha etkili olacağı vurgulanmıştır. Görsel materyallerin günümüz Dünya'sında öğrenciler tarafından sıklıkla kullanıldığı, sınıf ortamında eğitim amaçlı kullanımın ise kolay öğrenmeyi sağlayacağı ifade edilmiştir.

**Akbaba (2010)**, tarih öğretiminde görsel kaynaklardan yararlanmanın önemi ve ne şekilde olacağını incelemeyi amaçlayan çalışmasında; resim, fotoğraf, minyatür, gravür, karikatür gibi materyallerin doğru kullanıldıklarında öğrencilerin derse olan ilgi ve meraklarını canlı tutacağı, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerini geliştireceği, kavramları somutlaşacağı ve ders başarılarını arttıracacağı tespitlerini yapmıştır.

**Demirezen ve Akhan (2011)**, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan fotoğraf, resim ve haritalarla konuları ilişkilendirme ve konuları hatırlama düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarında; öğrencilerin görsel öğelerle konuları daha iyi ilişkilendirdikleri ve öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını tespit etmişlerdir.

**Taşyürek (2011)**, tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmasında; tarih öğretmenlerinin derslerinde en fazla zevk alarak kullandıkları materyallerin; bilgisayar ve projeksiyon, harita, resim, fotoğraf ve grafik olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenler; kaynak ve yardımcı kitaplar, ders kitabı, tepegöz, tahta, gerçek nesne, gazete ve dergi, birinci elden kaynak örneklerinin (ferman vs.) derslerinde kullandıklarını ve bu araçların kullanımında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu araçların, tarih eğitiminde kullanılmasının; konunun daha iyi öğrenilmesini ve anlaşılmasını sağlama, kalıcılığı sağlama, dersi zevkli hale getirme, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekme, konuları somutlaştırma, dersi monotonluktan kurtarma, farklı bakış açısı geliştirme ve geçmiş hissetme gibi faydalarının olacağı da katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

**Bal ve Yiğittir (2012)**, tarih öğretimine yönelik okul duvarlarındaki görsel materyaller hakkında öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalarında; görselliğin tarih derslerinde öneminin büyük olduğu, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, derse olan ilgiyi arttırdığı ve kavram öğrenmelerine katkısının olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, okulda genelde Osmanlı tarihine ışık tutan portre resimler olduğunu; ancak, bu materyallerin yeterince dikkat çekici ve faydalı olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

**Kiriş (2012)**, tarih derslerinde görsel-işitsel ve görsel araçların kullanımını incelemeyi amaçlayan çalışmasında; tepegöz, opak projektör, yazı ve gösteri tahtaları, grafik ve şemaların tarih derslerinde kullanımını örnekler üzerinden açıklamıştır. Öğrencilerin derse olan ilgisinin artmasında bu materyallerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

**Şimşek (2012)**, basılı görsel materyallerin tarih derslerinde kullanımını incelemeyi amaçlayan çalışmasında; fotoğraf, resim, karikatür, minyatür, gravür, grafik-tablo-çizelge-şekil, tarih haritaları ve tarih şeridi gibi basılı görsellerin tarih öğretiminde



kullanımına değinmiştir. Tarih derslerinde; görsel materyallerin, dikkat çekme ve dekorasyon amacı dışında konu öğretimi düşüncesiyle kullanımının öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesine ve derse yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasına vesile olacağı ifade edilmiştir.

**Mirdivanlı-Akdoğan, Boztaş ve Koç (2014)**, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan bazı değerlerin atasözleri, deyimler ve görsel öğeler yardımıyla öğretiminin nasıl yapılacağını ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarında; sorumluluk, dayanışma, vatanseverlik, çalışkanlık ve Türk büyüklerine saygı değerlerinden hareketle hangi atasözü, deyim ve görsel ögenin kullanılacağını açıklamışlardır. Öğrencilere, toplumsal tutum ve değer kazandırmada; uygun atasözü, deyim veya görsel ögenin kullanımının önemli olduğu, öğretim materyallerinin olabildiğince fazla duyu organına hitap etmesi gerekliliği, dersin konusuna uygun görsel materyallerin ders kitaplarında ve sınıf içi etkinliklerde kullanılması gerektiği, görsel materyallerle atasözleri ve deyimleri yerinde kullanmanın da üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracağı sonuçlarına ulaşmışlardır.

**Özdemir (2014)**, ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisini incelemeyi amaçlayan araştırmasında; görsel materyal kullanılan sınıflarda öğrencilerin derse karşı ilgi ve meraklarının uyandığını, öğretmen ile öğrenci etkileşiminin ise olumlu yönde arttığını gözlemlemiştir. Görsel materyallerle yapılan eğitimin tarih müfredatında belirtilen becerileri daha kolay ve üst seviyede geliştirdiği, dersleri daha canlı ve zevkli hale getirdiği, kavram öğrenimini kolaylaştırdığı, öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, tarih derslerine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Aslan (2015)**, tarih öğretmenlerinin görsel kullanma durumlarını ve bunun öğrencilerin görsel okuma becerilerine ne kadar yansıdığını belirleme amaçlı araştırmasında; öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak genelde tek formatta görsel malzeme seçtikleri, buna rağmen görsel materyal kullanım durumlarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Yine öğrencilerin de görsel okuryazarlığının ve görsellerdeki bilgilerin güvenilirliğini belirlemede yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

**Turan ve Aslan (2015)**, tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görsel analiz düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında; öğretmen adaylarının tanımlama düzeyinde dahi görsel analiz yapmakta zorlandıkları, derinlemesine ve detaylı analizler yapamadıkları, kaynağa duygusal bir bakış açısıyla yaklaştıkları, genelde derinlikten uzak kısa açıklamalarla yetindikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

**Kaya (2017)**, Türkiye’de tarih eğitiminde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme üzerine yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlayan çalışmasında; literatür derlemesi yapmıştır. Tarih eğitiminde; kullanılan alternatif materyaller, fotoğraflar, resimler, minyatürler, karikatürler, haritalar, tarih şeritleri, grafikler, diyagramlar, kavram haritaları, gerçek nesnelere, maket ve figürler, gazeteler, dergiler, çalışma yaprakları ve bulmacalar üzerine yapılan kuramsal, betimsel ve uygulamalı çalışmaları açıklamıştır. Kuramsal araştırmalarda; materyallerin önemi, kullanım şekli, faydaları ve sınırlılıkları anlatılıp tarih eğretiminde kullanım şekillerine değinilmiştir. Mevcut durumu gösteren betimsel araştırmalarda; öğretmenlerin tarih derslerinde materyal kullanmakta istekli oldukları; fakat, materyal kullanma yeterliliklerinin düşük olduğu, okullardaki fiziki imkanın da yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Deneysel araştırmalarda ise yukarıda zikredilen materyallerin derse yönelik tutumlarında ve akademik başarılarında olumlu etkisinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tarih eğitiminde, görsellik üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerdendirildiğinde; tarih derslerinde kullanılacak görsel malzemelerin neler olduğuna ve nasıl kullanılacağına ilişkin değerdendirmelerin yer aldığı görülmektedir. Çalışmaların ortak noktası; görsel malzemelerin eğitim amaçlı kullanılmasının ilgi ve merak uyandırma, akademik başarıyı ve kalıcılığı arttırma, dersi eğlenceli hale getirme gibi faydalar sağlayacağı yönündedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Çağdaş toplumlarda; bireylerin demokrasiyi benimsemesi ve davranış haline getirmesi beklenmektedir. Bireylerin davranış kazanma ve benimseme sürecinde, aile ve okulun çok büyük önemi vardır. Bu kapsamda, öğrencilere görsel etkinlikler yoluyla demokrasi eğitimi verilmiş ve bu eğitimin öğrencilerin demokratik değerlere karşı algılarındaki değişmelerle, yaşadıkları deneyimler incelenmeye çalışılmıştır.

Demokrasi; günümüzde üzerinde durulan önemli bir kavram olup, çok yönlü incelemeleri gerektirmektedir. Öğrencilerin, demokratik değerlere yönelik algılarındaki değişimin tespit edilmesi ve uygulama boyunca yaşadıkları öznel deneyimlerinin ifade edilebilmesi açısından araştırma, karma yöntemle yürütülmüştür. Creswell ve Plano-Clark'ın (2015, s. 5), “*görmenin birden fazla yolu*” olarak tanımladığı karma yöntemli araştırmalar; araştırma soruları ve hipotezlerin tespiti açısından nitel ve nicel verilerin toplandığı ve her iki tür verinin de analizinin yapıldığı araştırmalardır (Creswell, tsz, s. 217). Bir başka bir ifadeyle, “*araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programında hem nitel hem de nicel yaklaşımlar kullanarak verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve çıkarımlarda bulunduğu araştırma*” olarak da tanımlanmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 8).

Sosyal araştırmalarda, nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanılması veri zenginliği ve yorumların daha doğru açıklanması açısından önemlidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 76). Özellikle, nitel araştırmaların az sayıdaki olgulardan hareket etmesi; nicel araştırmaların da salt ölçülebilir bilgilere dayalı olarak yapılmasından dolayı hem derinlikten hem de ayrıntılı yorum yapmaktan yoksun olması önemli sorun olarak görülmektedir (İslamoğlu, 2011, s. 197, 198). Bu bakımdan nitel ve nicel

araştırmaların bir arada kullanılması her iki yaklaşımın eksik ve eleştirilen yönlerini tamamlama açısından da önem arz etmektedir (Bryman, 2007; Sale, Lohfeld ve Brazil, 2002; Akt. Kıncal, 2013,s. 78).

Karma yöntemli araştırmaların önemli özelliği; araştırmaların, tek bir veri kaynağıyla ve araştırma yöntemiyle açıklanamayacağı, belli oranda istatistiksel verilerin ve sözel ayrıntıların birlikte yer alacağı durumlarda kullanılmasıdır (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s. 9). Katılımcılarda, belli bir demokrasi düşüncesi oluşturmaya yönelik bu araştırmada; katılımcıların hem demokrasi ve değerlerine yönelik algılarda meydana gelen değişimin hem de sürecin başında ve sonunda demokrasi ve değerlerine yükledikleri anlamların ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesinde ve bütüncül bir resmin ortaya konulmasında; nicel ve nitel araştırma yaklaşımından bir arada faydalanılmıştır.

Araştırmaların; karma yöntemle yapılmasının doğrulayıcı ve keşfedici soruları aynı anda ele alma imkânı verme, verilerden daha güçlü çıkarımlar yapma ve görüş çeşitliliği sağlama açısından önemli faydaları vardır (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 41). Yine farklı yöntem sonuçlarının birbirini doğrulaması, farklı yöntemlerin örnekleme, genişletme, ayrıntılandırma vs. açılardan birbirini tamamlaması, bir yöntem sonucunun ölçme kararları, örneklem ve uygulama gibi başka yöntem sonuçlarını ayrıntılandırması, bir yöntemin sonuçlarıyla diğer yöntemin soru ve sonuçlarında değişiklikler yapılması ve araştırma alanı ve aralığını geliştirmesi açısından da faydaları vardır (Creswell ve Plano-Clark, 2014, s. 70). Webb vd. (1966, s. 3), “*bir önerme, iki veya daha fazla bağımsız ölçme süreciyle bir kez teyit edildi mi, yorumlanmasındaki belirsizlik büyük ölçüde azalır*” ifadesiyle karma yöntemde farklı veri alanlarının birbirini doğrulamasındaki önemine işaret etmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 87). Bu bakımdan araştırmada karma yöntemin kullanılması; katılımcıların demokratik değerlere yönelik algılarındaki nicel değişimlerle nitel değişimlerin paralellik gösterip göstermemesi, yani farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini doğrulaması, araştırma süreci ve uygulama hakkında ayrıntılı ve zengin veri imkânı sunması açısından önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırma, karma araştırma yöntemine bağlı olarak paralel karma desende yürütülmüştür. Paralel karma desen, araştırma aşamalarının (nitel, nicel) eş zamanlı ya

da aralarında bir zaman aralığı olacak şekilde birbirine paralel olarak tasarlanıp yürütüldüğü araştırmalardır (Teddle ve Tashakkori, 2015, s. 143). Creswell ve Plano-Clark'ın (2015, s. 85), “yakınsayan paralel desen” olarak ifade ettiği bu desen türü; araştırmacının konusuna göre nitel ve nicel verileri eş zamanlı, fakat birbirinin sonucuna dayanmayacak şekilde ayrı olarak toplaması, iki veri türünün birbirinden bağımsız olarak analiz edilmesi, iki veri türünü birleştirmek için stratejilerin geliştirilmesi ve son olarak da ortaya çıkan sonuçların yorumlanmasından oluşan dört adımda gerçekleşmektedir. Bu desende araştırmacının nitel ve nicel aşamaları eşit değerde kullanılabileceği gibi herhangi birinin baskın olarak kullanılması mümkündür. Sonuçların birleştirilmesi aşamasına kadar iki tür veri (nitel, nicel) de birbirinden etkilenmeden ve birbirine bağlı kalmadan yürütülür (Mertkan, 2015, s. 32). Uygulama kapsamında hazırlanan veri toplama araçları; sürecin başında ve sonunda olmak üzere, nitel ve nicel verilerin toplanmasında eş zamanlı olarak uygulanmış ve sonuçların birleştirilmesi aşamasına kadar ayrı ayrı işlem görmüştür.

Araştırma, nicel yönüyle yarı deneysel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, olgu ve olayların nesnelleştirilerek; gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir şekilde ortaya koyan ve açıklayan araştırmalardır (Ünal, 2014, s. 32). Katılımcıların; demokratik değerlere yönelik algılarının süreç içerisinde ne kadar değiştiğini belirlemede, nicel yaklaşımdan faydalanılmıştır. *Yarı deneysel araştırmalar, bir araştırmanın iç ve dış geçerliliğinin tam olarak sağlanamadığı araştırmalardır* (Can, 2014, s. 14). Başka bir deyişle, grupların yansız olarak oluşturulamadığı ya da deney ortamının tam olarak kontrol edilemediği araştırmalardır (Şimşek, 2012a, s. 95). Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin daha önce oluşturmuş olduğu bir sınıf deney, diğer iki sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiş; deney grubuna deneysel işlem uygulanmış ve her üç gruba da ön test ve son test olarak “Demokratik Değerler Ölçeği” uygulanmıştır. Bu bakımdan, grupların oluşumuna müdahale edilemediği için yarı deneysel bir araştırma ve de grupların doğal olarak oluşmuş olduğu kontrol gruplu ön ve son test deneysel desen türündedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 60). Ön test son test kontrol gruplu desenin; aynı denekler üzerindeki ölçümlerin ölçmede hata oranını azaltıp, istatistiksel anlamda araştırmaya güç katması ve az denekler üzerinde tekrarlanan ölçümlerin zaman ve emek kaybını önlemesi açısından iki temel faydası bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 23).

Araştırma, nitel yönüyle fenomenoloji desenli bir araştırmadır. Araştırmada, katılımcıların demokratik değerlere ilişkin alguları ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimler nitel olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalar, öznel anlamların üretildiği ve bu anlamların dönüşüme uğradığı; olgular, araştırmacı ve bireyler arasındaki bir etkileşim sürecidir (Mayring, 2011, s. 38). Bu açıdan nitel araştırmaların amacı; bir norm ortaya çıkarmak veya ufukları daraltmak değil, karmaşıklığı ortaya çıkarmak ve çoğulculuğa katkı yapmaktır (Glesne, 2013, s. 374). İnsanların hayatlarını nasıl anlamlandırıldığını, deneyimlerini nasıl yorumladığını katılımcının penceresinden görebilmektir (Merriam, 2013, s. 14). Bu bakımdan da nitel araştırmalar alguların, tutumların ve deneyimlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesine olanak vermektedir (Boxill vd., 1997; Akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 39). Özellikle katılımcıların süreç içerisinde demokratik değerlere yükledikleri anlamlar ve uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlerin açıklanmasında nitel araştırma deseni olarak fenomenolojik yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Fenomenolojik araştırmalar, bir durum veya olayla ilgili o durum veya olayı yaşamış, tecrübe etmiş katılımcıların bireysel deneyimlerini ve yüklediği anlamları ortaya çıkaran araştırmalardır. Bu deneyimlere sahip olan kişilerden toplanan verilerle, deneyimlerin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyma sürecidir (van Manen, 1990, s. 177, Moustakas, 1994; Akt. Creswell, 2013, s. 77). Fenomeni kendi öznel deneyimleriyle anlamlandırmış birey ve onu anlamaya çalışan araştırmacının empatik duruşu fenomenolojik araştırmanın özüdür (Bal, 2015, s. 26). Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak fenomenolojik araştırmalarda; kesin ve genellenebilir doğrular yerine, olguları daha iyi anlamaya ve tanımaya yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya çıkması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 75). Demokrasi gibi soyut bir kavramın; katılımcıların, uygulama sırasındaki yaşadıkları deneyimlerin öncesinde ve sonrasında incelenmesi, hem uygulamanın verimliliği açısından hem de farklı bakış açılarını görmek açısından önemlidir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde, Ankara'nın Şereflikoçhisar ilçesinde bulunan bir lisenin 10. sınıfta öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan 10-A sınıfı Deney (DG, n=30), 10-B sınıfı 1.

Kontrol (K1, n=28) ve 10-C sınıfı 2. Kontrol (K2, n=30) grubu olarak random usulüyle oluşturulmuştur. Gruplar, MEB'in merkezi atamasıyla başarı ortalamaları eşit olacak şekilde 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde belirlenmiştir. Hangi grubun deney olacağına kura yoluyla karar verilmiştir. Araştırmada iki kontrol grubu olmasındaki amaç, eğitimci etkisini görmektir. Karma yöntem araştırmalarına uygun olarak; olasılıklı ve amaçlı örnekleme yöntemlerinin eş zamanlı olarak; ancak, birbirinden bağımsız olarak uygulandığı "paralel karma yöntem örnekleme" örnekleme yöntemi olarak benimsenmiştir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 224). Katılımcılara ilişkin sayı, grup ve cinsiyet dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir:

Tablo 3.1.

*Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımları*

Sınıflar	Grup	Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
10-A	Deney	9	21	30
10-B	Kontrol 1	13	15	28
10-C	Kontrol 2	14	16	30
	<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>52</b>	<b>88</b>

Tablo 3.1'e bakıldığında; katılımcıların %59,10'u kızlardan (n=52) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan erkeklerin (n=36) oranıysa %40,90'dır. Üç gruptan oluşan çalışmada deney grubu 30 (%34,10), kontrol grupları ise toplam 58 (%65,90) katılımcıdan oluşmaktadır. Yine tabloya göre; Deney grubunun 21'i (%70,0) kız, 9'unun (%30,0) erkek; Kontrol 1 grubunun 15'i (%53,6) kız, 13'ünün (%46,4) erkek; Kontrol 2 grubunun 16'sının (%53,3) kız, 14'ünün (%46,7) erkek olduğu görülmektedir.

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubu katılımcılarının diğer tanımlayıcı özellikler açısından değerlendirilmesi Tablo 3.2'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.

*Grupların Bazı Tanımlayıcı Özellikleri*

		DG	K1	K2
		f	f	f
Baba Eğitim	İlkokul	7	12	14
	Lise	15	11	13
	Önlisans	1	1	1
	Lisans	5	4	2
	Lisansüstü	2	0	0
Anne Eğitim	İlkokul	17	20	23
	Lise	11	6	6
	Önlisans	1	0	0
	Lisans	1	2	1
İkametgâh	Köy	1	7	6
	İlçe	23	16	19
	İl	5	3	3
	Büyükşehir	1	2	2
Başarı Durumu	Kötü (0-44)	0	0	0
	Orta (45-69)	3	2	5
	İyi (70-84)	18	18	23
	Çok İyi (85-100)	9	8	2

Baba eğitim durumuna göre; Deney grubunun 7'si (%23,3) ilkokul, 15'i (%50,0) lise, 1'i (%3,3) önlisans, 5'i (%16,7) lisans, 2'si (%6,7) lisansüstü; Kontrol 1 grubunun 12'si (%42,9) ilkokul, 11'i (%39,3) lise, 1'i (%3,6) önlisans, 4'ünün (%14,3) lisans; Kontrol 2 grubunun 14'ünün (%46,7) ilkokul, 13'ünün (%43,3) lise, 1'i (%3,3) önlisans, 2'si (%6,7) lisans olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumuna göre; Deney grubunun 17'si (%56,7) ilkokul, 11'i (%36,7) lise, 1'i (%3,3) önlisans, 1'i (%3,3) lisans; Kontrol 1 grubunun 20'si (%71,4) ilkokul, 6'sının (%21,4) lise, 2'si (%7,1) lisans; Kontrol 2 grubunun 23'ünün (%76,7) ilkokul, 6'sının (%20,0) lise, 1'i (%3,3) lisans olduğu görülmektedir.

Katılımcıların ikamet ettikleri yerlerin; Deney grubunun 1'i (%3,3) köy, 23'ünün (%76,7) ilçe, 5'i (%16,7) il, 1'i (%3,3) büyükşehir; Kontrol 1 grubunun 7'si (%25,0) köy, 16'sının (%57,1) ilçe, 3'ünün (%10,7) il, 2'si (%7,1) büyükşehir; Kontrol 2 grubunun



6'sının (%20,0) köy, 19'unun (%63,3) ilçe, 3'ünün (%10,0) il, 2'si (%6,7) büyükşehir olduğu görülmektedir.

Katılımcıların başarı ortalamalarına göre; Deney grubunun 3'ünün (%10,0) orta, 18'i (%60,0) iyi, 9'unun (%30,0) çok iyi; Kontrol 1 grubunun 2'si (%7,1) orta, 18'i (%64,3) iyi, 8'i (%28,6) çok iyi; Kontrol 2 grubunun 5'i (%16,7) orta, 23'ünün (%76,7) iyi, 2'si (%6,7) çok iyi olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; veri toplama araçları olarak “Demokratik Değerler Ölçeği”, “Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu”, “Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu”, “Uygulayıcı Değerlendirme Formu”, “Araştırmacı Günlüğü” ve “Öğrencilerin Sınıf İçi Çalışmaları” kullanılmıştır. Bu bölümde zikredilen veri toplama araçları açıklanacaktır.

#### 3.3.1. Demokratik Değerler Ölçeği (DDÖ)

Katılımcıların aldığı eğitimle, demokratik değerlere yönelik algılarındaki değişimin nasıl olduğunu tespit etmek amacıyla “Demokratik Değerler Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

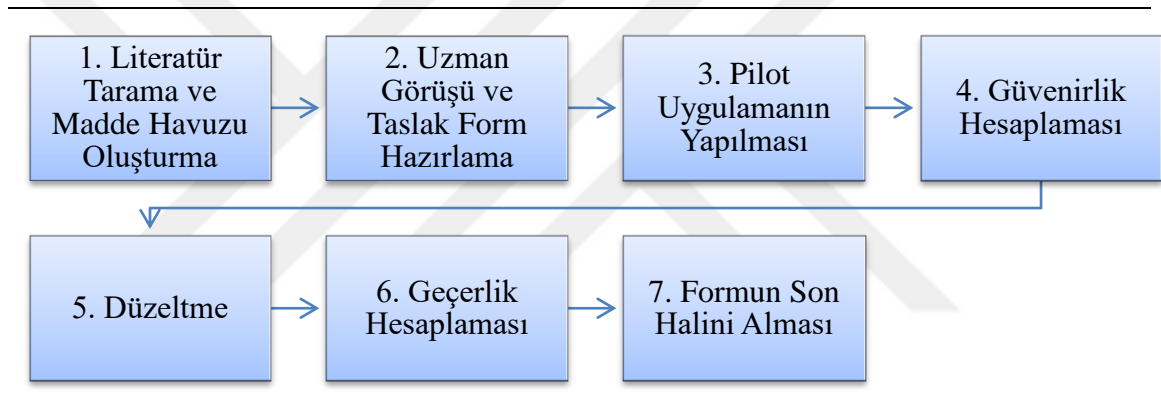
- Ölçeğin geliştirileceği alanda, alanyazın taraması yapılmış ve 86 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.
- Madde havuzu, tarih eğitimi uzmanlarına, demokrasi eğitiminde çalışmaları olan uzmanlara, araştırma yöntemleri ve istatistik alanında uzmanlara gösterilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmesi istenmiştir. İncelemeler sonucunda, uygun olmayan 16 madde çıkarılarak 32 maddelik taslak form oluşturulmuştur.
- Hazırlanan taslak form gerekli izinlerin alınmasından sonra Ankara Şereflikoçhisar'da uygulama okulundan farklı bir lisede okuyan 192 öğrenciye uygulanmıştır.
- Uygulama sonucunda; önce ölçeğin güvenilirliği kontrol edilmiştir. Ölçek geliştirme ve uygulama çalışmalarında, ölçekte yer alan maddelerin birbirleriyle uyum düzeyini Cronbach's Alpha değeri belirlemektedir (Seçer, 2013, s. 177). Alpha değeri; 0,90 ve üzeriyse mükemmel; 0,70-0,89 arası iyi; 0,60-0,69 arası

kabul edilebilir; 0,50-0,59 arası zayıf ve 0,50'nin altıysa kabul edilmez olarak yorumlanmaktadır (Akalin, 2015, s. 151). Elde edilen veriler doğrultusunda; öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığı düşünülen bir soru ve ölçeğin toplanabilir olma şartını sağlaması için de bir soru çıkarılarak Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.80 bulunmuştur. Bu değer, iyi düzeyde bir güvenilirliği göstermektedir.

- 32 madde olarak hazırlanan ölçeğin güvenilirliğini düşüren iki madde atıldıktan sonra yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Faktör Analizine geçilmiştir. Asıl faktör analizine geçmeden önce ön uygulamadaki örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı konusunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri yapılmıştır.
- KMO, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olup olmadığını gösteren istatistiksel testtir (Seçer, 2013, s. 119). KMO değeri ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyi olduğu söylenebilir. KMO değeri; 0,90 ve üzeriyse mükemmel; 0,80-0,89 arası çok iyi; 0,70-0,79 arası iyi; 0,60-0,69 arası orta; 0,50-0,59 arası zayıf ve 0,50'nin altıysa kabul edilmez olarak yorumlanmaktadır (Sharma, 1996, s.116; Akt. Kalaycı, 2010, s. 322). Demokratik Değerler Ölçeği'nin KMO değerinin 0,633 yani örneklem büyüklüğünün orta düzeyde yeterli olduğunu göstermektedir.
- Bartlett's testi, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemeye çalışan bir tekniktir Bartlett's testi sonucunun anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olması ( $p < 0,05$ ) verilerin normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Seçer, 2013, s. 122). Demokratik Değerler Ölçeği'nin Bartlett's testi sonucu (2185,994 ve  $p=0.000$ ) değeri 0.05'den küçük olduğu için değişkenler arası ilişki olduğu için faktör analizi uygulanabilir sonucuna ulaşılmıştır.
- Faktör analizi için ön koşulların sağlanmasının ardından analize geçilmiştir. Faktör analizi; güvenilirlik katsayılarının bir ölçeğin önemli özellikleri hakkında veremediği bilgileri bize verebilen kullanışlı analitik bir araç olup; bir grup maddenin temelinde ne kadar yapı, örtük değişken ya da faktör olduğunu deneysel olarak belirleme konusunda yardımcı olur. Bu yönüyle, hangi maddelerin iyi hangi maddelerin ise kötü çalıştığı hakkında önemli bilgiler de

sunar (DeVellis, 2017, s. 116-117). Başka bir deyişle, bir dizi değişken arasındaki ilişkiyi daha az sayıdaki veriye indirerek açıklayan bir analiz yöntemidir (Akalin, 2015, s. 154). Özellikle; ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan varyans oranının olabildiğince yüksek olması istenmekle birlikte, en az %52 düzeyinde olması gerekmektedir (Henson ve Roberts, 2006; Akt. Seçer, 2013, s. 128). Demokratik Değerler Ölçeği, demokratik değerlere yönelik algıyı ölçmesinden ve her bir değer birbiriyle ilişkili olmasından kaynaklı bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucunda, maddelerin ortak faktör varyansının .539 ve .827 arasında değiştiği ve Demokratik Değerler Ölçeği'nin 30 madde ile toplam varyansın % 70,558'ni açıkladığı görülmüştür.

Demokratik Değerler Ölçeği'nin geliştirilme süreci Şekil 3.1'de gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Demokratik Değerler Ölçeği Geliştirme Süreci

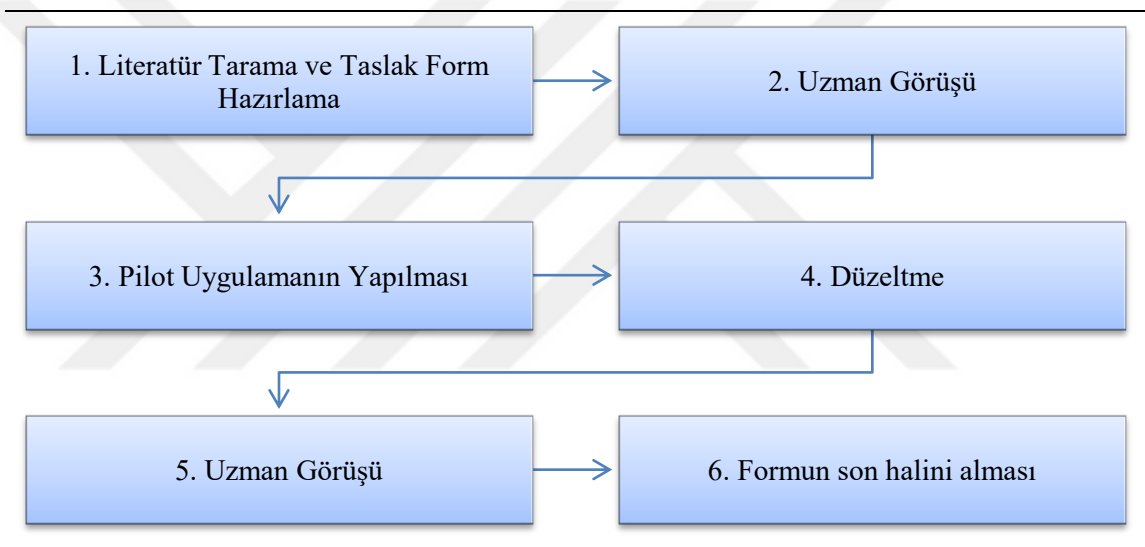
Demokratik Değerler Ölçeği; toplam 30 maddeden oluşan 5'li Likert Tipi bir ölçektir. Ölçek; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Katılımcıların bu ölçekten alabileceği en düşük toplam puan 30, en yüksek toplam puan 150'dir. Katılımcıların ölçekten aldıkları puanların düşük olması, demokrasiye yönelik algılarının olumsuz olduğunu; katılımcıların ölçekten aldıkları puanların yüksek olması ise demokrasiye yönelik algılarının olumlu olduğunu göstermektedir.

### 3.3.2. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu (NBF)

Katılımcıların sürecin başında ve sonunda, demokratik değerlere yüklediği anlamları ve demokratik değerlere yönelik algılarını tespit amacıyla araştırmacı

tarafından hazırlanmıştır. Literatür taraması yapılarak öğretilecek değerler ve taslak form belirlenmiştir. Hazırlanan form; 4 tarih eğitimi, 2 araştırma yöntemleri uzmanı tarafından incelenmiş ve uygun görüşü alındıktan sonra, Ankara Şereflikoçhisar’da uygulama okulundan farklı bir lisenin 2015-2016 eğitim-öğretim dönemi 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 10 katılımcıya pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde; uygulama yönergesindeki bazı ifadelerin daha anlaşılır hale getirilip, formun bazı şekil özelliklerinde değişime gidilmiştir. Tekrar uzman görüşüne başvurulup forma nihai şekli verilmiştir.

Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu’nun geliştirilme süreci Şekil 3.2’de gösterilmiştir:



Şekil 3.2. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formunun Geliştirilmesi Süreci

Nitel bilgi formu, iki bölümden ve beş sayfadan oluşmaktadır. İlk sayfada “demokrasi”, ikinci sayfada “eşitlik ve özgürlük”, üçüncü sayfada “barış ve hoşgörü”, dördüncü sayfada “dayanışma ve uzlaşma” ve beşinci sayfada “yönetim erkinin sınırlandırılması” adlı değerler kutularının üzerine belirtilmiştir. Formun ilk bölümünde, öğrencilerden belirtilen değer hakkında aklına gelen bir çizim yapması, ikinci bölümde de çiziminin nedenini belirtmesi ve belirtilen değer hakkında düşüncelerini ifade etmesi istenmiştir.

### 3.3.3. Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu (ESD)

Uygulama boyunca; katılımcıların yaşadıkları deneyimleri, etkinlik ve öğrendikleri hakkındaki düşüncelerini belirlemek üzere hazırlanan bu form, 4 tarih eğitimi uzmanı ve 2 araştırma yöntemleri uzmanı tarafından incelenerek son halini almıştır. Toplam 9 sorudan oluşan form öğrencilere matbu halde dağıtılmış ve cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Sürecin başında, her bir öğrenciyle birebir görüşme yapılması planlanmakla birlikte; okul yönetiminin isteği üzerine ESD yazılı olarak uygulanmıştır.

### 3.3.4. Uygulayıcı Değerlendirme Formu (UDF)

Uygulama sürecinde; araştırmacıyı değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu form, 4 tarih eğitimi uzmanı ve 2 araştırma yöntemleri uzmanı tarafından incelenerek son halini almıştır. Toplam 6 maddeden ve bu maddelerin ne düzeyde gerçekleştiğine dair “evet”, “hayır” ve “kısmen” seçeneklerinden oluşan formun ikinci bölümünde gözlemciden her bir yargı için görüşünün gerekçelerini örneklerle anlatması istenmiştir.

### 3.3.5. Araştırmacı Günlüğü (AG)

Araştırmacı günlüğü; uygulamalar sonrasında, her bir etkinlik için araştırmacının tuttuğu; etkinlik sürecini, etkinliğe bağlı yaşadığı deneyimlerini ve gözlemlerini anlatan bir defterdir.

### 3.3.6. Öğrenci Çalışmaları (ÖÇ)

Öğrenci çalışmaları, uygulama sırasında; katılımcıların hazırladığı ürünler, çalışma ve müsvedde kâğıtları, araştırmacıya sunduğu her türlü yazılı belgelerdir. Nitel araştırmalar çok yönlü veri toplamayı gerektirir. Bazen kişiler sözel olarak ifade edemediği bazı durumları görsel veya yazılı başka materyallerle ifade etmektedirler. Bu bakımdan öğrenci çalışmaları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 3.3.

*Veri Toplama Araçlarının Kullanım Amaçları*

<b>Veri Toplama Yöntemi</b>	<b>Veri Toplama Aracı</b>	<b>Amaç</b>
Görüşme	DDÖ	Demokrasi algılarındaki değişimleri tespit etmek
	NBF	Demokratik değer algılarını belirlemek
	ESD	Uygulama deneyimlerini belirlemek
Gözlem	UDF	Araştırmacıyı değerlendirmek
	AG	Süreci değerlendirmek
Doküman İnceleme	ÖÇ	İfade edilmeyen bilgileri belirlemek

Araştırma sürecinde, üç tür veri toplama yöntemine (görüşme, gözlem ve doküman inceleme) uygun olarak, altı farklı veri toplama aracıyla analize esas veriler toplanmıştır. Veri toplama araçlarının gruplara uygulanma durumu aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 3.4.

*Veri Toplama Araçlarının Gruplara Göre Uygulanma Durumu*

<b>Gruplar</b>	<b>Uygulama Aşaması</b>	<b>DDÖ</b>	<b>NBF</b>	<b>ESD</b>	<b>UDF</b>	<b>AG</b>	<b>ÖÇ</b>
DG	Ön Uygulama	X	X		X	X	X
DG	Son Uygulama	X	X	X	X	X	X
K1	Ön Uygulama	X	X			X	X
K1	Son Uygulama	X	X			X	X
K2	Ön Uygulama	X	X			X	X
K2	Son Uygulama	X	X			X	X

Veri toplama araçlarından; DDÖ, NBF, AG ve ÖÇ tüm gruplara, süreç boyunca uygulanırken, uygulamaya yönelik deneyimleri belirlemek amacıyla ESD ve UDF sadece deney grubunda uygulanmıştır. Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına, herhangi bir deneysel işlem yapılmadığı için ESD ve/veya UDF uygulanmamıştır.

### 3.4. Uygulama

Görselliğe dayalı etkinliklerle; katılımcılarda, demokratik değer öğretimini kapsayan bu araştırma, 9 adet etkinliğin uygulanması ve öğrencilerin bu etkinliklere bağlı olarak algularında ve deneyimlerinde yaşadıkları değişimleri tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Uygulama, Ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersinde “En Uzun Yüzyıl (1800-1922)” ünitesinin 16. ve 17. kazanımlarına ait olan Trablusgarp, Balkan ve I. Dünya Savaşı konularını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Tarih derslerinin konusu; genel olarak savaşlar ve savaşla ilgili diplomatik faaliyetlerdir. Bu bakımdan, tarih derslerinde en çok işlenen konu üzerinden demokrasi eğitimi yapmak daha sonraki araştırmacılara kolaylık sağlayacaktır. Savaşlar üzerinden öğretilebilecek en önemli iki demokratik değer barış ve özgürlüktür. Bu araştırmayla eşitlik, adalet, hoşgörü, dayanışma, uzlaşma, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerler de öğrenme kapsamına alınmıştır.

MEB’in hazırlamış olduğu Ortaöğretim 10. sınıf Tarih Dersi Programı’nda (2008, s. 11), uygulama için seçilen konular “En Uzun Yüzyıl (1800-1922)” adlı ünite de olup, ilgili ünitenin de 10. sınıf Tarih dersinin son ünitesi olduğu görülmektedir. Alt konulara bakıldığında; Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı (savaşın başlangıcı, Osmanlı Devleti’nin savaşa girişi ve savaştığı cepheler, özellikle Çanakkale Savaşları ve Ermeni meselesi) gibi önemli ve kapsamlı konular bulunmaktadır. Bu bakımdan; belirtilen konular kapsamında, demokratik değerlerin öğretimi için 5 hafta süre ayrılmıştır.

Uygulama kapsamında; deney grubuna, 5 hafta boyunca araştırmacı tarafından hazırlanan 9 etkinlik ve etkinliklere bağlı çalışmalardan oluşan eğitim verilmiştir. Kontrol gruplarına (Kontrol 1 grubuna araştırmacı, Kontrol 2 grubuna ders öğretmeni) ise aynı süre zarfında deney grubuna işlenen konuların aynısı geleneksel (düz anlatım, soru-cevap) yönetime dayalı olarak kapsamlı bir eğitim verilmiştir.

Tablo 3.5.

*Deney Grubuna Uygulama Kapsamında Yapılan Etkinlikler*

<b>Hafta</b>	<b>İşlenen Konu</b>	<b>Yapılan Etkinlik</b>
1	Trablusgarp ve Balkan Savaşları	Çalışma Kâğıdı
2	I. Dünya Savaşı'nın Nedenleri	Drama ve Tartışma
3	Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girişi ve Savaştığı Cepheler	Belgesel ve Slayt
4	Çanakkale Savaşları Ermeni Meselesi	Sanal Müze Turu İnternet Destekli Öğretim
5	Savaşın Sonucu ve Tüm Savaş Süreci	Cansız Manken Dursun Dilek Tekniği

Her bir etkinlik için hazırlanan ektteki yönergeler ve ders materyalleri doğrultusunda yukarıdaki eğitimler verilmiştir. Uygulamalar sırasında, deneysel işlemi gösteren model aşağıdaki gibi olmuştur:

Tablo 3.6.

*Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Deneysel İşlemler*

<b>Gruplar</b>	<b>Ön Test</b>	<b>Ön Uygulama</b>	<b>İşlem</b>	<b>Son Test</b>	<b>Son Uygulama</b>
DG	DDÖ	NBF	DE	DDÖ	NBF
K1	DDÖ	NBF	GE	DDÖ	NBF
K2	DDÖ	NBF	GE	DDÖ	NBF

DE: Demokratik Eğitim      GE: Geleneksel Eğitim

Uygulama öncesinde, her üç gruba (DG, K1, K2) da DDÖ ve NBF uygulanmıştır. Öğrenmeleri etkileyecek başka faktörlerin devreye girmesini engellemek amacıyla ön test ve ön uygulamanın hemen ertesinde deney grubuna uygulamalar başlamıştır. 5 hafta boyunca yukarıda zikredilen etkinlikler uygulanmış ve yine uygulamaların hemen ertesi günü DDÖ ve NBF son test ve son uygulama olarak tekrar uygulanmıştır. Deney grubuna ek olarak; uygulamalar sırasında yaşadıkları deneyimleri aktarmasında ESD uygulanmış ve uygulamaya dönük işlemler tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde; araştırmacıyı değerlendirmek için dersin öğretmeni tarafından UDF, süreci değerlendirmek için araştırmacı tarafından AG yoluyla değerlendirmeler yapılmış; ayrıca sürecin faydalı yürümesi adına öğrencileri değerlendirmek için de ÖÇ da dikkate alınmıştır.



### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi, çok yönlü bir süreci ifade eden kavram olup; toplanan verilerin araştırma problemine çözüm önerileri getirecek şekilde işlenerek çözümlenmesi, yorumlanıp değerlendirilmesi sürecidir (Karasar, 2013, s. 197). Veri analizi, verilerin anlamını dışa aktarma veya araştırma sorularına cevap verme sürecidir. İnsanların ne söylediğini, araştırmacıların ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içeren yoğun bir süreçtir (Marriam, 2013, s. 167-168). Verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler; toplanan verilerin nitel veya nicel oluşuyla yakından ilgili olup, nitel ve nicel verilere göre analiz yöntemi de değişmektedir (Nartgün, 2008, s. 228).

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde; ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler, ilişkili örneklem *t* testi ve tek yönlü varyans analizi, nitel verilerin analizindeyse betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Uygulama sırasında; UDF, AG ve ÖÇ sürecin iyileştirilmesinde destekleyici veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla bu veri toplama araçlarına ilişkin elde edilen veriler analize dâhil edilmemiştir. Analizlere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde; Demokratik Değerler Ölçeğinden elde edilen veriler, nicel analize tabi tutulmuştur. Veriler, üç farklı gruptan toplanmış olup; grupların hem kendi içerisinde hem de birbiri arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır. Değerlendirmeler sırasında bazı betimsel istatistiklerden de faydalanılmıştır.

Evren ya da örnekleme oluşturan birimler üzerinden elde edilen verilerin organize edilmesi, özetlenmesi, adlandırılması, verilerin tümünü temsil edecek değerlerin bulunmasını içeren metotların tümü betimsel istatistik olarak adlandırılmaktadır (Baykul, 1999, s. 36; Akt. Ural ve Kılıç, 2013, s. 78). Bilimsel araştırma sürecinde; elde edilen verilere ilişkin yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik değerlerinin hesaplanması; analiz tekniğine karar vermede, analizlerde ve örneklem grubunun demografik özellikleri gibi çeşitli niteliklerin belirlenmesi ve rapor edilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Seçer, 2013, s. 17).

İlişkili örneklem  $t$  testi, aynı veri kaynağı üzerinde art arda yapılan iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını inceleyen istatistiksel testtir (Can, 2014, s. 136). Diğer bir deyişle; ilişkili örneklem  $t$ -testi, aynı örneklem grubunun iki durum veya koşul altında ortalamalarının sıfırdan farklı olup olmadığını test etmektedir. Bu analizde her bir katılımcının iki durum veya koşula göre durumunun değişip değişmediği aynı ölçek ile değerlendirilmektedir. Bu analiz için elde edilen ölçüm fark puanlarının evren içinde normal olarak dağılması ve fark toplamlarının birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Yaygın olarak eşleştirilen 30 puan çiftinin söz konusu olduğu bir örneklem boyutunun orta düzeyli kabul edilebilir sayılabileceği ifade edilmektedir. Bağımsızlık varsayımının ihlal edilmesi ise yetersiz bir “ $p$ ” değeri elde edilmesine neden olacaktır (Green ve Salkind, 2005, s. 161-162).

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ise ikiden fazla bağımsız (en az 3 farklı gruba) gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel bir farkın olup olmadığını  $F$  değeriyle açıklayan istatistiksel tekniktir (Can, 2014, s. 147). Bu analiz için de test değişkeninin farklı kategorilerde tanımlanan evrenlerin her birinde normal dağıldığı, normal dağılan test değişkeninin evrenler için varyanslarının eşit (homojen) olduğu ve katılımcılar açısından test değişkenindeki puanların birbirinden bağımsız olduğu varsayımları söz konusu olmaktadır. Normallik varsayımı için her grupta 15 katılımcıdan fazla olan bir örneklemin birçok durumda, doğru  $p$ -değerleri elde etmek için yeterli görülebileceğini belirtilmektedir (Green ve Salkind, 2005, s. 177). Varyansların homojenliği ise, Levene’s Test istatistiği ile kontrol edilebilmektedir. Bu test, bağımsız bir değişkenin bağımlı bir değişken üzerinde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu teste ilişkin anlamlılık değerinin 0,05’ten küçük olması ( $p < 0,05$ ) varyansların homojen olmadığını; büyük olması ise ( $p > 0,05$ ) varyansların homojen dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Akalin, 2015, s. 136).

Verilerin normal dağılımının sağlanması; analiz sonuçlarının hatasız çıkması için gereken ön koşullardan bir tanesidir. Özellikle; anket sonucu elde edilen verilerin normallik değerlendirmesi, yukarıda da ifade edildiği gibi birçok istatistik testi için ön koşuldur (Akalin, 2015, s. 115-116). Bu bakımdan Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubu

katılımcılarının normallik açısından değerlendirilmesi Kolmogorov-Smirnov testi vasıtasıyla yapılmıştır. Testte ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.7.

*Grupların Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

	<b>K-S Test İstatistiği</b>	<b>p</b>
<b>Öntest</b>	0,730	0,662
<b>Sontest</b>	1,180	0,124

Kolmogorov-Smirnov testi; verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini rakamsal olarak ifade eden normallik testlerinden olup; anlamlılık değerinin 0,05'ten küçük olması ( $p < 0,05$ ), verilerin normal dağılım göstermediğini; büyük olması ise ( $p > 0,05$ ) verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Akalin, 2015, s. 117-121). Tablo 3.7'de görüldüğü üzere; grupların hem öntest hem de sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ( $p > 0,05$ ). Bu bakımdan; Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre; ilişkili örneklem  $t$  testinin ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)'nin varsayımlarına yönelik yapılan değerlendirmeler, bu varsayımların karşılandığını ve elde edilen verilerin; araştırmada, grup içi ve gruplar arası farklılaşmanın tespitinde her iki test için de uygun olduğunu ortaya koymaktadır. ANOVA için varyansların homojenliğine ilişkin Levene's Test istatistiği analizlerden önce yapıp raporlanmıştır.

### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi; yaşanan deneyimi ve deneyimden öğrenilenleri anlayabilmek için görülenleri, duyulanları ve okunanları düzenlemeyi içeren bir süreçtir (Glesne, 2013, s. 256). Analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu (metin-görsel), sonra verileri kodlamayı ve kodların bir araya gelmesiyle temalara indirgemeyi ve son olarak veriyi şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunmayı içermektedir (Creswell, 2013, s. 180). Yine başka bir ifadeyle; verileri kodlamayı, metni küçük birimlere (ifadeler, cümleler veya paragraflar) ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir. Kod etiketi, katılımcıların kendi kelimelerinden, araştırmacı tarafından oluşturulan

ifadelerden veya sosyal veya beşeri bilimlerde kullanılan kavramlardan elde edilebilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015, s. 221).

Nitel verileri analiz etmek için sabit doğrusal bir yaklaşım kullanmak yerine, analitik yörüngede hareket edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmacı, metin veya resim verileriyle işe başlamakta ve bir açıklama veya bir anlatıyla analizi tamamlamaktadır (Creswell, 2013, s. 182).

Kısaca ifade edildiği üzere; nitel araştırmalarda veri analizi çok yönlü bir süreci kapsamaktadır. Bu araştırmanın önemli bir bölümü, nitel verilerden oluşmuş ve nitel verilerin analizinde de betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır.

Betimsel analiz; elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmayı amaçlayan analiz yöntemidir. Elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s. 224).

İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan bir takım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Her şeyden önce “kontrollü bir yorum çabası” olarak ve genelde tümdengelim dayalı bir “okuma aracı” olarak da nitelendirilebilir (Bilgin, 2014, s. 1). Başka bir deyişle; içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma olup; temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227).

Bu araştırmada; Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu ve Etkinlik Süreci Değerlendirme Formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Eleştirel okumalar neticesinde; birbirine benzeyen veriler, tekrarlanma sıklığına göre belirli temalar altında toplanmış ve temaları açıklayıcı alıntılara yer verilmiştir. Özellikle; Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formundan elde edilen bilgilerin doğru-yanlış-eksik olarak tanımlanmasında ve ifadelerin niteliğinin değerlendirilmesinde betimsel analizden faydalanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde; araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu anlamda bulgular, nicel ve nitel bulgular şeklinde sınıflandırılarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

#### 4.1. Nicel Bulgular

Çalışmanın bu kısmında; araştırmada elde edilen nicel verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu anlamda; sırasıyla katılımcı grupları uygulama öncesi demokratik değerler algı puanları açısından karşılaştırılarak hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiş, her bir grup için uygulama öncesi ve sonrasında ortaya çıkan demokratik değerler algı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilmiş ve son olarak katılımcı grupları uygulama sonrası demokratik değerler algı puanları açısından karşılaştırılarak uygulamanın, başka bir deyişle uygulama yöntemlerinin etkinlikleri incelenmiştir.

##### 4.1.1. Katılımcı Gruplarının Uygulama Öncesi Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Demokratik değerlerin algılanması açısından uygulama yöntemlerinin etkisini değerlendirmeye geçmeden önce, katılımcı gruplarının uygulama öncesi demokratik değerler algısının ele alınması; başka bir deyişle, uygulama öncesi elde edilen öntest verileriyle katılımcı gruplarının algılarının başlangıçta homojen olup olmadığını (hazır bulunuşluk düzeylerinin benzer olup olmadığını) incelemek yerinde olacaktır. Bu amaçla, uygulama öncesi toplanan öntest verileri ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Daha önce de ifade edildiği gibi ANOVA'nın varsayımlarından biri, grup içi varyans homojenliğidir. Bu yüzden, katılımcı grupları arasında demokratik değerler algı puanları açısından fark olup olmadığını ele almadan önce, Levene's Test

ile grup içi homojenlik değerlendirilmiştir. Öntest puanlarına göre grup içi homojenlik, Levene's Test değerlerine ilişkin sonuçlara Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Grupların Homojenliğine İlişkin Öntest Levene's Test Sonucu*

Ölçüm	F	SD1	SD2	p
Öntest	0,425	2	85	0,655

İlgili analizden elde edilen  $F(2, 85) = 0,425$  ve  $p = 0,655 > 0,05$  Levene's Test İstatistik değerleri üç katılımcı grubu açısından da grup içi varyansların homojen olduğunu, başka bir deyişle farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Yukarıda yer verilen varsayımın sınanmasının ardından katılımcı grupları arasında öntest puanları açısından fark olup olmadığını inceleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Bu araştırmada, ortalama puanların hesaplanmasında katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtların toplam puanları dikkate alınmıştır. Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubu katılımcılarının Demokratik Değerler Ölçeğinden aldıkları ortalama ve standart sapma puanlarına ilişkin sonuçlara Tablo 4.2'de yer verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Grupların DDÖ'den Aldıkları Öntest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçüm	Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		F	p
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS		
Öntest	123,23	12,36	128,64	9,93	126,61	9,48	2,296	0,107

Tablo 4.2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, katılımcı gruplarının öntest puanlarının ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcı grupların ön test verilerine dayalı olarak demokratik değerler algıları açısından elde edilen  $F(2, 85) = 2, 296$ ;  $p = 0,107 > 0,05$  değerleri katılımcı grupların uygulama öncesi algılarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığına, başka bir deyişle; gruplar arasında da bu algı puanlarının homojen olduğuna işaret etmektedir. Bu, katılımcıların uygulama öncesi algı puanlarının (hazır bulunuşluk düzeylerinin) farklılaşmaması nedeniyle, uygulama sonrasında ortaya çıkabilecek olası bir değişimin ya da farkın uygulama etkisi olarak değerlendirilebileceği biçiminde yorumlanabilir.

#### 4.1.2. Katılımcı Grupların Uygulama Öncesi ve Sonrası Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Her bir katılımcı grubu için uygulama öncesi ve sonrası demokratik değerler algı puanlarında bir farkın ortaya çıkıp çıkmadığını belirleyebilmek için her bir grup için ayrı ayrı ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Tüm gruplar için yürütülen analizlerden elde edilen ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3.

*Grupların DDÖ’den Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Gruplar	Öntest		Sontest		N	t	p
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
Deney	123,233	12,364	134,433	10,411	30	6,866	0,000
Kontrol 1	128,643	9,934	128,250	13,238	28	0,199	0,844
Kontrol 2	128,100	9,481	125,100	9,665	30	1,727	0,095

Tablo 4.3’den de izlenebildiği gibi, deney grubu için ilişkili örneklem t testinden elde edilen  $t(29)= 6,866$  ve  $p=0,000<0,05$  değerleri bu grubun demokratik değerler algısı açısından öntest ve sontest puanlarının ortalamalarının %95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Başka bir deyişle; bu sonuçlar, görselliğe dayalı etkinliklerin demokratik değerler algı puanlarını artırdığını ya da olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 grubu için ilişkili örneklem t testinden elde edilen sırasıyla  $t(27)= 0,199$  ve  $p=0,844>0,05$ ;  $t(29)= 1,727$  ve  $p=0,095>0,05$  değerleri her iki grup açısından da öntest ve sontest algı puanlarının ortalamalarının % 95 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle, her iki kontrol grubu için de yararlanılan öğretmen merkezli düz anlatım yönteminin katılımcıların demokratik değerler algı puanlarını anlamlı düzeyde farklılaştırmadığını göstermektedir. Dolayısıyla; tüm gruplar ve uygulamada yararlanılan yöntemler dikkate alındığında, deney grubuna uygulanan görselliğe dayalı etkinliklerin anlamlı ve önemli ölçüde demokratik değerler algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu öne çıkmaktadır.

#### 4.1.3. Katılımcı Gruplarının Demokratik Değerler Ölçeğinden Aldıkları Puanların Uygulama Yöntemlerinin Etkinliği Açısından Karşılaştırılması

Demokratik değerlerin algılanması açısından uygulama yöntemlerinin etkisini değerlendirebilmek için katılımcı gruplarının uygulama sonrası demokratik değerler algı puanlarına dayalı olarak ANOVA yapılmıştır. Katılımcı grupları arasında uygulama sonrası demokratik değerler algı puanları açısından fark olup olmadığını ele almadan önce, grup içi homojenlik varsayımı kontrol edilmiştir. Sontest puanlarına göre grup içi homojenlik, Levene's Test değerlerine ilişkin sonuçlara Tablo 4.4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4.

*Grupların Homojenliğine İlişkin Sontest Levene's Test Sonucu*

Ölçüm	F	SD1	SD2	p
Sontest	1,020	2	85	0,365

İlgili analizden elde edilen  $F(2, 85) = 1,020$  ve  $p = 0,365 > 0,05$  Levene's Test İstatistik değerleri üç katılımcı grubu açısından da grup içi varyansların homojen olduğunu, başka bir deyişle farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu kontrol sonrasında yürütülen ANOVA'dan elde edilen sonuçlara Tablo 4.5'te yer verilmiştir.

Tablo 4.5.

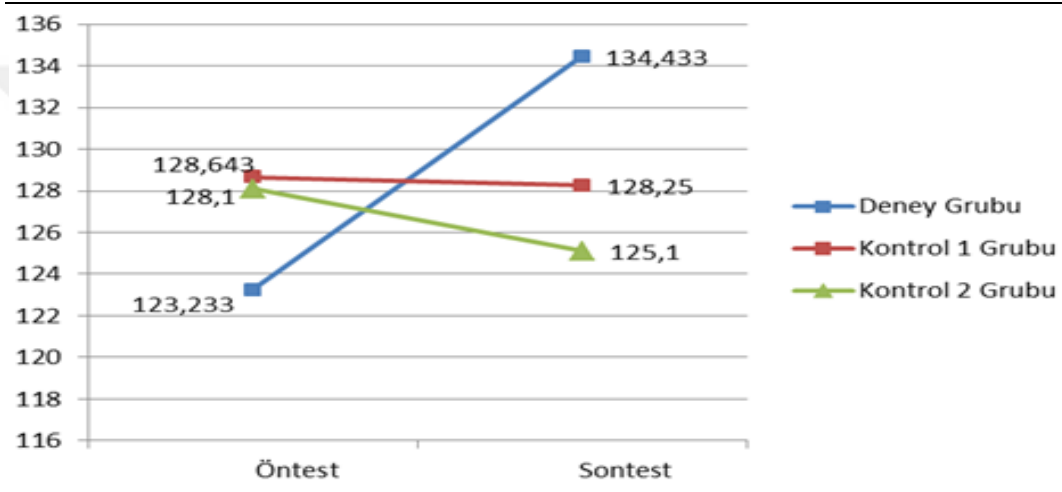
*Grupların DDÖ'den Aldıkları Sontest Puanlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçüm	Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		F	p	Fark
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
Sontest	134,433	10,411	128,250	13,238	125,100	9,665	5,424	0,006	DG > K1 DG > K2

Tablo 4.5'te de görülebileceği gibi, uygulama sonrası demokratik değerler algısı açısından katılımcı grupları için elde edilen  $F(2, 85) = 5,424$  ve  $p = 0,006 < 0,05$  değerleri uygulamaya bağlı olarak gruplar arasında %95 güven aralığında istatistiksel anlamda bir fark oluştuğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, izleme testlerinden ve bu anlamda Scheffe yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde; Deney Grubu ile Kontrol 1 ( $p = 0,04 < 0,05$ ) ve Kontrol 2 ( $p = 0,007 < 0,05$ ) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı



bir farkın ortaya çıktığı; buna karşın Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında ( $p=0,564>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle; deney grubunun uygulama sonrası algı puanlarının ortalamasının (134,433), Kontrol 1 grubunun (128,250) ve Kontrol 2 grubunun (125,100) uygulama sonrası algı puanlarının ortalamalarından yüksek olduğu ve bunun da istatistiksel olarak anlamlı bir farka işaret ettiği dikkat çekmektedir. Bu durum, katılımcı gruplarının uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlara yönelik oluşturulan ve Şekil 4.1’de sunulmuş olan diyagram yoluyla da rahatlıkla izlenebilmektedir.



Şekil 4.1. Grupların Öntest ve Sontest Puanlarını Gösteren Diyagram

Sonuç olarak; elde edilen tüm nicel bulgular bir arada dikkate alındığında; katılımcı gruplar arasında özellikle deney grubu lehine anlamlı ve olumlu yönde bir farkın ortaya çıktığı, başka bir deyişle demokratik değerler algısı açısından görselliğe dayalı etkinliklerin geleneksel öğretime (öğretmen merkezli/düz anlatım) kıyasla daha etkili olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Nitel Bulgular

Bu başlık altında Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu, Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu, Uygulayıcı Değerlendirme Formu, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Çalışmalarına ilişkin verilerin analizi ve yorumları yer almıştır. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu ve Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu nitel bulgulara esas başlıkları oluşturmuştur.

#### 4.2.1. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu Verilerinin Analizi

Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde, öğrencilerden belirtilen değer hakkında aklına gelen bir çizim yapmasını, ikinci bölümde de çiziminin nedenini belirtmesi ve belirtilen değer hakkında düşüncelerini ifade etmesi istenmiştir. Bu kapsamdaki veriler üç bölüm halinde analiz edilmiştir. Katılımcıların (DG, K1, K2) ön uygulama ve son uygulamaya ilişkin demokratik değerlere yüklediği anlamlar, katılımcıların konu hakkındaki çizimleri ve demokratik değerleri ifadelerinin kelime sayısı ve niteliği (doğru-eksik-yanlış) hakkında veriler analiz edilmiştir.

Analiz tablolarında; katılımcıların demokrasi hakkında belirttiği görüşler, birden fazla kategori içerisine giriyorsa; görüşün dâhil olduğu tüm kategorilerde değerlendirmeye alınmıştır. Bu bakımdan belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olarak değerlendirilmiştir. Tablolarda katılımcıların en fazla ifade ettikleri görüşlere ilişkin alıntılara daha çok yer verilmiştir. Aynı zamanda değişimin izlenebilmesi için ön uygulama ve son uygulamada, aynı öğrencilerin alıntılarına da yer vermeye çalışılmıştır. Yine, kelime sayısı belirlenirken katılımcıların formda belirtmiş olduğu bütün kelimeler dikkate alınmış; örnek verirken ilgisiz olan kesimler alınmamıştır.

Verilen cevabın niteliği (doğru-eksik-yanlış) belirlenirken de katılımcının konu hakkında belirttiği tüm cevap dikkate alınmıştır. İfadelerin doğru, eksik ve yanlış olarak değerlendirilmesinde; “Demokrasinin Temel Değerleri” bölümünde ifade edilen açıklamalar esas alınmıştır.

Katılımcıların çizimleri de ayrı bir analizle değerlendirilmeye çalışılmıştır. İlgili çizimlerin çağrıştırdığı anlamdan yola çıkılarak kategoriler ve temalar oluşturulmuş; bu tema ve kategorilerin ne sıklıkla tekrar ettiği tablolarda belirtilmiştir. Konu hakkında katılımcı çizimlerinden örnekler de çalışmada dikkat dağılmasına yol açmaması için EK 9’da sunulmuştur.

#### 4.2.1.1. Grupların demokrasi algıları

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) demokrasi algıları ve demokrasi hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### 4.2.1.1.1. Deney grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları

Deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.6’da belirtilmiştir:

Tablo 4.6.

#### *Deney Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri		ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Herkesin hukuk önünde eşit olması	10	-
	Bir yönetim biçimi olması	10	11
	İnsanların özgürce yaşaması	4	4
	Herkesin söz hakkına sahip olması	3	2
	İnsanların huzur içinde yaşamasını sağlaması	1	15
	Atatürk	1	-
	Herkesin hayatında uygulaması	1	-
	Değerler bütünü olması	-	25
	Devletler için önemli olması	-	16
	İnsanlar için önemli olması	-	8
	Barışın sağlayıcısı olması	-	7
	Demokrasinin önemini kavrama	-	5
	İnsanların hoşgörü içerisinde yaşaması	-	1
<b>Toplam</b>		<b>30</b>	<b>94</b>
Olumsuz Yargılar	Tam uygulanmadığında ülkeye zarar vermesi	2	-
	Gereksiz bir yönetim biçimi olması	1	-
	Kral tacı	1	-
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>0</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

Tablo 4.6'ya bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; herkesin hukuk önünde eşit olması, demokrasinin bir yönetim biçimi olması, insanların özgürce yaşaması, ülke içinde yaşayan herkesin söz hakkına sahip olması, insanların huzur içinde yaşamasını sağlaması ve herkesin hayatında uygulaması gerektiği düşüncelerini belirttikleri ve Atatürk benzetmesi yaptıkları görülmektedir. Ön uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; tam olarak uygulanmadığında ülkeye zarar verme ihtimalinin olduğu, gereksiz bir yönetim biçimi olduğu düşüncelerini belirttikleri ve kral tacına benzetmesi yaptıkları görülmektedir. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 2, 12, 13, 14, 17 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-1 : Demokrasi , en iyi yönetim şekli. Çünkü insanlar çoğu konuda özgürler. İnsanlar kendilerini yönetecekleri kendileri seçiyor.
- Ö-2 : Hukuk önünde herkesin eşit olmasıdır.
- Ö-12 : İnsanlar hayatlarını özgürce ve isteklerine bağlı yaşamalıdır. Diğer insanların hukuku olmamalıdır. Bence Demokrasi budur.
- Ö-13 : Herkes söz hakkına sahiptir. Kendini ifade edebilir.
- Ö-14 : Demokrasi becerilemediğinde ülkeye zarar bile verebilir.
- Ö-17 : Demokrasi bir milletin ayakta , sağlam bir şekilde , durmasını sağlayan temel değerlerdendir.
- 

Tablo 4.6'ya bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; demokrasinin eşitlik, adalet, hoşgörü, seçim, özgürlük, barış, uzlaşma gibi birçok değerden oluşan değerler bütünü olması, insanların huzur içinde yaşamasını sağlaması, devletler ve insanlar için önemli bir kavram olması, halkın kendi kendini yönetmesi, barışın sağlayıcısı olması, katılımcıların demokrasinin önemini kavraması, insanların özgürce yaşaması, herkesin söz hakkına sahip olması, insanların hoşgörü içinde yaşaması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 3, 5, 9, 11, 13, 17, 20 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-3 : Demokrasi, barışın, özgürlüğün, adaletin, hoşgörü'nün oluşturduğu demokratik değerdir. Bütün değerlerin temelidir. Devlette demokrasi olmazsa seçimler olmazdı. Demokratik bir devlette düzensizlik dur. Kaos dönüş olurdu. İnsanlar demokratik bir devlette her şeyi uygun yapar. Her şey yolunda düzenli bir şekilde gider. Savaşlar çıkmaz. Demokrasiyle beraber kadınlara hak tanıyan
- Ö-5 : Diğer sayfadaki değerlerin bütünüdür. İnsanların hoşgörü içerisinde yaşamaları seçer demokrasi. Devletin daha kolay yönetilmesini sağlar.
- Derste de demokrasinin birçok olumsuz yönü (savaş, iç karışıklıkları) düzelttiğin görüldü.
- Ö-9 : Demokrasi; eşitlik, hoşgörü, adalet, barış, özgürlük, yardımlaşma, uzlaşma ve yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerleri kapsayan bir kavramdır. Demokrasi seçme ve seçilme hakkını kullanmayı hedefler. Devletler içinde de ülkenin yönetiminde de çok önemlidir. Devlet demokrasiyle yönetilirse barış da sağlanabilir.
- Ö-11 : Demokrasi insanların kendilerini en iyi ifade ettikleri yönetim biçimidir. İnsanlar kendilerini ifade ettikleri zaman daha huzurlu ve daha rahat bir yaşam ortamı bulurlar. İnsanların rahat ve huzurlu yaşamı devletin ne kadar iyi ve insanına değer verdiği bir devlet olduğunu gösterir. Derste de zaten demokrasi kavramının bütün güzel değerleri kapsadığını öğrendik. Nasıl iyi olmayabiliriz.
- Ö-13 : Eşitlik, özgürlük, barış, hoşgörü, dayanışma, uzlaşma gibi değerlerin bütünüdür. İnsanlar için önemlidir çünkü onların kendini daha rahat ve güvende hissetmesini sağlar. Devletler için önemlidir çünkü dünyanın daha iyi bir yer olmasını, devletler arası ilişkilerin daha iyi olmasını sağlar.

- Ö-17 : Demokrasi barış, özgürlük, dayanışma, hoşgörü gibi değerler eşliğinde milletin kendi kendini yönetmesidir. Demokrasi olmazsa insanlar kendi görüşlerini belirlemeden tek bir kişiye bağlı yapacak durumda olur. Bir devlet demokrasiye saygı duymaz, onu ülke yönetiminde kullanmaz ise halkta uyum içinde olmaz ve bu da ülke içinde kırılganlıca neden olur.
- Ö-20 : Demokrasi halkın yönetiminde katkısının olmasıdır.  
Demokrasi insanların isteklerini, haklarını değerleri için ve insanların rahat, huzur içinde tutulmasıdır.  
Devlette demokrasi olmazsa halk olmaz halk olmazsa devlet olmaz

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Ön uygulamada; katılımcılar, demokrasiyi oluşturan değerlerden sınırlı bir biçimde (adalet, eşitlik, özgürlük, seçim vs.) demokrasiyi açıklarken; son uygulamada tüm değerlere vurgu (değerler bütünü, n=25) yaparak açıkladıkları görülmüştür. İnsanların huzur içinde yaşamasına olan vurgu da son uygulamada belirgin bir biçimde artmıştır. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak demokrasinin insanlar (n=8) ve devletler (n=16) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Son uygulamada; demokrasinin değerler bütünü olması, barışın sağlayıcısı olması, katılımcıların demokrasinin önemini kavraması ve insanların hoşgörü içinde yaşaması düşünceleri yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen herkesin hayatında uygulaması düşüncesiyle Atatürk benzetmesi ise son uygulamada belirtilmemiştir. Bununla birlikte, ön uygulamada 4 katılımcı demokrasi hakkında olumsuz görüş belirtirken, son uygulamada katılımcılardan hiç biri demokrasi hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.1.2. Deney grubu katılımcılarının “demokrasi” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.7’de belirtilmiştir:

Tablo 4.7.

*Deney Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Temalar Ön Uygulama Çizimi</b>		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	İnsan Figürü	3	10	Mutlu İnsan		3	10
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Nesne</b>	Seçim Sandığı	5	17	Seçim Sandığı		6	20
	Terazi	4	13	Terazi		1	3
	Tokmak	2	7	Kukla		1	3
	Oy Mührü	1	3	Masa		1	3
	Kalem	1	3	Kral Tacı		1	3
	Kitap	1	3				
	Seçim Pusulası	1	3				
	Kral Tacı	1	3				
	Özgürlük Heykeli	1	3				
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>55</b>	<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>32</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	3	10	Değerler Bütünü		13	43
				Anayasa		1	3
				Bayrak		1	3
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>49</b>
<b>Mekân</b>	Meclis	4	13	Meclis		2	7
	Okul Binası	1	3				
	Mahkeme Ortamı	1	3				
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>19</b>	<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Tabiat</b>	Ağaç	1	3				
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.7 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve tabiat) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği nesnelere olarak; seçim

sandığı, terazi, tokmak, oy mührü, kalem, kitap, seçim pusulası, kral tacı ve özgürlük heykeli görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; normal insan çiziminin, değer temalı çizimlerde; anayasa çiziminin, mekân temalı çizimlerde; meclis, okul binası ve mahkeme ortamı çiziminin, tabiat temalı çizimde ise ağaç çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; seçim, eşitlik, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri dört farklı temada (insan, nesne, değer ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok değer temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği değerler olarak; demokrasinin değerler bütünü olduğu, anayasa ve bayrak görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; seçim sandığı, terazi, kukla, masa ve kral tacı görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; mutlu insan çiziminin, mekân temalı çizimlerde ise meclis çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada katılımcıların; demokrasinin değerler bütünü olması, seçim, eşitlik, barış, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir. Ön uygulamaya göre; demokrasinin değerler bütünü olduğuna ilişkin çizimlerin yaklaşık katılımcıların yarısı tarafından çizilmesi önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Katılımcılar ön uygulamada nesne temalı çizimlerle demokrasiyi açıklarken; son uygulamada değer temalı çizimlere yönelmesi, çalışma kapsamında ulaşılmak istenen amaca yönelik olumlu bir sonuç olarak görülmektedir.

#### **4.2.1.1.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları**

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.8’de belirtilmiştir:



Tablo 4.8.

*Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Herkesin hukuk önünde eşit olması	9	11
	Farklı düşüncelerin sorun oluşturmaması	6	1
	Halkın kendi kendini yönetmesi	6	6
	Ülke menfaati için olması gereken bir şey	4	-
	Meclisler, demokrasi için önemli	2	-
	İnsanların özgür yaşaması	1	9
	İnsana/hayata olumlu katkılarının olması	1	3
	Ortak görüşte uzlaşma	-	1
	Orman	-	1
<b>Toplam</b>		<b>29</b>	<b>32</b>
Olumsuz Yargılar	Gerekilen yerde, bir kenara bırakılmalı	1	1
	Para kimdeyse demokrasi ondadır	1	-
	Bazen haklıyı haksızdan ayırmada yetersiz	-	1
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.8'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; herkesin hukuk önünde eşit olması, farklı düşüncelerin sorun oluşturmaması, halkın kendi kendini yönetmesi, ülke menfaatleri için olması gereken bir şey olması, meclislerin demokrasi için önemli olması, insanların özgür yaşaması ve demokrasinin insana/hayata olumlu katkılarının olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; bazı durumlarda bir kenara bırakılması ve demokrasinin para ile karşılık bulan bir kavram olduğuna ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 35, 36, 37, 42, 48 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-33 : Demokrasi herkesin eşit olmasıdır. Farklılıkların sorun yarattığı bir toplum asla demokratik bir toplum olmaz.
- Ö-35 : insanın konuları yanında eşit hakları sahip olmasıdır.
- Ö-36 : ~~Gerçekten yada demokrasi bir kenara bırakılmalı~~
- Ö-37 : Ülkenin çıkarları, milletin refahı için yapılması gereken. Korkusuzca kimseyi kayırmadan yönetebilmek
- Ö-42 : PARA KİMİDEYSE DEMOKRASİ ENUNLADIR.
- Ö-48 : Halkın kendi kendini yönetmesi

Tablo 4.8'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; herkesin hukuk önünde eşit olması, insanların özgür yaşaması, halkın kendi kendini yönetmesi, demokrasinin insana/hayata olumlu katkılarının olması, farklı düşüncelerin sorun oluşturmaması ve ortak görüşte uzlaşma düşüncelerini belirttikleri ve orman benzetmesi yaptıkları görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; bazı durumlarda bir kenara bırakılması ve bazen hakıyla haksız ayırmada yetersiz olmasına ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 36, 39, 42, 48, 49, 57 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-33 : Demokrasi herkesin eşit olmasıdır. Eşit hak ve özgürlükler sahip olmasıdır
- Ö-36 : ~~Bu durumda demokrasi bir kenara bırakılmalı.~~



Tablo 4.9.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	İnsan Figürü	7	25	İnsan Figürü	6	21
	Oy Veren İnsan	4	14	Oy Veren İnsan	3	11
	Mutlu İnsan	1	4	Düşünen İnsan	2	7
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>43</b>	<b>Toplam</b>		<b>11</b> <b>39</b>
<b>Nesne</b>	Terazi	3	11	Seçim Pusulası	3	11
	Seçim Sandığı	1	4	Seçim Sandığı	2	7
	Ampul	1	4	Terazi	1	4
	Para	1	4	Masa	1	4
	Seçim Pusulası	1	4	Tokmak	1	4
	Tokmak	1	4			
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>31</b>	<b>Toplam</b>		<b>8</b> <b>30</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	1	4	Anayasa	2	7
				Bayrak	1	4
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Toplam</b>		<b>3</b> <b>11</b>
<b>Mekân</b>	Mahkeme Ortamı	2	7	Mahkeme Ortamı	3	11
	Meclis	1	4	Meclis	1	4
	Hükümet Konağı	1	4			
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>		<b>4</b> <b>15</b>
<b>Şekil</b>	Yuvarlak	1	4			
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Toplam</b>		<b>0</b> <b>0</b>
<b>Hayvan</b>	Kuş	2	7			
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>		<b>0</b> <b>0</b>
<b>Tabiat</b>				Orman	1	4
<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b> <b>4</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>1</b> <b>4</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>28</b> <b>100</b>

Tablo 4.9 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân, şekil ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği insan temalı

çizimler olarak; normal insan çizimi, oy veren insan ve mutlu insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; terazi, seçim sandığı, ampul, para, seçim pusulası ve tokmak, değer temalı çizimde; anayasa, mekân temalı çizimlerde; mahkeme ortamı, meclis ve hükümet konağı çiziminin, şekil temalı çizimde yuvarlak ve hayvan temalı çizimlerde ise kuş çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamadaki çizimlerin değerlendirilmesinden katılımcıların; seçim, eşitlik, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.9 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve tabiat) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; normal insan çizimi, oy veren insan ve düşünen insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; seçim pusulası, seçim sandığı, terazi, masa ve tokmak, değer temalı çizimlerde; anayasa ve bayrak, mekân temalı çizimlerde; mahkeme ortamı ve meclis, tabiat temalı çizimde ise orman çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada katılımcıların; seçim, eşitlik, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok vurgulanan tema insan temasıdır.

#### 4.2.1.1.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “demokrasi” algıları

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.10’da belirtilmiştir:

Tablo 4.10.

#### *Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Halkın kendi kendini yönetmesi	10	13
	Herkesin hukuk önünde eşit olması	5	5
	Her insana eşit davranmak	5	-
	Ülkeler ve insanlar için önemli olması	4	2

Tablo 4.10. (Devamı)

	İnsanların özgür yaşaması	3	2
	Hoşgörü ve kardeşlik	1	-
	Okul	1	-
	Meclis	-	5
	Seçme ve seçilme	-	3
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>30</b>
Olumsuz Yargılar	Başka/kötü amaçlar için uydurulan kılıf	1	4
	Vatanı bölmek isteyenlere hediye	1	-
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.10'a bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; halkın kendi kendini yönetmesi, herkesin hukuk önünde eşit olması, her insana eşit davranılması, ülkeler ve insanlar için önemli olması, insanların özgür yaşaması, hoşgörü ve kardeşliği çağrıştırmaları düşüncelerini belirttikleri ve okul benzetmesi yaptıkları görülmektedir. Ön uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; kötü amaçlar için uydurulan bir kılıf olması ve vatani bölmek isteyenlere bir hediye olduğuna ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 65, 68, 73, 78, 82, 83 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-65 : halkın kendi kendini yönetmesi
- Ö-68 : Göstermeli bir oylama yaparlar
- Ö-73 : Demokrasi herkesin özgürce düşüncesini belirtmesidir
- Ö-78 : Demokrasi: Her bir bireyin kendi hür iradesi ile devletin yöneticileri seçmesine denir. Bu ne kadar iyi birşey de olsa halkın içindeki bu vatani bölmek isteyen zihniyet yokken insanlar içinde bir hediyedir.

- 
- Ö-82 : Demokrasi milletin seçtiği vekiller sayesinde olur
- Ö-83 : Herkese eşit davranmadır. Adam kayırmak değildir. (+orpil)
- 

Tablo 4.10'a bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkında; halkın kendi kendini yönetmesi, herkesin hukuk önünde eşit olması, demokrasinin seçme ve seçilme faaliyeti olması, ülkeler ve insanlar için önemli olması ve insanların özgür yaşaması düşüncelerini belirttikleri ve meclis benzetmesi yaptıkları görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; kötü amaçlar için uydurulan bir kılıf olduğuna ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 62, 64, 71, 74, 78, 81, 83 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-62 : İnsanların eşit bir şekilde kendini kimin yöneteceğini seçmesi, meclisli bir devlet yönetimi.
- Ö-64 : Herkesin eşit olmasıdır.
- Ö-71 : Demokrasi bir milletin barış, özgürlük, saygı ve sevgi içinde yaşamasını sağlayan bir yönetim şeklidir.
- Ö-74 : Her insanın kendini özgürce ifade edebilmesidir.
- Ö-78 : Demokrasinin amacı bazı ülkelerin gusüa devletlerinin topraklarını işgal etmek için kullandıkları bir kılıftır.
- Ö-81 : Kendi kendini yönetmektir.
- Ö-83 : Demokrasi ülkemizde sadece mecliste kalmaktadır.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının çok az arttığı görülmektedir. Hem ön uygulamada hem de son

uygulamada katılımcılar; demokrasiyi oluşturan değerlerden sınırlı bir biçimde (adalet, eşitlik, özgürlük, seçim vs.) demokrasiyi açıklamışlardır. Son uygulamada; demokrasinin seçme ve seçilme faaliyeti olması düşüncesi ve meclis benzetmesi yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen her insana eşit davranmak, hoşgörü ve kardeşlik düşünceleriyle okul benzetmesi belirtilmemiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada iki, son uygulamada ise dört katılımcı olumsuz görüş belirtmiş, birer katılımcıysa hiç görüş belirtmemiştir. Geçen süre zarfında; katılımcılar arasında, olumsuz düşünen öğrenci sayısı artmıştır.

#### 4.2.1.1.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “demokrasi” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.11’de belirtilmiştir:

Tablo 4.11.

#### *Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Demokrasi Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	İnsan Figürü	5	17	Oy Veren İnsan	6	20
	Oy Veren İnsan	3	10	İnsan Figürü	4	13
	Düşünen İnsan	1	3	Düşünen İnsan	2	7
	Elele Tutuşan İnsanlar	1	3	Mutlu İnsan	1	3
				Sömürülen İnsan	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>33</b>	<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>46</b>
<b>Nesne</b>	Seçim Sandığı	10	33	Seçim Sandığı	4	13
	Terazi	1	3	Seçim Pusulası	1	3
	Silah	1	3	Tokmak	1	3
	Oyuncak	1	3	Para	1	3
				Masa	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>25</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	1	3	Anayasa	1	3
	Değerler Bütünü	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>



Tablo 4.11. (Devamı)

<b>Mekân</b>	Meclis	3	10	Meclis	5	17
	Okul	1	3	Mahkeme Ortamı	2	7
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>24</b>
<b>Şekil</b>	Soru İşareti	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.11 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği nesne temalı çizimler olarak; oy sandığı, terazi, silah ve oyuncak, insan temalı çizimlerde; normal insan çizimi, oy veren insan, düşünen insan ve el ele tutuşan insan çizimleri, değer temalı çizimlerde; anayasa ve demokrasinin değerler bütünü olduğu, mekân temalı çizimlerde; meclis ve okul çiziminin, şekil temalı çizimde soru işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; seçim, eşitlik, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.11 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, demokrasi hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, nesne, değer ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, demokrasiyi en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların demokrasiyi ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; oy veren insan, normal insan çizimi, düşünen insan, mutlu insan ve sömürülen insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; seçim sandığı, seçim pusulası, tokmak, para ve masa, değer temalı çizimde; anayasa, mekân temalı çizimlerde; meclis ve mahkeme ortamı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada katılımcıların; seçim, adalet, özgürlük, yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlere vurgu yaptığı görülmektedir. Ön uygulamada en çok vurgulanan tema nesne iken, son uygulamada en çok vurgulanan tema insan olmuştur.

#### 4.2.1.1.7. Grupların demokrasiyi ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, demokrasi hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.12’de belirtilmiştir:

Tablo 4.12.

#### *Grupların Demokrasiyi İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ		SU			ÖÜ		SU			ÖÜ		SU				
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	15	D	17	E	2	31	2	E	7	E	5	59	3	E	1	E	-2
2	5	E	27	D	22	32	10	E	7	E	-3	60	2	Y	2	Y	0
3	4	E	46	D	42	33	14	E	10	E	-4	61	6	E	2	E	-4
4	6	E	26	E	20	34	7	D	1	E	-6	62	10	E	12	E	2
5	11	Y	26	D	15	35	7	E	4	E	-3	63	3	E	1	E	-2
6	7	Y	15	Y	8	36	6	Y	6	Y	0	64	4	E	10	E	6
7	3	E	27	D	24	37	11	E	24	E	13	65	26	D	25	D	-1
8	6	Y	26	D	20	38	7	E	18	E	11	66	4	E	3	E	-1
9	3	E	38	D	35	39	3	D	15	D	12	67	10	E	12	E	2
10	14	D	24	D	10	40	4	Y	4	E	0	68	4	Y	4	Y	0
11	5	Y	53	D	48	41	4	E	4	E	0	69	6	E	7	E	1
12	14	E	39	E	25	42	4	Y	8	Y	4	70	6	E	4	E	-2
13	8	D	38	D	30	43	7	E	12	E	5	71	9	D	14	D	5
14	6	Y	21	E	15	44	5	E	9	E	4	72	8	E	11	D	3
15	3	E	43	D	40	45	5	E	5	E	0	73	5	E	5	E	0
16	6	E	38	D	32	46	9	E	0	Y	-9	74	6	E	6	E	0
17	11	D	47	D	36	47	4	D	5	D	1	75	4	E	4	E	0
18	4	Y	38	D	34	48	4	D	4	D	0	76	5	E	5	E	0
19	1	Y	19	D	18	49	10	E	11	E	1	77	3	E	5	E	2
20	1	E	26	D	25	50	8	E	10	E	2	78	31	Y	13	Y	-18

Tablo 4.10. (Devamı)

<b>21</b>	4	E	36	D	32	<b>51</b>	3	E	8	E	5	<b>79</b>	0	Y	0	Y	0
<b>22</b>	4	E	43	D	39	<b>52</b>	25	D	27	E	2	<b>80</b>	21	E	16	D	-5
<b>23</b>	4	D	27	D	23	<b>53</b>	7	Y	10	E	3	<b>81</b>	4	E	3	E	-1
<b>24</b>	8	E	48	E	40	<b>54</b>	0	Y	9	E	9	<b>82</b>	6	E	4	E	-2
<b>25</b>	8	E	43	D	35	<b>55</b>	6	Y	36	E	30	<b>83</b>	7	E	5	Y	-2
<b>26</b>	6	Y	15	D	9	<b>56</b>	9	E	11	E	2	<b>84</b>	6	E	8	E	2
<b>27</b>	8	E	65	D	57	<b>57</b>	9	Y	10	Y	1	<b>85</b>	5	E	5	E	0
<b>28</b>	9	E	40	D	31	<b>58</b>	5	E	4	E	-1	<b>86</b>	7	E	13	E	6
<b>29</b>	5	Y	27	D	22							<b>87</b>	5	E	3	Y	-2
<b>30</b>	4	E	20	D	16							<b>88</b>	5	E	5	E	0
<b>T</b>	<b>193</b>		<b>998</b>		<b>805</b>		<b>195</b>		<b>279</b>		<b>84</b>		<b>221</b>		<b>208</b>		<b>-13</b>
$\bar{x}$	<b>6,4</b>		<b>33,3</b>		<b>26,8</b>		<b>7</b>		<b>10</b>		<b>3,0</b>		<b>7,4</b>		<b>6,9</b>		<b>-0,4</b>

Tablo 4.12'ye bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada demokrasiyi 193 (aritmetik ortalama 6,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 16'sı eksik ve 9'u yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, demokrasiyi 998 (aritmetik ortalama 33,3) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 24'ü doğru, 5'i eksik ve 1'i yanlış olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada demokrasiyi 195 (aritmetik ortalama 7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 16'sı eksik ve 7'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, demokrasiyi 279 (aritmetik ortalama 10) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 3'ü doğru, 21'i eksik ve 3'ü yanlış olduğu görülmektedir. 5 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 6 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 17 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada demokrasiyi 221 (aritmetik ortalama 7,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 2'si doğru, 24'ü eksik ve 4'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu

katılımcılarının, demokrasiyi 208 (aritmetik ortalama 6,9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 4'ü doğru, 21'i eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 9 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 12 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 9 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını yaklaşık 5 kat arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 5'ten 24'e yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 9'dan 1'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları; buna karşın doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise 5'ten 3'e, yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 7'den 3'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısının düştüğü; doğru cevap veren katılımcı sayısının 2'den 4'e; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 4'ten 5'e yükseldiği görülmektedir.

Demokrasi algıları, demokrasiyi ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### **4.2.1.2. Grupların eşitlik algıları**

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) eşitlik algıları ve eşitlik hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### **4.2.1.2.1. Deney grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları**

Deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.13'de belirtilmiştir:

Tablo 4.13.

*Deney Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması	14	11
	Kanunlar önünde herkesin eşit olması	7	6
	Çok önemli bir kavram olması	2	-
	Demokrasinin temel değeri olması	1	1
	Herkese eşit davranılması	-	17
	İnsanların ve devletlerin huzurunu sağlaması	-	12
	Devletler için önemli olması	-	10
	İnsanlar için önemli olması	-	7
	Ermenilere eşit haklar verildiğinin görülmesi	-	6
	Adaleti sağlaması	-	2
<b>Toplam</b>		<b>24</b>	<b>72</b>
Olumsuz Yargılar	İnsanların eşit şartlar altında olmaması	3	-
	Eşitliğin adaletsizlik olması	2	-
	Kanun önünde eşitliğin olmaması	2	-
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>0</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

Tablo 4.13'e bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; hiçbir ayırım olmadan herkese eşit davranılması, kanunlar önünde herkesin eşit olması, çok önemli bir kavram olması ve demokrasinin temel değeri olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, eşitlik hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; insanların eşit şartlar altında olmaması, eşitliğin adaletsizlik olması ve kanun önünde eşitliğin olmaması düşüncelerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili sırasıyla; 7, 10, 14, 18, 19, 26, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-7	:	<i>Eşitlik adaletsizliktir Herkese aynı şekilde davranılmaz</i>
Ö-10	:	<i>İnsanlar din dil renk renk ayırtmaksızın eşit olmalı</i>

- Ö-14 : kanun önünde bütün insanlar eşit olamaz
- Ö-18 : Demokrasinin ana taşı
- Ö-19 : Eşitlik çok önemlidir.
- Ö-26 : Herkes yasalarda eşit olmalıdır.
- Ö-27 : Türkiye'de insanların eşit olduğuna inanmıyorum. zengin-fakir ayrımı tartışma götürmez.

Tablo 4.13'e bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; herkese eşit davranılması ve hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması, insanların ve devletlerin huzurunu sağlaması, insanlar ve devletler için önemli olması, kanun önünde herkesin eşit olması, Ermenilere eşit haklar verildiğinin görülmesi, eşitliğin adaleti sağlaması ve demokrasinin temel değeri olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 7, 9, 10, 17, 19, 27, 28 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-1 : Herkese din, dil, ırk, görünüş ayrımı gözetilmeksizin eşit davranılmalıdır. Çünkü her insan bu dünyaya eşitlik içinde gelmiştir.
- Ö-7 : 

Yargı karşısında herkes eşit olmalıdır
Devletler için eşitlik önemlidir çünkü eşitlik olmaz ise insanlar isyana daha yatkın olurlar
Derste öğrenmişim tarih boyunca ermenilere eşit davranıldığını gördük.
- Ö-9 : Eşitlik; yasalar önünde din, dil, ırk ayrımı yapılmaksızın herkese aynı şekilde davranılmaktır. İnsanlar arasında eşit davranılırsa herkesin hakkı da korunmuş olur. Devletler için de eşitlik göz ardı edilemeyecek bir kavram. Her devlet aynı davranışı görmeli diye düşünüyorum.
- Ö-10 : İnsanların devlet önünde ve her yerde aynı haklara sahip olmasıdır. İnsanlar arasında huzur olması için önemlidir. Devletlerin ia huzuru için önemlidir.

- Ö-17 : İnsanların din, dil, ırk ayrımı gözetilmeksizin konuları önünde aynı haklara sahip olabilmeleridir. Bir devlet eşitliğe önem verirse halk birbirleriyle eşitsizmeden uyum içinde yaşar. İnsanlar sosyal durumu, medeniyet ne olursa olsun eşitliğe önem veren bir devlette yaşarsa bir olayla karşılaştıklarında devletlerinin en iyi şekilde çözeceğine güveni sınıhtığı düşmez.
- Ö-19 : Eşitlik insanların ve devletlerin birbirinden üstün olmaması durumudur. İnsanlar eşit olmazsa bazıları çok iş yaparak diğerleri ezilir. Devletler eşit olmazsa bir devlet diğer devleti ezebilir. Tüm yaptıklarına rağmen Ermenilere eşit hakların verilmesi önemlidir.
- Ö-27 : Eşitlik, insanların toplum önünde eşit haklara ve sorumluluklara sahip olması aralarında ayrım olmamasıdır. Devletler de her ne kadar diğerlerinden geri kalmış ya da ileride olsa da hepsi eşit sayılmalıdır. İnsanların da toplumda eşit haklara sahip olması koruması enpeller. Derste de gördüğümüz gibi eşitlikle adalet çok farklıdır. Birçok devlet verilen haklar adaleti bütün dünya için geçerli olanlar eşitliği belli eder. Aynı zamanda Türkiye'de Ermeni meselesinde Osmanlı ne olursa da Ermenilere eşit davranmıştır.
- Ö-28 : İnsanlara din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin aynı ölçüde davranmak. Eşitlik insanlar için önemlidir. Çünkü eşitliğin olmadığı bir yerde huzur ortamı sağlanamaz bu da işyana sebep olabilir. Eşitlik devletler için önemlidir. Çünkü eşitliğin olduğu bir devlet daha iyi yönetilir. Örneğin Osmanlı. Derste de gördüğümüz savaşlarda yaralı olanlara düşman asker olsun olmasın yardım etmemiz örnek olabilir.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada derste eşitliğin işlendiği konu olan Ermeni Meselesine yapılan vurgu (tüm yaptıklarına rağmen Ermenilere eşit haklar verilmesinin önemli olması) işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak eşitliğin insanlar (n=7) ve devletler (n=10) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Son uygulamada; hiçbir ayrım olmadan herkese eşit davranılması, insanların ve devletlerin huzurunu sağlama, eşitliğin adaleti

sağlaması düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen eşitliğin önemli bir kavram olması düşüncesi belirtilmemiştir. Bununla birlikte, ön uygulamada 7 katılımcı eşitlik hakkında olumsuz görüş belirtirken, son uygulamada katılımcılardan hiç biri eşitlik hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.2.2. Deney grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.14’de belirtilmiştir:

Tablo 4.14.

*Deney Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Kadın-Erkek Eşitliği	5	17	Kadın-Erkek Eşitliği	6	20
	Farklı Boyda İnsanlar	2	7	Yönetici-Halk Eşitliği	2	7
	Zenci-Beyaz Eşitliği	1	3	Zenci-Beyaz Eşitliği	2	7
	Engelli-Engelsiz Eşitliği	1	3	Zengin-Fakir Eşitliği	1	3
	Farklı Düşünen İnsanlar	1	3	Eşit Mesafede Olma	1	3
	İnsan Eli	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>40</b>
<b>Nesne</b>	Terazi	12	40	Terazi	11	37
	Kutu	1	3	Kutu	4	13
	Kitap	1	3	Uçak	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>46</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>53</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	2	7			
	Bayrak	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>		
<b>Meyve</b>	Elma	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		
<b>Şekil</b>	Üçgen	1	3	Eşittir İşareti	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Mekân</b>				Mahkeme Ortamı	1	3
	<b>Toplam</b>			<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>



Tablo 4.14 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, meyve ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği nesne temalı çizimler olarak; terazi, kutu ve kitap görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; kadın-erkek eşitliği, farklı boyda insanlar, zenci-beyaz eşitliği, engelli-engelsiz eşitliği, farklı düşünen insanlar ve insan eli, değer temalı çizimlerde; anayasa ve bayrak, meyve temalı çizimlerde; elma çiziminin, şekil temalı çizimde üçgen çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.14 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, nesne, şekil ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği nesne temalı çizimler olarak; terazi, kutu ve uçak çizimleri görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; kadın-erkek eşitliği, yönetici-halk eşitliği, zenci-beyaz eşitliği, zengin-fakir eşitliği ve herkese eşit mesafede olma, şekil temalı çizimde; eşittir işareti, mekân temalı çizimde; mahkeme ortamı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir. İki uygulamada da en çok vurgulanan tema nesne (özellikle terazi) temasıdır.

#### 4.2.1.2.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.15’de belirtilmiştir:

Tablo 4.15.

#### *Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Hiçbir ayrım olmadan herkesin eşit olması	23	21
	Kanunlar önünde herkesin eşit olması	2	2
	Eşitliğin insanlar için önemli olması	2	-

Tablo 4.15. (Devamı)

	Demokrasi olan ülkelerde herkesin eşit olması	-	2
	Düşünceleri ifade etme	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>26</b>
Olumsuz Yargılar	Dünya’da eşitliğin olmaması	2	-
	Eşitlik gücü olan için olması	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.15’e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması, kanunlar önünde herkesin eşit olması ve eşitliğin insan için önemli olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, eşitlik hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; Dünya’da eşitliğin olmadığına ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 32, 39, 40, 44, 46 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-32 : *Herkesin eşit olması bile kanunlar önünde eşit olmaya hakkımız vardır.*
- Ö-39 : *⇒ Hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin eşit olması*
- Ö-40 : *Her insan dil, din, ırk ayrımı yapılmadan eşittir.*
- Ö-44 : *Eşitlik her insan için ayırt etmeksizin değerli bir unsurdur*
- Ö-46 : *Eşitlik herkesin hakkıdır. Hıme bu dünya herkesin eşit olduğu tek yer kesinlikle bir tabutuun içi*

Tablo 4.15’e bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması, kanunlar önünde herkesin eşit olması, demokrasi olan ülkelerde herkesin eşit olması ve eşitliğin düşüncelerini ifade etme olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi

hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcı da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; eşitliğin gücü olanlar için olduğu düşüncesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 7, 31, 33, 44, 45, 55 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-7 : Eşitlik gücü olan için "eşitlik" diye tanımlanır.  
Gücü olmayan için "zulüm" diye tanımlanır.
- Ö-31 : Herkes eşittir. ister zenci olsun, ister beyaz kimse kimseden üstün değildir.
- Ö-33 : Eşitlik ; her bir ayrim ayrimin herkezin eşit hak ve özgürlüklere sahip olmasıdır. Kimse kimseden üstün olmaz. İnsan insan olduğu için değer verilir.
- Ö-44 : ⇒ Hangi dine , ırka , düşünceye mensup olursa olsun tüm insanlar aynı hak ve özgürlüğe sahiptir.
- Ö-45 : - Herkes din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan kanunlar önünde eşittir.
- Ö-55 : Demokraside yönetilen bir ülkede bütün insanların aynı haklara sahip olması gerekir ve hiç bir şekilde ayırma yer verilmemelidir.

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının azaldığı görülmektedir. Son uygulamada; demokrasi olan ülkelerde herkesin eşit olması ve eşitliğin düşünceleri ifade etme olduğu düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen eşitliğin insanlar için önemli olması düşüncesi belirtilmemiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada iki, son uygulamada ise bir katılımcı olumsuz görüş belirtirken, birer katılımcıysa hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.2.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.16’da belirtilmiştir:

Tablo 4.16.

#### *Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Zengin-Fakir Eşitliği	2	7	Zengin-Fakir Eşitliği	3	11
	Kadın-Erkek Eşitliği	2	7	Kadın-Erkek Eşitliği	2	7
	Eşit Boyda İnsanlar	2	7	Eşit Boyda İnsanlar	2	7
	Yönetici-Halk Eşitliği	1	4	Zenci-Beyaz Eşitliği	1	4
	Zenci-Beyaz Eşitliği	1	4	Düşünen İnsan	1	4
	Düşünen İnsan	1	4	Merdiven Çıkan İnsan	1	4
	Merdiven Çıkan İnsan	1	4			
	İnsan Eli	1	4			
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>41</b>	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>37</b>
<b>Nesne</b>	Terazi	8	29	Terazi	7	25
	Kalem	1	4			
	Tabut	1	4			
	Kilit	1	4			
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>41</b>	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>25</b>
<b>Mekân</b>	Mahkeme Ortamı	2	7	Mahkeme Ortamı	3	11
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>11</b>
<b>Meyve</b>	Elma	1	4	Elma	2	7
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Şekil</b>	Eşit Değil İşareti	1	4	Eşittir İşareti	2	7
	Yuvarlak	1	4	Matematiksel İşlem	1	4
	Kare	1	4	+18 İşareti	1	4
				Dikdörtgen	1	4
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>19</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 4.16 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, mekân, meyve ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok insan ve nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; zengin-fakir eşitliği, kadın-erkek eşitliği, eşit boyda insanlar, yönetici-halk eşitliği, zenci-beyaz eşitliği, düşünen insan, merdiven çıkan insan ve insan eli, nesne temalı çizimler olarak; terazi, kalem, tabut ve kilit görülmektedir. Mekân temalı çizimlerde; mahkeme ortamı, meyve temalı çizimde; elma çiziminin, şekil temalı çizimlerde ise eşit değildir işareti, yuvarlak ve kare çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.16 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, mekân, meyve ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; zengin-fakir eşitliği, kadın-erkek eşitliği, eşit boyda insanlar, zenci-beyaz eşitliği, düşünen insan, merdiven çıkan insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; terazi, mekân temalı çizimde; mahkeme ortamı, meyve temalı çizimlerde; elma çiziminin, şekil temalı çizimde; eşittir işareti, matematiksel işlem, +18 işareti ve dikdörtgen çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı vurgu yaptığı görülmektedir. Ön uygulamada insan ve nesne teması vurgulanırken, son uygulamada ise insan teması en çok vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.2.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “eşitlik” algıları**

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.17’de belirtilmiştir:

Tablo 4.17.

*Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması	22	15
	Kanunlar önünde herkesin eşit olması	3	9
	Herkese eşit davranılması	2	-
	İnsanlar için önemli olması	1	1
	Demokrasiyi ortaya çıkarması	1	-
	Hayatın ölçüsü ve düzeni olması	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>26</b>
Olumsuz Yargılar	Eşitliğin adaletsizlik olması	3	2
	Herkesin eşit olmaması	2	-
	Eşitliğin parayla sağlanması	-	1
	Eşitliğe inanmama	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.17'ye bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması, kanunlar önünde herkesin eşit olması, herkese eşit davranılması, eşitliğin insanlar için önemli olması ve demokrasiyi ortaya çıkarması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, eşitlik hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; eşitliğin adaletsizlik olması ve herkesin eşit olmamasına ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 59, 71, 72, 83, 76, 64 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-59	:	insanların her alanda ve yerde eşitliği
Ö-64	:	Aslında herkes eşit değildir.
Ö-71	:	Herkes kanunlar karşısında eşittir.
Ö-72	:	Bir ülkede yaşayan bütün insanlar eşittir.

- 
- Ö-76 : Eşitlik, adalet değildir.
- Ö-83 : Eşitlik demokrasiyi doğundur.  
Eşit olan adil olandır.
- 

Tablo 4.17'ye bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkında; hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması, kanunlar önünde herkesin eşit olması, insanlar için önemli olması ve eşitliğin hayatın ölçüsü ve düzeni olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; eşitliğin adaletsizlik olması, eşitliğin önemine inanmama ve eşitliğin parayla sağlanması düşünceleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 62, 64, 66, 68, 69, 80 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-62 : eşitlik herkesin eşit haklara sahip olması, kimsenin kimseden üstün olmaması.
- Ö-64 : Herkes kanunlar karşısında eşittir.
- Ö-66 : Eşitlik, bazen adaletsizliktir.
- Ö-68 : Parayla sağlanan birşey paran varsa diğerleri de eşit dursun.
- Ö-69 : Ülke içindeki herkesin din dil ırk gözetmeksizin eşit olması.
- Ö-80 : Artık eşitliğe inanmıyorum.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının azaldığı görülmektedir. Son uygulamada; eşitliğin hayatın ölçüsü ve düzeni olması düşüncesi yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen herkese eşit davranılması ve eşitliğin demokrasiyi ortaya çıkarması düşünceleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada hiçbir ayırım olmadan herkesin eşit olması düşüncesini

ifade eden katılımcı sayısı son uygulamada belirgin bir biçimde azalmışken; yine ön uygulamada belirtilen kanunlar önünde herkesin eşit olması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısı ise belirgin bir biçimde artmıştır. Bununla birlikte; ön uygulamada beş, son uygulamada ise dört katılımcı olumsuz görüş belirtirken, birer katılımcıysa hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.2.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “eşitlik” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.18’de belirtilmiştir:

Tablo 4.18.

*Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Eşitlik Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Kutu Üzerinde İnsanlar	8	27	Kutu Üzerinde İnsanlar	4	13
	Kadın-Erkek Eşitliği	5	17	Farklı Boyda İnsanlar	1	3
	Zengin-Fakir Eşitliği	1	3	Zengin-Fakir Eşitliği	1	3
				Yönetici-Halk Eşitliği	1	3
				Zenci-Beyaz Eşitliği	1	3
				İnsan Figürü	1	3
				Farklı Tipte İnsanlar	1	3
		<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>47</b>	<b>Toplam</b>	<b>10</b>
<b>Nesne</b>	Terazi	13	43	Terazi	11	37
	Para	1	3	Para	1	3
	Tokmak	1	3	Araba	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>49</b>	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>43</b>
<b>Gıda</b>				Ekmek	1	3
				Elma (Meyve)	1	3
				Yumurta	1	3
	<b>Toplam</b>			<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Şekil</b>	Harf	1	3	Harf	2	7
				Matematiksel İşlem	1	3
				Eşit Boyda Şekiller	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>



Tablo 4.18 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 3 farklı temada (insan, nesne ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği nesne temalı çizimler olarak; terazi, para ve tokmak görülmektedir. İnsan temalı çizimler olarak; kutu üzerinde insanlar, kadın-erkek eşitliği ve zengin-fakir eşitliği, şekil temalı çizimlerde ise harf çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; sınırlı bir biçimde eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.18 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitlik hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, nesne, tabiat ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, eşitliği en çok nesne temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların eşitliği ifade ederken çizdiği nesne temalı çizimler olarak; terazi, para ve araba çizimleri görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; kutu üzerinde insanlar, farklı boyda insanlar, zengin-fakir eşitliği, yönetici-halk eşitliği, zenci-beyaz eşitliği, insan figürü ve farklı tipte insanlar, gıda temalı çizimlerde; ekmek, elma ve yumurta çiziminin, şekil temalı çizimde; harf, matematiksel işlem ve eşit boyda şekiller çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; eşitliğin farklı boyutlarına vurgu yaptığı görülmektedir. Her iki uygulamada da nesne teması en çok vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.2.7. Grupların eşitliği ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği**

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, eşitlik hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.19'da belirtilmiştir:

Tablo 4.19.

*Grupların Eşitliği İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ		SU			Katılımcı	ÖÜ		SU			Katılımcı	ÖÜ		SU		
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim		Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim		Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	25	Y	17	D	-8	31	7	D	11	D	4	59	6	D	4	D	-2
2	9	D	37	D	28	32	10	D	16	E	6	60	2	E	2	E	0
3	8	E	54	D	46	33	15	D	21	D	6	61	11	D	4	E	-7
4	4	D	26	D	22	34	1	E	4	D	3	62	5	E	10	D	5
5	2	E	35	D	33	35	4	E	14	E	10	63	6	E	3	Y	-3
6	2	E	21	D	19	36	6	Y	6	E	0	64	4	Y	4	E	0
7	6	E	26	D	20	37	2	Y	13	Y	11	65	18	E	30	D	12
8	7	E	41	D	34	38	8	E	17	E	9	66	10	E	3	E	-7
9	9	D	37	D	28	39	6	D	14	D	8	67	9	E	4	D	-5
10	8	D	21	D	13	40	8	D	10	D	2	68	4	D	10	Y	6
11	6	Y	53	D	47	41	3	E	6	E	3	69	5	E	10	D	5
12	14	E	43	D	29	42	6	D	11	D	5	70	4	D	4	D	0
13	2	D	23	D	21	43	11	E	16	D	5	71	4	E	15	Y	11
14	6	Y	17	D	11	44	9	E	15	E	6	72	6	D	11	D	5
15	4	E	22	D	18	45	6	E	7	E	1	73	5	D	9	D	4
16	5	E	10	D	5	46	15	E	0	Y	-15	74	16	D	6	E	-10
17	15	D	48	D	33	47	5	D	5	D	0	75	3	E	7	E	4
18	3	E	39	D	36	48	3	E	3	E	0	76	3	E	3	E	0
19	3	Y	33	D	30	49	6	D	1	E	-5	77	4	D	4	D	0
20	1	E	49	D	48	50	7	E	8	E	1	78	18	Y	13	D	-5
21	5	D	18	D	13	51	8	D	7	E	-1	79	0	Y	0	Y	0
22	21	Y	43	D	22	52	0	Y	20	D	20	80	11	D	3	Y	-8
23	6	D	11	D	5	53	5	Y	4	E	-1	81	7	D	1	E	-6
24	7	D	40	D	33	54	3	E	7	D	4	82	7	E	8	E	1
25	11	D	45	D	34	55	9	E	18	D	9	83	7	D	5	E	-2
26	5	D	10	D	5	56	10	E	15	D	5	84	16	D	10	D	-6
27	10	Y	71	D	61	57	7	D	9	D	2	85	7	D	3	E	-4
28	6	D	52	D	46	58	7	E	5	E	-2	86	4	E	8	D	4
29	5	Y	22	D	17							87	3	D	5	D	2
30	4	D	20	D	16							88	5	D	4	D	-1
T	219		984		765		187		283		96		210		203		-7
$\bar{x}$	7,3		32,8		25,5		6,7		10,1		3,4		7		6,8		-0,2

Tablo 4.19'a bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada eşitliği 219 (aritmetik ortalama 7,3) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 13'ü doğru, 10'u eksik ve 7'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, eşitliği 984 (aritmetik ortalama 32,8) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 30'u da doğru olduğu görülmektedir. 1 katılımcının kelime sayısındaki düşüş dışında, diğer tüm katılımcıların ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada eşitliği 187 (aritmetik ortalama 6,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 11'i doğru, 13'ü eksik ve 4'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, eşitliği 283 (aritmetik ortalama 10,1) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 13'ü doğru, 13'ü eksik ve 2'si yanlış olduğu görülmektedir. 3 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 5 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 20 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada eşitliği 210 (aritmetik ortalama 7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 15'i doğru, 12'si eksik ve 3'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, eşitliği 203 (aritmetik ortalama 6,8) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 14'ü doğru, 11'i eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 6 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 13 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 11 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını yaklaşık 5 kat arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 13'ten 30'a yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 7'den 0'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise 11'den 13'e yükseldiği buna karşın, yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 4'ten 2'ye düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısının düştüğü;

doğru cevap veren katılımcı sayısının 15’den 14’e düştüğü; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 3’ten 5’e yükseldiği görülmektedir.

Eşitlik algıları, eşitliği ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.1.3. Grupların özgürlük algıları

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) özgürlük algıları ve özgürlük hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### 4.2.1.3.1. Deney grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları

Deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.20’de belirtilmiştir:

Tablo 4.20.

*Deney Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması	17	26
	Bağımsızlık	4	15
	İnsanların huzurlu yaşaması	1	17
	İnsanlar açısından önemli olması	-	10
	Uğruna kan dökülen bir değer olması	-	2
	Demokrasinin temel değerlerinden biri	-	2
	İnsanların düşüncelerini ifade etmesi	-	2
	<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>74</b>
Olumsuz Yargılar	İnsanların her istediğini yapması	8	-
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>0</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>2</b>	<b>0</b>

Tablo 4.20'ye bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, bağımsızlık ve insanların huzurlu yaşaması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, eşitlik hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; insanların her istediğini yapması katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 4, 5, 10, 11, 13, 18, 21 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

---

Ö-4	:	insanların kısıtlanmaması
Ö-5	:	Hayat , kafessiz bir ortam .
Ö-10	:	Herkes kus kadar özger olmalı Baskalarının haklarını kısıtlamadan
Ö-11	:	İstedigimi rahatca yapabiliyorsam özgürümdür
Ö-13	:	Bir kimsenin diğerlerinin haklarına müdahale etmeden baskalarına zarar vermeden istediğini yapabilmesidir.
Ö-18	:	<u>Özgürlük</u> : Başkasının haklarının başladığı yerde benim özgürlüğüm biter.
Ö-21	:	Kimsenin kimsuyu kısıtlamaması

---

Tablo 4.20'ye bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, insanların huzurlu yaşaması, bağımsızlık, insanlar için önemli olması, uğruna kan dökülen bir değer olması, demokrasinin temel değerlerinden biri olması ve insanların düşüncelerini ifade etmesi düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, demokrasi hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 9, 11, 18, 19, 29 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-1 : Özgür olmamak günışı görememek demektir, Özgür olmadan insan istediği gibi yaşayamaz.
- Ö-9 : Özgürlük; bir insanı veya bir topluma rahatsız etmediğimiz ve onların haklarını ihlal etmediğimiz sürece istediğimizi yapabileceğimizdir. İnsanlar özgür olmalı, hayvanlar özgür olmalı, devletler özgür olmalı.
- Ö-11 : Baska bir insanın haklarını kısıtlamadığı ve kurallara uydugumuz takdirde istediğimizi yapma hakkımızdır. İnsan kısıtlanmadığı sürece hem kendine hem de devletine bir yarar sağlar. İnsan adilysa devlette adil olur bu da önemlidir. Derste savastorda insanımızın bagimsizlik ve özgürlük için verdiği savasta bu kurana ne kadar değer verdiklerini gördük.
- Ö-18 : Özgürlük baskalarının hak ve özgürlüklerine karar vermeden istediğimizi her şeyi yapmaktır. Demokrasinin yapı taşlarından birisidir. Eğer özgürlük olmasa suç oranı artar, demokrasi sağlanamaz, insanlar mutsuz olur ve toplumda kargaşalar çıkar. Genellikle savastında insanlar özgürlükleri için canlarını vermişlerdir.
- Ö-19 : İnsanların baskasının etkilerini kısıtlanmadan yapabildikleri şeylerdir.  
İnsanlar özgür olmazsa yaşadıkları hayat onlara zehir gibi olur. Baskının emrinde yaşarlar. Genellikle savastları çok önemli bir örnektir.
- Ö-29 : Özgürlük başka birinin özgürlük sınırlarına girmez ve kuralları çiğnemeden yapma hakkıdır. Özgürlük insanlar için ne kadar önemliyse devletler kadar önemlidir. Çünkü devlet ne kadar özgürlük insanları o kadar özgürdür. Derste istediğimizi gibi özgür olmayan devletler yok olmaya, savasta için de kalmaya mahkumdur.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan yargıların arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada derste özgürlüğün işlendiği konu olan Çanakkale ve Balkan Savaşları'na yapılan özel vurgu işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak özgürlüğün insanlar (n=10) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Son uygulamada; uğruna kan dökülen bir şey olması, demokrasinin temel değerlerinden biri olması ve insanların düşüncelerini ifade etmesi düşünceleri yeni olarak belirtilmiştir. Aynı zamanda, ön uygulamada ifade edilen olumlu düşünceler son uygulamada da ifade edilmiştir. Ön uygulamada insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, bağımsızlık ve insanların huzurlu yaşaması düşüncelerini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, ön uygulamada 8 katılımcı özgürlük hakkında olumsuz görüş belirtirken (insanların her istediğini yapması), son uygulamada katılımcılardan hiç biri demokrasi hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.3.2. Deney grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.21’de belirtilmiştir:

Tablo 4.21.

#### *Deney Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Mutlu İnsan	4	11	Serbest İnsan	3	8
	Açık-Kapalı Kadın	1	3	Özgür Düşünen İnsan	2	5
	Şeytana Benzetilen İnsan	1	3	İnsan Figürü	2	5
	Özgür Düşünen İnsan	1	3	Engelli-Engelsiz İnsan	1	3
	Şekil İçinde İnsan	1	3	Zincirlenmiş İnsan	1	3
	Serbest İnsan	1	3	Siyasi Görüşme	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>27</b>
<b>Nesne</b>	Kafes	7	19	Kafes	6	16
	Tasma	1	3			

Tablo 4.21. (Devamı)

	Özgürlük Heykeli	1	3				
	Kitap	1	3				
	Silah	1	3				
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>31</b>			<b>Toplam</b>	<b>6 16</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	2	5	Bayrak		1	3
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>5</b>			<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>
<b>Meyve</b>	Üzüm	1	3				
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>			<b>Toplam</b>	<b>0 0</b>
<b>Tabiat</b>	Gün Doğumu	1	3	Dünya		2	5
				Gün Doğumu		1	3
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>			<b>Toplam</b>	<b>3 8</b>
<b>Mekân</b>	Hapishane	1	3	Hapishane		2	5
	AVM	1	3				
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>			<b>Toplam</b>	<b>1 5</b>
<b>Hayvan</b>	Kuş	10	26	Kuş		13	34
	Kedi	1	3	Arı		1	3
	Kelebek	1	3				
	<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>32</b>			<b>Toplam</b>	<b>14 37</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>			<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0 0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>			<b>Genel Toplam</b>	<b>36 100</b>

Tablo 4.21 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 7 farklı temada (insan, nesne, değer, meyve, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok hayvan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği hayvan temalı çizimler olarak; kuş, kedi ve kelebek görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; mutlu insan, açık-kapalı insan, şeytana benzetilen insan, özgür düşünen insan, şekil içinde insan ve serbest insan, nesne temalı çizimlerde; kafes, tasma, özgürlük heykeli, kitap ve silah, değer temalı çizimlerde; bayrak, meyve temalı çizimlerde; üzüm, tabiat temalı çizimde gün doğumu, mekân temalı çizimlerde; hapishane ve AVM çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.21 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok hayvan temalı



çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği hayvan temalı çizimler olarak; kuş ve arı çizimleri görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; serbest insan, özgür düşünen insan, insan figürü, engelli-engelsiz insan, zincirlenmiş insan ve siyasi görüşme, nesne temalı çizimlerde; kafes, değer temalı çizimde; bayrak, tabiat temalı çizimlerde Dünya ve gün doğumu, mekân temalı çizimde; hapisane çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok hayvan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.3.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.22’de belirtilmiştir:

Tablo 4.22.

#### *Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması	15	8
	İnsanların huzurlu yaşaması	4	2
	İnsanların haklara sahip olması	3	-
	İnsanların düşüncelerini ifade etmesi	2	1
	Bağımsızlık	1	1
	Doğa	1	1
	Özgürlük heykeli	1	1
	İnsanların en temel hakkı olması	-	9
	İnsanın kendini iyi hissetmesi	-	2
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>23</b>
Olumsuz Yargılar	İnsanların her istediğini yapması	3	6
	Dünya’da özgürlüğün olmaması	1	-
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>6</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Tablo 4.22'ye bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, insanların huzurlu yaşaması, insanların haklara sahip olması, insanların düşüncelerini ifade etmesi ve bağımsızlık düşüncelerini belirttikleri, doğa ve özgürlük heykeli benzetmelerini yaptıkları görülmektedir. Ön uygulamada, eşitlik hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; insanların her istediğini yapması ve Dünya'da özgürlüğün olmadığına ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 31, 35, 38, 40, 43, 46, 47 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-31	:	Herkes özgürdür kimse kimse özgürlüğünü sınırlayamaz
Ö-35	:	→ Mutlu olduğumuz sürece özgür sayılırız
Ö-38	:	Başkalarına zarar vermedikçe istediğini yapmakta özgürsün.
Ö-43	:	Haklara sahip olma
Ö-40	:	Özgürlük bir kusun kafesten kaçması gibidir.
Ö-46	:	Özgürlük anlatılınca alınabilecek bir şey değil. Sadece yasınca alınabilecek bir şey.
Ö-47	:	Özgürlük başkalarının haklarına ve yasalara karşı gelmeden insanın herşeyi yapabilmesidir.

Tablo 22'ye bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların en temel hakkı olması, insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, insanların huzurlu yaşaması, insanın kendini iyi hissetmesi, insanların düşüncelerini ifade etmesi ve bağımsızlık düşüncelerini belirttikleri, doğa ve özgürlük heykeli benzetmelerini yaptıkları görülmektedir. Son uygulamada, özgürlük hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; insanların her istediğini yapması düşüncesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 35, 38, 41, 49, 54, 55 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-33 : Özgürlük s haklerin sahip olması gerektiği insani değerleri ve hakları hiçbir kısıtlama olmaksızın yapabilmesi / kullanabilmesidir.  
Özgürlük özgür estisinde gözlerini kapatıp razı hissetmektir.
- Ö-35 : Ülkede bayrakın göklere sözeldüğü zaman özgürdür.
- Ö-38 : Özgürlük : Başkasının hakkını ve özgürlük alanını kısıtlamadığı sürece istediğini yapabilecektir.
- Ö-41 : Özgür dmdk her insanın temel hakkıdır
- Ö-49 : ŞEŞ!! Kıs müziğin sesini... Komşunun özgürlüğü kısıtlıyor. Uyduyor! Buna hakkın yok!
- Ö-54 : Özgürlükler ile insanlar kendilerini daha iyi hissedebilir.
- Ö-55 : Özgürlük hakkı bir insan için yaşamı haklarından sonra en temel haktır ve insanların özgürlükleri kısıtlanmaz.

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının azaldığı görülmektedir. Son uygulamada; insanların en temel hakkı olması ve insanın kendini iyi hissetmesi düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen insanların haklara sahip olması düşünceleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısı son uygulamada belirgin bir biçimde azalmıştır. Bununla birlikte; ön uygulamada dört, son uygulamada ise altı katılımcı olumsuz görüş belirtirken, ön uygulamada bir, son uygulamadaysa iki katılımcıya hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.3.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.23’de belirtilmiştir:

Tablo 4.23.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Mutlu İnsan	1	3	Bulutların Üstünde İnsan	1	3
	Serbest İnsan	1	3	İnsanı Öldürme	1	3
	İki el	1	3	Özgür Düşünen İnsan	1	3
	Alkol Alan İnsan	1	3	Serbest İnsan	1	3
	Meleğe Benzetilen İnsan	1	3	Meleğe Benzetilen İnsan	1	3
	Özgür Düşünen İnsan	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>18</b>	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
<b>Nesne</b>	Kafes	2	6	Kafes	6	17
	Balon	1	3	Balon	1	3
	Kral Tacı	1	3	Trafik Işığında Araç	1	3
	Özgürlük Heykeli	1	3	Özgürlük Heykeli	1	3
				Uçurtma	1	3
<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>29</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	2	6	Bayrak	3	9
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Şekil</b>	Karekök	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		
<b>Tabiat</b>	Güneşli Hava	5	14	Ağaç	1	3
	Bulut	2	6			
	Ağaç	1	3			
	Dünya	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>9</b>	<b>26</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Mekân</b>	Hapishane	3	9	Hapishane	1	3
				Okul	1	3
				Bina	1	3
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Hayvan</b>	Kuş	7	20	Kuş	13	37
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>20</b>	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>37</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>35</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 4.23 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 7 farklı temada (insan, nesne, değer, şekil, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok tabiat temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği tabiat temalı çizimler olarak; güneşli hava, bulut, ağaç ve dünya görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; mutlu insan, serbest insan, iki el, alkol alan insan, meleğe benzetilen insan ve özgür düşünen insan, nesne temalı çizimlerde; kafes, balon, kral tacı ve özgürlük heykeli, değer temalı çizimlerde; bayrak, şekil temalı çizimlerde; karekök, hayvan temalı çizimlerde kuş, mekân temalı çizimlerde; hapisane çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.23 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok hayvan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği hayvan temalı çizimler olarak; kuş çizimleri görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; bulutların üstünde insan, insanı öldürme, özgür düşünen insan, serbest insan ve meleğe benzetilen insan, nesne temalı çizimlerde; kafes, balon, trafik ışığında duran araç, değer temalı çizimde; bayrak, tabiat temalı çizimlerde ağaç, mekân temalı çizimde; hapisane, okul ve bina çizimlerinin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Ön uygulamada tabiat, son uygulamadaysa en çok hayvan teması vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.3.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “özgürlük” algıları**

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.24’de belirtilmiştir:

Tablo 4.24.

*Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖU	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların en temel hakkı olması	10	5
	İnsanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması	7	11
	Bağımsızlık	5	3
	Hayatı güzel yaşama	1	1
	Demokrasinin temel değeri olması	-	2
	İnsanların düşüncelerini ifade etmesi	-	1
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>23</b>
Olumsuz Yargılar	İnsanların her istediğini yapması	6	6
	Para	1	1
	Cezaevi	1	-
	İnsanlar özgür olmaması	-	1
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>8</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>1</b>	<b>2</b>

Tablo 4.24'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların en temel hakkı olması, insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, bağımsızlık ve hayatı güzel yaşama düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, özgürlük hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; insanların her istediğini yapması ve parayla ilgili bir değer olmasına yönelik düşünceler belirttikleri ve cezaevi benzetmesini yaptıkları görülmektedir. Konuyla ilgili sırasıyla; 65, 66, 72, 82, 84, 87 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-65 : İnsanlar istediğini istediği kadar yapabilir yalnız başkasını rahatsız etmediği sürece.
- Ö-66 : Özgürlük herkesin hakkıdır.
- Ö-72 : Bayrakımız özgürlüğümüzün, bağımsızlığımızın temsilidir.

- 
- Ö-82 : Herkes istediği gibi yaşamaktadır.
- Ö-84 : Bir kuş geliyor ve insanların istedikleri her şeyi yapabileceği ama başkasının özgürlüğüne geldiği anda özgürlüklerinin sınırlanmaktadır.
- Ö-87 : İnsanlar her konuda özgür tercihler sergileyebilirler.
- 

Tablo 4.24'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkında; insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması, insanların en temel hakkı olması, bağımsızlık, demokrasinin temel değeri olması, hayatı güzel yaşama ve insanların düşüncelerini ifade etmesi düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, özgürlük hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; insanların her istediğini yapması, parayla ilgili bir değer olması ve insanların özgür olmamasına yönelik düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 60, 65, 68, 73, 77, 82, 83 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-60 : Başkasının hakkını baskıya yade özgürlük biter.
- Ö-65 : Özgürlük demokrasi olan her ülkede olması gereken bir olgudur. Ama tabii mantık çerçevesinde kullanıldığında.
- Ö-68 : biraz daha fazla parayla varsa özgür olursunuz.
- Ö-73 : İstediklerimiz her şeyi yapma hakkımızın olması.  
-İnsan özgür değildir.
- Ö-77 : Bir devletin desanıza bağımlı olmadan varlığını sürdürmesidir.
- Ö-82 : Benim özgürlüğüm başkasının özgürlüğünün başladığı yerde biter.
- Ö-83 : Özgürlük bir insanın yapayabilməsi için en önemli etmenlerdendir.
-

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının aynı kaldığı görülmektedir. Son uygulamada; demokrasinin temel değeri olması ve insanların düşüncelerini ifade etmesi düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada olumsuz olarak belirtilen cezaevi benzetmesi belirtilmemiştir. Ön uygulamada insanların en temel hakkı olması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısı son uygulamada belirgin bir biçimde azalmış olup; insanların başkasının özgürlüğünü kısıtlamadan istediğini yapması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısı ise belirgin bir biçimde artmıştır. Bununla birlikte; ön uygulamada yedi, son uygulamada ise sekiz katılımcı olumsuz görüş belirtirken, ön uygulamada bir, son uygulamadaysa iki katılımcıya hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.3.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “özgürlük” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.25’de belirtilmiştir:

Tablo 4.25.

#### *Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Özgürlük Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Dinlenen İnsan	4	13	İnsan Figürü	3	9
	Mutlu-Mutsuz İnsanlar	1	3	Serbest Olmayan İnsan	2	6
	Serbest Olmayan İnsan	1	3	Farklı Düşünen İnsanlar	1	3
	Yol Ayrımında İnsan	1	3	Mutlu-Mutsuz İnsanlar	1	3
	Çiçek Toplayan İnsan	1	3	Serbest Olan İnsan	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>24</b>
<b>Nesne</b>	Kafes	4	13	Kafes	2	6
	Para	1	3	Para	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	7	22	Bayrak	5	16
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>16</b>
<b>Tabiat</b>	Tabiat Tasviri	2	6	Tabiat Tasviri	1	3
	Gökyüzü	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>



Tablo 4.25. (Devamı)

<b>Mekân</b>	Hapishane	1	3	Hapishane	4	13
				Sınırlar	2	6
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
<b>Hayvan</b>	Kuş	6	19	Kuş	5	16
	Balık	1	3	Balık	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>19</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Tablo 4.25 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; dinlenen insan, mutlu-mutsuz insan, serbest olmayan insan, yol ayrımında insan ve çiçek toplayan insan görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; kafes ve para, değer temalı çizimlerde; bayrak, tabiat temalı çizimlerde; tabiat tasviri ve gökyüzü, hayvan temalı çizimlerde kuş ve balık, mekân temalı çizimlerde; hapishane çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.25 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlük hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, tabiat, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, özgürlüğü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların özgürlüğü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; insan figürü, serbest olmayan insan, farklı düşünen insanlar, mutlu-mutsuz insanlar ve serbest olan insanlar görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; kafes ve para, değer temalı çizimde; bayrak, tabiat temalı çizimlerde tabiat tasviri, hayvan temalı çizimlerde kuş ve balık, mekân temalı çizimde; hapishane ve sınırlar çizimlerinin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; insanların özgür yaşamasına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.3.7. Grupların özgürlüğü ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, özgürlük hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.26'de belirtilmiştir:

Tablo 4.26.

#### *Grupların Özgürlüğü İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

Katılımcı	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ		SU			ÖÜ		SU			ÖÜ		SU				
	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim		
1	6	Y	11	E	5	31	6	Y	7	Y	1	59	2	Y	4	D	2
2	5	D	19	D	14	32	3	Y	6	E	3	60	2	E	6	D	4
3	11	E	36	D	25	33	12	Y	21	Y	9	61	5	E	5	E	0
4	2	E	17	E	15	34	3	Y	5	Y	2	62	7	D	6	D	-1
5	4	E	43	D	39	35	5	E	6	E	1	63	2	Y	2	E	0
6	5	Y	17	E	12	36	2	Y	6	D	4	64	4	E	4	E	0
7	2	Y	31	D	29	37	2	Y	15	Y	13	65	10	D	14	E	4
8	5	Y	43	D	38	38	6	D	10	D	4	66	3	E	7	D	4
9	8	Y	26	D	18	39	11	D	8	D	-3	67	11	E	16	D	5
10	8	D	19	D	11	40	3	E	15	Y	12	68	1	Y	7	Y	6
11	4	E	45	D	41	41	6	E	6	E	0	69	8	D	16	E	8
12	20	E	62	E	42	42	7	E	5	E	-2	70	1	E	5	D	4
13	11	D	25	D	14	43	10	E	7	D	-3	71	11	E	10	E	-1
14	0	Y	33	D	33	44	10	D	5	E	-5	72	4	E	3	E	-1
15	4	E	28	D	24	45	4	Y	12	D	8	73	7	E	9	Y	2
16	6	E	10	D	4	46	11	Y	0	Y	-11	74	8	D	7	D	-1
17	9	E	29	D	20	47	3	E	8	D	5	75	4	E	4	Y	0
18	8	D	37	D	29	48	2	E	2	E	0	76	7	E	8	E	1
19	6	E	24	D	18	49	11	E	11	D	0	77	3	E	7	D	4
20	4	Y	49	E	45	50	6	E	7	E	1	78	23	Y	18	E	-5

Tablo 4.26. (Devamı)

<b>21</b>	3	E	23	D	20	<b>51</b>	5	E	17	Y	12	<b>79</b>	0	Y	0	Y	0
<b>22</b>	7	E	35	D	28	<b>52</b>	13	E	6	E	-7	<b>80</b>	7	D	0	Y	-7
<b>23</b>	0	Y	13	E	13	<b>53</b>	5	E	5	E	0	<b>81</b>	4	E	3	E	-1
<b>24</b>	8	E	30	D	22	<b>54</b>	4	E	7	E	3	<b>82</b>	4	Y	7	D	3
<b>25</b>	6	E	62	E	56	<b>55</b>	0	Y	17	E	17	<b>83</b>	12	E	8	E	-4
<b>26</b>	2	D	7	E	5	<b>56</b>	14	E	23	E	9	<b>84</b>	16	D	11	D	-5
<b>27</b>	24	D	73	D	49	<b>57</b>	10	E	6	E	-4	<b>85</b>	7	D	7	D	0
<b>28</b>	9	D	52	D	43	<b>58</b>	5	Y	9	D	4	<b>86</b>	6	E	9	D	3
<b>29</b>	6	E	44	D	38							<b>87</b>	6	Y	4	E	-2
<b>30</b>	7	D	26	D	19							<b>88</b>	4	E	7	E	3
<b>T</b>	<b>200</b>		<b>969</b>		<b>769</b>		<b>179</b>		<b>252</b>		<b>73</b>		<b>189</b>		<b>214</b>		<b>25</b>
$\bar{x}$	<b>6,7</b>		<b>32,3</b>		<b>25,6</b>		<b>6,4</b>		<b>9</b>		<b>2,6</b>		<b>6,3</b>		<b>7,1</b>		<b>0,8</b>

Tablo 4.26'ya bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada özgürlüğü 200 (aritmetik ortalama 6,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 8'i doğru, 14'ü eksik ve 8'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, özgürlüğü 969 (aritmetik ortalama 32,3) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 22'si doğru ve 8'i eksik olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada özgürlüğü 179 (aritmetik ortalama 6,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 3'ü doğru, 15'i eksik ve 10'u yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, özgürlüğü 252 (aritmetik ortalama 9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 8'i doğru, 13'ü eksik ve 6'sı yanlış olduğu görülmektedir. 4 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 7 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 17 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada özgürlüğü 189 (aritmetik ortalama 6,3) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 7'si doğru, 16'sı eksik ve 7'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, özgürlüğü 214 (aritmetik ortalama 7,1) kelimeyle ifade ettikleri ve bu

ifadelerin 12'si doğru, 13'ü eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 6 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 10 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 14 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını yaklaşık 5 kat arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 8'den 22'ye yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 8'den 0'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise 3'ten 8'e yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 10'dan 6'ya düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 7'den 12'ye yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 7'ten 5'e düştüğü görülmektedir.

Özgürlük algıları, özgürlüğü ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### **4.2.1.4. Grupların barış algıları**

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) barış algıları ve barış hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### **4.2.1.4.1. Deney grubu katılımcılarının “barış” algıları**

Deney grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.27'de belirtilmiştir:

Tablo 4.27.

*Deney Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların birbiriyle anlaşabilmesi	11	-
	İnsanların mutlu yaşaması	9	21
	Dünyada olmazsa olmazlardan olması	3	-
	İnsanlar için önemli olması	1	10
	İyilik yapma	1	-
	Doğruluk	1	-
	Savaş olmama durumu	1	17
	Savaşın insanları ve devletleri maddi ve manevi zarara uğratması	-	17
	Devletler için önemli olması	-	9
	Demokrasinin temeli olması	-	5
	Her zaman ilk tercih olmalı	-	5
<b>Toplam</b>		<b>27</b>	<b>84</b>
Olumsuz Yargılar	Yalan olması	2	-
	Çıkar için yapılması	1	-
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>1</b>	<b>0</b>

Tablo 4.27'ye bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların birbiriyle anlaşabilmesi, insanların mutlu yaşaması, Dünya'da olmazsa olmazlardan olması, insanlar için önemli olması, iyilik yapma, doğruluk ve savaş olmama durumu düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, barış hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; Dünya'nın bir yalanı olması ve çıkar için yapılması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 2, 4, 6, 10, 13, 21 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-1	:	Barış tüm dünyada olmazsa olmaz. Olmadığında en masumların bile ölümüne sebep olabiliyor
Ö-2	:	İnsanların rahatça yaşayabilmesidir.

- 
- Ö-4 : insanların birbirleriyle anlaşabilmesi
- Ö-6 : Barış : Dünyanın yolu
- Ö-10 : Güvenli bir yer
- Ö-13 : herkesin mutlu olması
- Ö-21 : Savaş karga olmaması kardeşçe yaşamak
- 

Tablo 4.27'ye bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların mutlu yaşaması, savaş olmama durumu, savaşın insanları ve devletleri maddi ve manevi zarara uğratması, insanlar ve devletler için önemli olması, demokrasinin temeli olması ve her zaman ilk tercih olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, barış hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 3, 6, 11, 13, 18, 24, 28 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-3 : Savaşın olmadığı insanların rahat yaşadığı, mutlu oldukları birbirleriyle ilişkin kurulduğu ortam. İnsanlar için önemlidir, çünkü savaş olsaydı insanlar ölerdi. Devlet için önemlidir çünkü savaş olsaydı bir devlet yönetiminde esir alınıp özgürlüğü kısıtlı olurdu. Devletin içindeki insanlar ölerdi zarar görürdü.
- Ö-6 : Ülkeler kardeş ülkedir ve barış içinde olmamız gerekir. Diğer devletlerle milletin menfaatlerine göre hareket etmeliyiz.
- İnsanlar bunun bilincinde olmalıdır
- Ö-11 : İnsanların savaşa ihtiyacı duymadan birlikte huzur ortamı içinde anlaşarak yaşamalarıdır.
- Bu huzur ortamı insanın güven içinde yaşamalarını en önemlisi de devletlerle arasındaki bağları tutar. Ki neden insanlarda devleti oluşturmaz mı?
- Derste de savaş sırasında insanların hem manevi hem maddi zarara uğradığını gördük.
-

- Ö-13 : Savaş olmama durumu.  
İnsanların ruh ve beden sağlığı iyi olur ve savaştan etkilenmez.  
Devletler için savaş olmaz.
- Ö-18 : Barış demokrasinin temelidir. Barış varsa savaş yoktur ve insanlar mutlu olur. Barış, ortada bir sorun varsa bunu kargaşayla değil de uzlaşarak, hoşgörü ortamı içinde çözmektir. Her zaman savaştan önce ilk tercihimiz olmalıdır. Mesela I. dünya savaşında direkt savaş yerine barış seçilseydi bu kadar insan ölmezdi.
- Ö-24 : Savaş halinde olmama durumudur. Savaş insanları maddi ve manevi açıdan yıpratır. Dünyanın yaşanılır bir yer olması için ülkeler ve insanlar savaşmalıdır. Atatürk'ünde belirttiği gibi "Yurtta sulh, cihan da sulh."
- Ö-28 : İnsanların huzur mutluluk içinde yaşamaları savaş olmadıkça.  
Devletler ve insanlar için önemlidir çünkü Barışın olmadığı devletlerde insanlar mutlu olamaz barışın olmadığı yerde savaş olur ve bu kötü bir şey.  
Diğer devletlerle yaptığımız barış antlaşmaları örnek olabilir.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada; derste işlenen konulara (Trablusgarp Savaşı, Alsos-Loren Meselesi, I. Dünya Savaşı) yapılan özel vurgu işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak devletler (n=9) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Ön uygulamada; demokrasinin insanlar için önemli olduğu bir katılımcı tarafından dile getirilmişken, son uygulamada; bu görüşü ifade eden katılımcı sayısı 10 olmuştur. Son uygulamada; savaşın insanları ve devletleri maddi ve manevi zarara uğratması, demokrasinin temeli olması ve barışın her zaman ilk tercih olması düşünceleri yeni olarak belirtilmiştir. Özellikle, savaşın insanları ve devletleri maddi ve manevi zarara uğratması düşüncesinin ön uygulamada hiç ifade edilmemesine rağmen son uygulamada 17 katılımcı tarafından ifade edilmesi "savaş olmaması durumu" düşüncesini destekleyici ve savaşın kötü yönlerini anlamaya

yardımcı önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Daha önce ön uygulamada belirtilen insanların birbiriyle anlaşabilmesi, Dünya’da olmazsa olmazlardan olması, insanlara iyilik yapma ve doğruluk düşünceleri ise belirtilmemiştir. Ön uygulamada belirtilen savaş olmama durumu düşüncesini ifade eden katılımcı sayısı son uygulamada belirgin bir biçimde artış göstermiştir. Bununla birlikte, ön uygulamada 3 katılımcı barış hakkında olumsuz görüş belirtirken, bir katılımcıysa hiçbir görüş belirtmemiştir. Son uygulamada; herkes görüş belirtmiş olup, katılımcılardan hiç biri barış hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.4.2. Deney grubu katılımcılarının “barış” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.28’de belirtilmiştir:

Tablo 4.28.

#### *Deney Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Anlaşan İki El	4	13	El Sıkışan İnsanlar	8	27
	Mutlu İnsan	3	10	Kardeşlik Vurgusu	4	13
	Açık-Kapalı Kadın	2	7	Farklı Tipte İnsanlar	2	7
	İnsan Figürü	1	3	Mutlu İnsan	1	3
	Öldürülen İnsan	1	3	Barış İçinde Dünya	1	3
	Elele İki İnsan	1	3	Savaşa Hayır	1	3
	Dünya Etrafında Elele	1	3	Omuz Omuza Devletler	1	3
<b>Toplam</b>		<b>13</b>	<b>42</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>59</b>
<b>Nesne</b>	Kitap	1	3	Silah	3	10
	Pankart	1	3	Anlaşma Metni	2	7
	Saat	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>17</b>
<b>Değer</b>	Barış İşareti	3	10	Bayrak	1	3
	Bayrak	2	7			
	Şiir	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>20</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>



Tablo 4.28. (Devamı)

<b>Bitki</b>	Zeytin Dalı	4	13	Zeytin Dalı	2	7
	Çiçek	1	3	Çiçek	2	7
<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>16</b>	<b>Toplam</b>		<b>4 14</b>
<b>Tabiat</b>	Tabiat Tasviri	1	3			
	Akarsu	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>		<b>0 0</b>
<b>Hayvan</b>	Kuş	1	3	Kuş	1	3
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		<b>1 3</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0 0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30 100</b>

Tablo 4.28 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 7 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki, tabiat ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşılan iki el, mutlu insan, açık-kapalı kadın, insan figürü, öldürülen insan, el ele iki insan ve Dünya etrafında el ele tutuşan insanlar görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; kitap, pankart ve saat, değer temalı çizimlerde; barış işareti, bayrak ve şiir, bitki temalı çizimlerde; zeytin dalı ve çiçek, tabiat temalı çizimlerde tabiat tasviri ve akarsu, hayvan temalı çizimde; kuş çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; zihinlerindeki barış çağrışımlarına yönelik tek düşünceli çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.28 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; el sıkışan insanlar, kucaklaşan insanlar, farklı tipte insanlar, mutlu insan, barış içinde Dünya, savaşa hayır ve omuz omuza devletler çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; silah ve anlaşma metni, değer temalı çizimde; bayrak, bitki temalı çizimlerde zeytin dalı ve çiçek, hayvan temalı çizimde; kuş çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada katılımcıların; insanların barış

içinde yaşamasına ve barışın, kardeşliğin önemine yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.4.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “barış” algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.29’da belirtilmiştir:

Tablo 4.29.

#### *Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların birbiriyle anlaşabilmesi	11	6
	İnsanların mutlu yaşaması	7	9
	Savaş olmama durumu	7	6
	İnsanlar için önemli olması	4	-
	Barış çikarsız olmalı	1	-
	Öğretmen	1	-
	Ülkeleri savaştan çeken unsur olması	-	2
	Yaşatılması gereken bir değer olması	-	2
	Çocuk	-	2
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>27</b>
Olumsuz Yargılar	Barışın menfaat ilişkisi olması	-	2
	<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.29’a bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların birbiriyle anlaşabilmesi, insanların mutlu yaşaması, savaş olmama durumu, insanlar için önemli olması ve barışın çikarsız yapılması düşünceleriyle öğretmen benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, barış hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 34, 36, 43, 46, 54 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-33 : Bir toplumda barışın olup olmadığını huzur ortamından anlayabilirsiniz. Çocuklar mutluyse ve hata gölebiliyorsa o toplumda huzur hakimdir.
- Ö-34 : Bütün devletler kardeşçe yaşamalı.
- Ö-36 : Öncülüğünün barış abidesi
- Ö-43 : Savaş olmaması
- Ö-46 : Barış dünyanın bir arada uyum içinde yaşamasıdır.
- Ö-54 : Barış sayesinde herkes mutlu olabilir.

Tablo 4.29'a bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların mutlu yaşaması, insanların birbiriyle anlaşabilmesi, savaş olmama durumu, ülkeleri savaştan çeken bir unsur olması ve yaşatılması gereken bir değer olması düşünceleriyle çocuk benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, barış hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; barışın menfaatler doğrultusunda yapılması düşüncesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 52, 41, 42, 45, 57, 36 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-33 : Barışın olduğu bir ülkede huzur ortamı vardır. Çocuklar gelişebilirler. Barışın olduğu bir ülkede toplum huzursuzdur, yasadışı işler artar, suç oranları artar ve herkes mutsuzdur.
- Ö-36 : Barış menfaatler doğrultusundadır.

- 
- Ö-41 : -Bütün ülkeler birbirleriyle anlaşsasa dünya daha yaşanılabilir olurdu.
- Ö-42 : Şüphesiz yine olacak.
- Ö-45 : Her ülke veya insan birbirleriyle barış halinde yaşamaları en iyisidir.
- Ö-52 : Barış insanın huzur içerisinde yaşaması için en önemli etkidir.
- Ö-57 : Savaşlar - kavga yok! Barış var!
- 

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının azaldığı görülmektedir. Son uygulamada; barışın ülkeleri savaştan çeken unsur olması ve yaşatılması gereken bir değer olması düşünceleriyle çocuk benzetmesi yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen insanlar için önemli olması ve barışın çıkarsız olması düşünceleriyle öğretmen benzetmesi belirtilmemiştir. Ön uygulamada belirtilen insanların birbiriyle anlaşılabilirliği düşüncesini belirten katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada, hiçbir katılımcı barış hakkında olumsuz düşünce belirtmezken, son uygulamada ise bir katılımcı olumsuz görüş belirtmiştir. İki uygulamada da bir katılımcı hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.4.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “barış” çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.30’da belirtilmiştir:

Tablo 4.30.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>İnsan</b>	Anlaşan İki El	5	18	El Sıkışan İnsanlar	5	18	
	El Sıkışan İnsanlar	3	11	Anlaşan İki El	2	7	
	Mutlu İnsanlar	3	11	Mutlu İnsanlar	2	7	
	Zenci-Beyaz İnsan	1	3	Savaşan ve Barışan İnsanlar	2	7	
	Mutlu-Mutsuz İnsan	1	3	İnsan Figürü	1	3	
	Anlaşan Devlet Temsilcileri	1	3	Oyun Oynayan Çocuk	1	3	
	Farklı Tipte İnsan	1	3				
		<b>Toplam</b>	<b>15 52</b>			<b>Toplam</b>	<b>13 45</b>
<b>Nesne</b>	Silah	1	3	Harita	3	11	
				Anlaşma Metni	1	3	
		<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>			<b>Toplam</b>	<b>4 14</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	4	14	Bayrak	2	7	
		<b>Toplam</b>	<b>4 14</b>			<b>Toplam</b>	<b>2 7</b>
<b>Bitki</b>	Zeytin Dalı	3	11	Zeytin Dalı	1	3	
	Çiçek	1	3				
		<b>Toplam</b>	<b>4 14</b>			<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>
<b>Tabiat</b>	Tabiat Tasviri	1	3				
		<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>			<b>Toplam</b>	<b>0 0</b>
<b>Şekil</b>	Zafer İşareti	1	3				
		<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>			<b>Toplam</b>	<b>0 0</b>
<b>Hayvan</b>				Kuş	3	11	
		<b>Toplam</b>	<b>0 0</b>			<b>Toplam</b>	<b>3 11</b>
<b>Meyve</b>	Elma	1	3	Elma	1	3	
		<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>			<b>Toplam</b>	<b>1 3</b>
		<b>Çizim Olmayan</b>	<b>1 3</b>			<b>Çizim Olmayan</b>	<b>4 14</b>
		<b>Genel Toplam</b>	<b>28 100</b>			<b>Genel Toplam</b>	<b>28 100</b>

Tablo 4.30 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 8 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki, tabiat, şekil ve hayvan)

toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşılan iki el, el sıkışan insanlar, mutlu insan, zenci-beyaz insan, mutlu-mutsuz insan, anlaşılan devlet temsilcileri ve farklı tipte insanlar görülmektedir. Nesne temalı çizimde; silah, değer temalı çizimlerde; bayrak, bitki temalı çizimlerde; zeytin dalı ve çiçek, tabiat temalı çizimde tabiat tasviri, şekil temalı çizimde; zafer işareti, meyve temalı çizimde ise elma çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; zihinlerindeki barış çağrışımlarına yönelik tek düşünceli çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki, meyve ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; el sıkışan insanlar, anlaşılan iki el, mutlu insanlar, savaşan ve barışan insanlar, insan figürü ve oyun oynayan çocuk çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; harita ve anlaşma metni, değer temalı çizimlerde; bayrak, bitki temalı çizimlerde zeytin dalı, meyve temalı çizimde; elma, hayvan temalı çizimlerde; kuş çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; zihinlerindeki barış çağrışımlarına yönelik tek düşünceli çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.4.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “barış” algıları**

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.31’de belirtilmiştir:

Tablo 4.31.

*Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların mutlu yaşaması	16	15
	Savaş olmama durumu	7	5
	Birlik ve beraberlik	3	4
	İnsan ve devletler için önemli	2	-
	Demokrasinin temeli olması	-	2
	İnsanların eşit olması	-	2
	Zeytin ağacı	-	1
<b>Toplam</b>		<b>28</b>	<b>29</b>
Olumsuz Yargılar	Barışın menfaat ilişkisi olması	1	-
	Para	1	1
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>1</b>	<b>1</b>

Tablo 4.31'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların mutlu yaşaması, savaş olmama durumu, birlik ve beraberlik, insanlar ve devletler için önemli olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, barış hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; barışın menfaatler doğrultusunda yapılması ve parayla ilgili bir değer olmasına yönelik düşünceler belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 72, 77, 85, 76, 66, 68, 75 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-66 : Barış hep birlikte beraberinde yaşamaktır.
- Ö-68 : Biraz daha para
- Ö-72 : Barış den her yerde huzur ve mutluluk vardır.
- Ö-75 : Santlanıyorsa Barış.

- 
- Ö-76 : Barış ve huzur içinde bir ortam oluşması için hepimiz dostca davranmalıyız.
- Ö-77 : Huzur demek barış demektir.
- Ö-85 : Yurtta barış Dünyada barış
- 

Tablo 4.31'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkında; insanların mutlu yaşaması, savaş olmama durumu, birlik ve beraberlik, demokrasinin temeli olması, insanların eşit olması düşünceleriyle; zeytin ağacı benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, barış hakkında olumsuz düşüncelere sahip bir katılımcı mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; barışın parayla ilgili bir değer olması belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 59, 62, 66, 68, 75, 77, 86 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

---

- Ö-59 : Bayrağımızın altında rahat ve huzurlu yaşamak
- Ö-62 : İnsanların bir birini anlayıp, dinleyip, uzlaşıp, savaştan kaçınıp, birbirleriyle mutluca yaşaması
- Ö-66 : Barış herkesten bir arada yaşamasıdır.
- Ö-68 : Herkes zengin ise barış her yerde yaşanır
- Ö-75 : Eninde sonunda barış!
- Ö-77 : Savaşsız, kanlısuz bir ülke, dünya
- Ö-86 : İnsanların huzurlu, mutlu olduğu bir ülke.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının aynı kaldığı görülmektedir. Son uygulamada; demokrasinin temeli olması ve insanların eşit olması düşünceleriyle zeytin ağacı benzetmesi yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen insanlar ve devletler için önemli



olması düşüncesi belirtilmemiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada iki, son uygulamada ise bir katılımcı olumsuz görüş belirtirken, iki uygulamada da bir katılımcı hiç görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.4.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “barış” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.32’de belirtilmiştir:

Tablo 4.32.

*Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Barış Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	El Sıkışan İnsanlar	6	20	El Sıkışan İnsanlar	9	30
	Anlaşan İki El	4	13	Mutlu İnsanlar	2	7
	Atatürk	1	3	Farklı Irktan İnsanlar	2	7
	Zenci-Beyaz İnsan	1	3	Çatışan İnsanlar	2	7
				Dünya Etrafında İnsan	2	7
				İnsan Figürü	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>39</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>61</b>
<b>Nesne</b>	Para	1	3	Para	1	3
	Masa-Sandalye	1	3	Anlaşma Metni	1	3
				Kürek	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Değer</b>				Bayrak	2	7
		<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>
<b>Bitki</b>	Zeytin Dalı	8	27	Zeytin Dalı	3	10
	Çilek	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>30</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Tabiat</b>	Dünya	3	10			
		<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
<b>Şekil</b>	Onay İşareti	1	3	Onay İşareti	1	3
	Zafer İşareti	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.32 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, bitki, tabiat ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; el sıkışan insanlar, anlaşılan iki el, Atatürk ve zenci-beyaz insan insanlar görülmektedir. Nesne temalı çizimde; para ve masa-sandalye, bitki temalı çizimlerde; zeytin dalı ve çiçek, tabiat temalı çizimlerde Dünya, şekil temalı çizimlerde; onay işareti ve zafer işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; zihinlerindeki barış çağrışımlarına yönelik tek düşünceli çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.32 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, barış hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, barışı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların barışı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; el sıkışan insanlar, mutlu insanlar, farklı ırktan insanlar, çatışan insanlar, Dünya etrafında insanlar ve insan figürü çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; para, anlaşma metni ve kürek, değer temalı çizimlerde; bayrak, bitki temalı çizimlerde zeytin dalı, şekil temalı çizimlerde; onay işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; zihinlerindeki barış çağrışımlarına yönelik tek düşünceli çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.4.7. Grupların barışı ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği**

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, barış hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.33'de belirtilmiştir:

Tablo 4.33.

*Grupların Barışı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ	SU				ÖÜ	SU				ÖÜ	SU					
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime S.	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime S.	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	12	E	24	D	12	31	12	E	7	E	-5	59	1	E	6	E	5
2	3	E	33	D	30	32	21	E	11	E	-10	60	2	E	5	D	3
3	12	D	38	D	26	33	17	E	24	E	7	61	3	E	2	E	-1
4	3	D	15	D	12	34	2	D	1	E	-1	62	4	E	10	D	6
5	2	D	37	D	35	35	9	Y	10	Y	1	63	9	D	7	E	-2
6	7	Y	19	E	12	36	3	E	3	Y	0	64	4	D	6	E	2
7	3	E	26	E	23	37	2	Y	13	Y	11	65	14	E	27	D	13
8	6	Y	57	D	51	38	5	Y	14	E	9	66	6	D	6	E	0
9	5	E	31	D	26	39	3	E	5	E	2	67	8	E	9	E	1
10	5	E	15	D	10	40	7	E	20	E	13	68	3	Y	6	Y	3
11	4	Y	42	D	38	41	6	E	9	E	3	69	4	E	15	E	11
12	10	E	23	E	13	42	7	E	3	E	-4	70	2	E	1	E	-1
13	3	E	17	D	14	43	4	Y	5	Y	1	71	4	E	10	E	6
14	4	Y	25	D	21	44	9	E	15	E	6	72	8	E	11	E	3
15	0	Y	33	D	33	45	2	Y	10	D	8	73	3	Y	5	Y	2
16	6	E	10	D	4	46	7	D	0	Y	-7	74	11	E	6	E	-5
17	15	E	40	D	25	47	4	E	2	E	-2	75	3	Y	3	E	0
18	7	E	45	D	38	48	5	Y	7	Y	2	76	11	D	10	Y	-1
19	2	E	19	E	17	49	3	E	2	E	-1	77	4	E	5	D	1
20	2	Y	23	E	21	50	8	E	7	Y	-1	78	6	E	7	E	1
21	5	D	28	D	23	51	4	E	6	D	2	79	0	Y	0	Y	0
22	6	E	33	D	27	52	0	Y	9	E	9	80	10	E	6	Y	-4
23	1	Y	15	D	14	53	5	Y	9	Y	4	81	5	E	2	E	-3
24	13	D	38	D	25	54	5	E	5	E	0	82	6	D	6	D	0
25	3	E	65	D	62	55	8	E	28	D	20	83	13	E	2	E	-11
26	5	Y	7	E	2	56	6	D	14	D	8	84	10	E	14	D	4
27	14	Y	54	D	40	57	3	E	5	D	2	85	4	D	4	E	0
28	9	D	35	D	26	58	2	E	8	E	6	86	7	E	6	E	-1
29	10	E	50	D	40							87	4	D	5	E	1
30	2	E	20	E	18							88	4	D	5	E	1
<b>T</b>	<b>179</b>		<b>917</b>		<b>738</b>		<b>169</b>		<b>252</b>		<b>83</b>		<b>173</b>		<b>207</b>		<b>34</b>
$\bar{x}$	<b>6</b>		<b>30,6</b>		<b>24,6</b>		<b>6</b>		<b>9</b>		<b>3,0</b>		<b>5,8</b>		<b>6,9</b>		<b>1,1</b>

Tablo 4.33'e bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada barışı 179 (aritmetik ortalama 6) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 6'sı doğru, 15'i eksik ve 9'u yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, barışı 917 (aritmetik ortalama 30,6) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 23'ü doğru ve 7'si eksik olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların ön uygulama ve son uygulama arasında son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada barışı 169 (aritmetik ortalama 6) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 3'ü doğru, 18'i eksik ve 7'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, barışı 252 (aritmetik ortalama 9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 15'i eksik ve 8'i yanlış olduğu görülmektedir. 2 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 8 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 18 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada barışı 173 (aritmetik ortalama 5,8) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 8'i doğru, 18'i eksik ve 4'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, barışı 207 (aritmetik ortalama 6,9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 6'sı doğru, 19'u eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 5 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 9 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 16 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını 5 kattan fazla arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 6'dan 23'e yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 9'dan 0'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise 3'ten 5'e yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 7'den 8'e yükseldiği görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 8'den 6'ya düştüğü; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 4'ten 5'e yükseldiği görülmektedir.

Bariş algıları, bariş ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha barişarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.1.5. Grupların hoşgörü algıları

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) hoşgörü algıları ve hoşgörü hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### 4.2.1.5.1. Deney grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları

Deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki n uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.34’de belirtilmiştir:

Tablo 4.34.

*Deney Grubu ğrencilerin Hoşgörü Hakkında n ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	U	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanları oldukları gibi kabul etme	12	23
	İnsanların hataları hoş görmesi	8	4
	Sevgi ve saygı ortamı	4	-
	önemli bir değer olması	3	-
	İnsanların hatalarını görmeme	3	2
	Osmanlı’daki hoşgörü politikası	1	11
	İnsanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları	-	12
	İnsanlar arası ilişkiler için önemli olması	-	7
	Devletlerarası huzur için önemli olması	-	6
	Demokrasinin gereği	-	6
	İ barişin sağlayıcısı	-	5
<b>Toplam</b>		<b>31</b>	<b>76</b>
Olumsuz Yargılar	Uygulaması zor	2	-
	Her yerde hoşgörülü olmama	1	-
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>0</b>	<b>0</b>

Tablo 4.34'e bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanları oldukları gibi kabul etme, insanların hataları hoş görmesi, sevgi ve saygı ortamı, hoşgörünün çok önemli olması, insanların hatalarını görmeme ve Osmanlı'daki hoşgörü politikası düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; hoşgörünün uygulaması zor bir değer olması ve her yerde hoşgörülü olmamak gerektiği şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 4, 7, 13, 14, 16, 17, 19, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-4	:	Bir insan hata yaptığında diğer insanın onu hoş görmesi
Ö-7	:	Ergelleri eksikliklerini görmemek
Ö-13	:	Onun kötü huylarını dini, inancını eleştirmeden kabullenmek
Ö-14	:	Yanlış yerde hoşgörülü olmak insanı batıklığa götürür
Ö-16	:	İnsanların birbirini ayırt etmeden sevmesi peşirdir.
Ö-17	:	insanları oldukları gibi kabul etmeliyiz.
Ö-19	:	Hoş sözcü çok önemlidir
Ö-27	:	Eğer hoşgörü ortamı sağlanırsa diğer bütün sorunlar ortadan kalkar; fakat bu insanlar için dünyanın en zor şeyidir.

Tablo 4.34'e bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanları oldukları gibi kabul etmek, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları, Osmanlı'daki hoşgörü politikası, devletlerarası huzur ve insanlararası ilişkiler için önemli olması, demokrasinin gereği olması, iç barışın sağlayıcısı olması, insanların hataları hoş görmesi ve insanların hatalarını görmeme düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 3, 7, 11, 14, 19, 21, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-11 : İnsanların kararı ve görüşleri her ne kadar bize uymasada ona saygı gösterme durumudur. Bu durum kargaşa çıkmasını ve insanların anlaşmazlığını engeller. Bu anlaşmazlıklar sonucu devleti zora düşürme de ortadan kalkar. Savaş sırasında askerlerinin düşman askerlerine bile bu denli hoşgörü içerisinde davranması bu kavramın önemiyetini ortaya koyar.
- Ö-21 : İnsanlar aynı imkânlara sahip değildir. Bu nedenle bu farklılıkları anlayışla karşılamak ve sorun haline getirmemeliyiz. Ve yine ülkeler arası farklılıklara hoşgörü öncedek eder. Hoşgörü karşılıklı saygıya olarak sağlar. Dışarı dış ülkelere yapılan yardımların birbirimizi hoşgörü ve saygıdan kaynaklandığını gördük.
- Ö-3 : İnsanların mutlu huzurlu bir arada yaşamaları bir birine yardım etmeleridir. İnsanlar farklı ırklarla birlikte karga etmede aynı çevrede yaşamaları Devletlerin sınırında farklı ırkların bir arada yaşaması. Derste Osmanlı'nın farklı uluslarda yaşaması.
- Ö-7 : Hoşgörü diğer insanların etnik özelliklerine, dinine, diline bakmadan onlara eşit davranmaktır. Derdimizde 1915 Ermeni olaylarında Ataların emirlerine hoşgörüyle yaklaşılmasını öğrendik. Devletler hoşgörü olmalıdır. Bu refah ve huzurunun en önemli şartlarından biridir.
- Ö-19 : Bir kimsenin başkasına ayırım yapmaması, ırkçılık, dincilik gibi konularda onu etmemesi. İnsan insan olarak için sevmesi buna hoşgürdür.
- Ö-27 : Hoşgörü, farklı din, ırk, mezhep, dil ve köken alanlarda farklı düşünen insanların bir arada huzur içinde yaşayabilmesi, birbirlerine ayırım göstermeden bağlı olmasıdır. İnsanlar arası hoşgörü de çok olumlu sonuçlar doğurur. Mesela derste de gördüğümüz gibi Osmanlı Devleti'nin halkına hoşgörü ile yaklaşması uzun süre ayakta kalmasını sağlamıştır.

Ö-14 : Devletler insanlar birbirine hoşgörü davranırsı leavoalar savaşlar, tartışmalar olmaz herkes refah içinde yasar hoşgörüyle uzlaşmayla barış sağlanır ve insanlar için güzel ve rahat bir ortam olur

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada derste işlenen konulara (Osmanlı'daki hoşgörü politikası, Ermeni Meselesi, demokrasinin gereği olması) yapılan özel vurgu işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak devletlerarası huzur (n=6) ve insanlararası ilişkiler (n=7) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Son uygulamada; insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları, demokrasinin bir gereği olması ve iç barışın sağlayıcısı düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen hoşgörünün önemli bir değer olması ve sevgi ve saygı ortamı düşünceleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada insanları oldukları gibi kabul etme ve Osmanlı'daki hoşgörü politikası düşüncelerini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde artış gösterdiği görülmüştür. Yine, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları düşüncesinin ön uygulamada belirtilmemesine rağmen son uygulamada 12 katılımcı tarafından belirtilmesi önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada, 3 katılımcı barış hakkında olumsuz görüş belirtirken; son uygulamada, katılımcılardan hiç biri hoşgörü hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.5.2. Deney grubu katılımcılarının “hoşgörü” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.35'de belirtilmiştir:



Tablo 4.35.

*Deney Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>İnsan</b>	Mutlu Yüzler	4	13	Zenci-Beyaz İnsanlar	8	27	
	El Sıkışan İnsanlar	4	13	Farklı Irktan İnsanlar	5	17	
	İnsan Gözü	3	10	Farklı Düşünen İnsanlar	3	10	
	Aykırı ve Normal İnsan	3	10	Farklı Dinden İnsanlar	2	7	
	Zenci-Beyaz İnsan	2	7	İnsan Kalbi	1	3	
	Engelli-Engelsiz İnsan	1	3	Mutlu İnsan	1	3	
	Açık-Kapalı Kadın	1	3	Baba-Çocuk	1	3	
	Büyük-Küçük İnsan	1	3	Açık-Kapalı Kadın	1	3	
	Farklı Düşüncede İnsan	1	3	Türk ve Düşman Askeri	1	3	
	Hendeğe Düşen İnsan	1	3	Yaralı İnsanlar	1	3	
	Zengin-Fakir İnsan	1	3	Yerli-Mülteci İnsan	1	3	
	Mevlana	1	3	Şişman-Zayıf İnsan	1	3	
	İnsan Figürü	1	3				
	<b>Toplam</b>		<b>24</b>	<b>77</b>	<b>Toplam</b>		<b>26</b>
<b>İşaret</b>	Sonsuzluk İşareti	1	3	Baloncuklar	1	3	
	Eşit Değildir İşareti	1	3				
	Soru İşareti	1	3				
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Mekân</b>	Camii	1	3	Camii – Kilise	1	3	
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Bitki</b>	Çiçek	2	7	Çiçek	1	3	
	<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Tabiat</b>				Dünya	1	3	
	<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.35 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, işaret, mekân ve bitki) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; mutlu yüzler, el sıkışan insanlar, insan gözü, aykırı-normal insan, zenci-beyaz insan, engelli-engelsiz insan, açık-kapalı kadın, büyük-küçük insan, farklı düşüncede insan, hendeğe düşen insan, zengin-fakir insan, Mevlana ve insan figürü görülmektedir. İşaret temalı çizimlerde; sonsuzluk işareti, eşit değildir işareti ve soru işareti, bitki temalı çizimlerde; çiçek, mekân temalı çizimde camii çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; hoşgörü hakkında, insanlardaki farklılıklardan hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.35 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, işaret, bitki, tabiat ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; zenci-beyaz insanlar, farklı ırktan insanlar, farklı düşünen insanlar, farklı dinden insanlar, insan kalbi, mutlu insan, baba-çocuk, açık-kapalı kadın, Türk ve düşman askeri, yaralı insanlar, yerli-mülteci insan ve şişman-zayıf insan çizimleri görülmektedir. İşaret temalı çizimlerde; baloncuklar, tabiat temalı çizimde; Dünya, bitki temalı çizimde; çiçek, mekân temalı çizimde; camii-kilise çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; hoşgörü hakkında, insanlardaki farklılıklardan hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir. Ön uygulamadan farklı olarak, resimlerin daha kapsamlı ve mesaj içerikli olduğu görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.5.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.36’da belirtilmiştir:

Tablo 4.36.

#### *Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların hataları hoş görmesi	9	6
	Hoşgörünün ailede öğrenilmesi	3	-
	İnsanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları	3	3
	İnsanları oldukları gibi kabul etme	3	5
	İslam dininin hoşgörü dini olması	3	4
	Canlılara olan sevgi	1	-
	Çiçek	1	1
	Öğretmen	1	-
	İnsanlar arası ilişkiler için önemli olması	-	8
	Hoşgörünün demokrasinin gereği olması	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>28</b>
Olumsuz Yargılar	Statüye göre belirlenmesi	1	-
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>7</b>	<b>2</b>

Tablo 4.36'ya bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanların hataları hoş görmesi, hoşgörünün ailede öğrenilmesi, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları, insanları oldukları gibi kabul etme, İslam dininin hoşgörü dini olması ve canlılara olan sevgi düşüncelerini ve çiçek ve öğretmen benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşünceye sahip katılımcı da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; hoşgörünün statüye göre belirlenmesi şeklinde görüş ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 31, 32, 37, 43, 49, 51, 53 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-31 : İnsanlar Hoşgörü içinde yaşamalıdır.
- Ö-32 : Hoşgörü eğitimle ve konularla belirlenmez. Anne ve baban sana nasıl davranırsa sende öyle davranırsın
- Ö-37 : Hoşgörü ⇒ Rütbeğe göre dir.
- Ö-43 : Hoşgörü ile insanlar mutlu olur.
- Ö-49 : Hoşgörü benim öğretmenimdir.  
Anlamak ve ona göre hareket etmektir.  
Huyları davranışları görüşleri hoş görmektir
- Ö-51 : Birinin bi hayvanın oksorobanı
- Ö-53 : Karamanı ferim  
Hoşgörü'sü temsil eden
- 

Tablo 4.36'ya bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanlararası ilişkiler için önemli olması, insanların hataları hoş görmesi, insanları oldukları gibi kabul etme, İslam dininin hoşgörü dini olması, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları ve hoşgörünün demokrasinin gereği olması düşüncelerini ve çiçek benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 32, 34, 38, 39, 44, 54, 55 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-32 : Bir elin bütün parmağın rezi diğisi normal hayattada insanlar da birbirinden farklı, büyüden birbirimite karşı hoşgörü olmalıdır.
- Ö-34 : **demokrosi**
- Ö-38 : ~~Korsun~~ Jakirin hatabrına rağmen sevgiyle yaklaşmalısınız.
- Ö-39 : ⇒ İslam ve Kur'an tüm güzelliği içinde barındıran bir hoşgörü kaynağıdır.
- Ö-44 : Hoşgörü bence bir çok farklı düşüncede olan insanların aynı ortamda rahatça kalıp anlaşabilmesidir.
- Ö-54 : İnsanlar konusunda, anlayarak hoşgörü ortamı sağlar.
- Ö-55 : İnsanların bazı hatalarına karşı bütün hepsine karşı hoşgörü olmanız gerekir.  
Ülkemizde de bütün insanların dinine-diline-ırkına ve sinsiyyetine hoşgörü vardı ama bunun tam anlamıyla oturması gerekir yerine.

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin biraz arttığı, görüşlerin sınırlı çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada; hoşgörünün insanlararası ilişkiler için önemli olması ve hoşgörünün demokrasinin gereği olması düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen hoşgörünün ailede öğrenilmesi, canlılara olan sevgi düşünceleriyle öğretmen benzetmesi belirtilmemiştir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak hoşgörünün insanlararası ilişkiler (n=8) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada, bir katılımcı hoşgörü hakkında olumsuz görüş belirtirken; son uygulamada, katılımcılardan hiç biri hoşgörü hakkında olumsuz görüş belirtmemiştir. Ön uygulamada yedi katılımcı, son uygulamadaysa iki katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.5.4. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Hoşgörü” Çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.37’de belirtilmiştir:

Tablo 4.37.

#### *Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Mutlu Yüzler	3	11	Mutlu Yüzler	3	11
	Farklı Düşüncede İnsan	3	11	Konuşan İnsanlar	3	11
	Anne-Baba-Çocuk	3	11	Farklı Düşüncede İnsan	2	7
	Merhametli İnsan	2	7	Farklı Tipte İnsanlar	2	7
	İnsan Eli	1	4	El Sıkışan İnsanlar	2	7
	Engelli-Engelsiz İnsan	1	4	İnsan Figürü	1	4
	El Sıkışan İnsanlar	1	4	Yardımlaşan İnsanlar	1	4
				Barış İsteyen İnsan	1	4
			Anne-Çocuk	1	4	
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>52</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>59</b>
<b>Nesne</b>				Kalem	1	4
		<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Değer</b>	Kuran-ı Kerim	2	7	Kuran-ı Kerim	1	4
		<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Bitki</b>	Çiçek	4	14	Çiçek	1	4
		<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>14</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Tabiat</b>	Güneş	1	4			
		<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Toplam</b>	<b>0</b>
<b>Gıda</b>	Ekmek	1	4	Ekmek	1	4
	Elma	1	4			
		<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Şekil</b>	Yuvarlak	1	4	Takım Amblemleri	1	4
	Rütbeler	1	4			
		<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Mekân</b>				Camii-Kilise	1	4
		<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
<b>Hayvan</b>				Karınca	1	4
		<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>5</b>	<b>18</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 4.37 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 6 farklı temada (insan, değer, bitki, tabiat, gıda ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; mutlu yüzler, farklı düşüncede insan, anne-baba-çocuk, merhametli insan, insan eli, engelli-engelsiz insan ve el sıkışan insanlar görülmektedir. Değer temalı çizimlerde; Kuran-ı Kerim, bitki temalı çizimlerde; çiçek, tabiat temalı çizimde; güneş, gıda temalı çizimlerde; ekme ve elma, şekil temalı çizimlerde; yuvarlak ve rütbeliler çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; hoşgörü hakkında, farklı nitelikte pek çok düşünceden hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.37 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 8 farklı temada (insan, nesne, değer, bitki, gıda, şekil, mekân ve hayvan) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; mutlu yüzler, konuşan insanlar, farklı düşüncede ve tipte insanlar, el sıkışan insanlar, insan figürü, yardımlaşan insanlar, barış isteyen insanlar ve anne ve çocuk çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimde; kalem, değer temalı çizimde; Kuran-ı Kerim, bitki temalı çizimde; çiçek, gıda temalı çizimde; ekme, şekil temalı çizimde; takım amblemleri, mekân temalı çizimde; camii-kilise ve hayvan temalı çizimde; karınca çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; hoşgörü hakkında, farklı nitelikte pek çok düşünceden hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.5.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “hoşgörü” algıları**

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.38’de belirtilmiştir:

Tablo 4.38.

*Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanların hataları hoş görmesi	8	10
	İnsanları oldukları gibi kabul etme	8	5
	Sevgi ve saygı ortamı	4	5
	İnsanların hataları görmemesi	4	-
	İç barışın sağlayıcısı olması	1	-
	İnsanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları	1	5
	İslam dininin hoşgörü dini olması	1	3
	Toplumun yegâne değeri olması	1	1
	Devleti ayakta tutan temel değerlerden biri	1	1
	Osmanlı'daki hoşgörü politikası	1	1
	Hoşgörünün demokrasinin gereği olması	-	1
<b>Toplam</b>		<b>30</b>	<b>32</b>
Olumsuz Yargılar	Para ile hoşgörülü olunması	1	1
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>1</b>	<b>2</b>

Tablo 4.38'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanların hataları hoş görmesi, insanları oldukları gibi kabul etme, sevgi ve saygı ortamı, insanların hataları görmemesi, iç barışın sağlayıcısı olması, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları, İslam dininin hoşgörü dini olması, toplumun yegâne değeri olması, devleti ayakta tutan değerlerden biri olması ve Osmanlı'daki hoşgörü politikası düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; hoşgörünün parayla ilgili bir değer olması düşünceleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 63, 68, 70, 72, 80, 81, 86 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-63	:	Birbirlerini sevmek,
Ö-68	:	Paran varsa hoş gönlülersün
Ö-70	:	Empati

- 
- Ö-72 : Sevgi saygıyı, saygı hoşgörüyü, hoşgörüde mutluluğu  
GETİRİR!
- Ö-80 : Yapılan bir kabahatı, bir problem alınması diye  
mazur görmek.
- Ö-81 : Hoşgörü ;  
Kusurları örtmekte gece gibi  
olmaktadır
- Ö-86 : Bir insana rengi, dini, dili ile değil kalbi ile muamele etmeliyiz
- 

Tablo 4.38'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkında; insanların hataları hoş görmesi, insanları oldukları gibi kabul etme, sevgi ve saygı ortamı, insanların mutlu/huzurlu bir arada yaşamaları, İslam dininin hoşgörü dini olması, toplumun yegâne değeri olması, devleti ayakta tutan temel değerlerden biri olması, Osmanlı'daki hoşgörü politikası ve hoşgörünün demokrasinin gereği olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, hoşgörü hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcı mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; hoşgörünün parayla ilgili bir değer olması belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 60, 65, 68, 69, 70, 72, 78 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-60 : Mevlanın 7 öğesi
- Ö-65 : Hoşgörü bir toplumun huzuru için olmazsa olmazdır.
- Ö-68 : Parası danlara hoşgörülü davranılır
- Ö-69 : Bir insanın yanlış bir politikası olsa da onu özgür olduğu için hoşgörme
- Ö-70 : idare etmek başkalarının kusurları
- Ö-72 : Sevgi saygıyı, saygı hoşgörüyü, hoşgörüde mutluluğu  
getirir !!!
- Ö-78 : Hoşgörü denince tabiki aklı Osmanlı gelir.
-



Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin sınırlı bir biçimde çeşitlendiği ve yargı sayısının kısmen arttığı görülmektedir. Son uygulamada; hoşgörünün demokrasinin gereği olması düşüncesi yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen insanların hataları görmemesi ve iç barışın sağlayıcısı olması düşünceleri belirtilmemiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada ve son uygulamada bir katılımcı olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada bir katılımcı, son uygulamadaysa iki katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.5.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “hoşgörü” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.39’da belirtilmiştir:

Tablo 4.39.

#### *Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Hoşgörü Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	El Sıkışan İnsanlar	5	17	Mutlu Yüzler	3	10
	Yaşlıya Yardım Edenler	3	10	El Ele İki İnsan	3	10
	Mutlu Yüzler	2	7	Engelli-Engelsiz İnsan	2	7
	İnsan Eli	2	7	Farklı Irktan İnsanlar	2	7
	Birbirini Seven İnsanlar	1	3	Yaşlıya Yardım Edenler	1	3
	Düşünen İnsan	1	3	Zenci-Beyaz İnsan	1	3
	El Sallayan İnsanlar	1	3	Oyun Oynayan Çocuk	1	3
	Kadın	1	3	Kadın	1	3
	Şişman-Zayıf İnsan	1	3	Öğretmen-Öğrenci	1	3
	Uzun-Kısa İnsan	1	3	Uzun-Kısa İnsan	1	3
	Zenci-Beyaz İnsan	1	3	Bağırın İnsan	1	3
	İnsan Figürü	1	3	Kalbini Tutan İnsan	1	3
	<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>65</b>	<b>Toplam</b>	<b>18</b>
<b>Nesne</b>				Para	1	3
<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Bitki</b>	Meyve Ağacı	1	3	Çiçek	4	13
	Çiçek	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>

Tablo 4.39. (Devamı)

<b>Şekil</b>	Onay İşareti	1	3	Yazı (OSMANLI)	2	6
	Yazı (OSMANLI)	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Mekân</b>	Camii-Kilise-Sinagog	2	6	Camii-Kilise-Sinagog	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>4</b>	<b>13</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.39 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, bitki, şekil ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; el sıkışan insanlar, yaşlıya yardım eden insanlar, mutlu yüzler, insan eli, birbirini seven insanlar, düşünen insanlar, el sallayan insanlar, kadın, şişman-zayıf insan, uzun-kısa insan, zenci-beyaz insan ve insan figürü görülmektedir. Bitki temalı çizimlerde; meyve ağacı ve çiçek, şekil temalı çizimlerde; onay işareti ve yazı, mekân temalı çizimlerde; Camii-Kilise-Sinagog çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; hoşgörü hakkında, farklı nitelikte pek çok düşünceden hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.39 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, bitki, şekil ve mekân) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, hoşgörüyü en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların hoşgörüyü ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; mutlu yüzler, el ele iki insan, engelli-engelsiz insan, farklı ırktan insanlar, yaşlıya yardım eden insanlar, zenci-beyaz insan, oyun oynayan çocuk, kadın, öğretmen-öğrenci, uzun-kısa insan, bağıran insan ve kalbini tutan insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimde; para, bitki temalı çizimde; çiçek, mekân temalı çizimde; Camii-Kilise-Sinagog, şekil temalı çizimde; yazı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların; hoşgörü hakkında, farklı nitelikte pek çok düşünceden hareketle çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.5.7. Grupların hoşgörüyü ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, hoşgörü hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.40’da belirtilmiştir:

Tablo 4.40.

#### *Grupların Hoşgörüyü İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ		SU			ÖÜ		SU			ÖÜ		SU				
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	10	E	16	D	6	31	4	E	14	E	10	59	2	E	4	Y	2
2	5	D	49	D	44	32	14	Y	17	D	3	60	8	D	3	E	-5
3	4	E	31	D	27	33	0	Y	24	D	24	61	4	D	4	E	0
4	9	D	12	D	3	34	1	D	1	Y	0	62	2	E	7	Y	5
5	2	E	48	D	46	35	0	Y	5	Y	5	63	2	E	6	E	4
6	1	E	16	D	15	36	0	Y	4	Y	4	64	5	Y	11	Y	6
7	3	E	30	D	27	37	3	Y	0	Y	-3	65	6	E	7	E	1
8	6	Y	21	D	15	38	3	E	5	D	2	66	3	Y	3	E	0
9	10	E	44	D	34	39	7	D	10	D	3	67	12	E	18	E	6
10	12	Y	31	D	19	40	0	Y	7	E	7	68	4	Y	4	Y	0
11	7	Y	46	D	39	41	4	Y	5	E	1	69	2	E	12	E	10
12	11	E	32	E	21	42	4	Y	3	Y	-1	70	1	Y	4	E	3
13	7	Y	17	D	10	43	4	Y	11	E	7	71	7	Y	12	E	5
14	7	Y	24	E	17	44	7	E	13	D	6	72	7	E	7	E	0
15	3	E	21	D	18	45	3	D	9	D	6	73	3	Y	12	E	9
16	6	D	12	D	6	46	20	E	0	Y	-20	74	5	D	2	E	-3
17	5	D	38	D	33	47	2	E	1	E	-1	75	6	Y	5	E	-1
18	3	D	65	D	62	48	4	E	5	Y	1	76	2	D	5	E	3
19	3	E	18	D	15	49	14	D	5	D	-9	77	4	D	4	D	0
20	2	E	49	E	47	50	9	Y	4	Y	-5	78	16	E	6	E	-10
21	4	D	39	D	35	51	4	Y	7	Y	3	79	0	Y	0	Y	0

Tablo 4.40. (Devamı)

<b>22</b>	11	E	16	D	5	<b>52</b>	0	Y	7	D	7	<b>80</b>	9	E	5	Y	-4
<b>23</b>	3	E	22	E	19	<b>53</b>	5	D	3	Y	-2	<b>81</b>	6	D	5	D	-1
<b>24</b>	12	D	28	D	16	<b>54</b>	10	E	6	E	-4	<b>82</b>	8	E	7	E	-1
<b>25</b>	4	D	47	D	43	<b>55</b>	6	E	28	D	22	<b>83</b>	7	D	4	E	-3
<b>26</b>	7	Y	4	Y	-3	<b>56</b>	0	Y	10	E	10	<b>84</b>	14	E	12	Y	-2
<b>27</b>	17	E	47	D	30	<b>57</b>	2	E	1	Y	-1	<b>85</b>	5	E	6	E	1
<b>28</b>	8	D	56	D	48	<b>58</b>	8	E	6	E	-2	<b>86</b>	11	D	9	D	-2
<b>29</b>	8	D	43	E	35							<b>87</b>	5	E	4	E	-1
<b>30</b>	1	Y	28	D	27							<b>88</b>	4	Y	4	E	0
<b>T</b>	<b>191</b>		<b>950</b>		<b>759</b>		<b>138</b>		<b>211</b>		<b>73</b>		<b>170</b>		<b>192</b>		<b>22</b>
$\bar{x}$	<b>6,4</b>		<b>31,7</b>		<b>25,3</b>		<b>4,9</b>		<b>7,5</b>		<b>2,6</b>		<b>5,7</b>		<b>6,4</b>		<b>0,7</b>

Tablo 4.40'a bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada hoşgörüyü 191 (aritmetik ortalama 6,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 10'u doğru, 13'ü eksik ve 7'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, hoşgörüyü 950 (aritmetik ortalama 31,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 24'ü doğru, 5'i eksik ve 1'i yanlış olduğu görülmektedir. 1 katılımcının son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandığı, diğer 29 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada hoşgörüyü 138 (aritmetik ortalama 4,9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 10'u eksik ve 13'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, hoşgörüyü 211 (aritmetik ortalama 7,5) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 9'u doğru, 8'i eksik ve 11'i yanlış olduğu görülmektedir. 1 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 10 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 19 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada hoşgörüyü 170 (aritmetik ortalama 5,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 8'i doğru, 13'ü eksik ve 9'u yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, hoşgörüyü 192 (aritmetik ortalama 6,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 3'ü doğru, 19'u eksik ve 8'i yanlış olduğu görülmektedir. 7 katılımcının ön

uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 11 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 12 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını yaklaşık 5 kat arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 10'dan 24'e yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 7'den 1'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise 5'ten 9'a yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 13'ten 11'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 8'den 3'e düştüğü; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 9'dan 8'e düştüğü görülmektedir.

Hoşgörü algıları, hoşgörüyü ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.1.6. Grupların dayanışma algıları

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) dayanışma algıları ve dayanışma hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

##### 4.2.1.6.1. Deney grubu katılımcılarının “dayanışma” algıları

Deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.41'de belirtilmiştir:

Tablo 4.41.

*Deney Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖU	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	İnsanlara yardım etme	12	13
	Karşılık beklemeden yardım etme	5	4

Tablo 4.41. (Devamı)

	Birlik ve beraberliğin olması	4	27
	Paylaşma	2	-
	İnsanları mutlu etme	1	-
	Cumhurbaşkanı	1	-
	Yaşlı insan	1	-
	Yardım kuruluşları	1	-
	İnsanlar için önemli	-	10
	Devletler için önemli	-	4
	Sevgi ve saygı ortamını geliştirmesi	-	3
	Yardımlaşmayla demokratik değerlerin korunması	-	1
	En değerli manevi değerlerden biri olması	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>66</b>
Olumsuz Yargılar	Karşılık bekleyerek yardım	2	-
	Kendinden olana yardım	1	-
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Tablo 4.41'e bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; insanlara yardım etme, karşılık beklemeden yardım etme, ülkede birlik ve beraberliğin olması, paylaşma ve insanları mutlu etme düşünceleriyle Cumhurbaşkanı, yaşlı insan ve yardım kuruluşları benzetmelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; dayanışmanın karşılık bekleyerek yapılması ve kendinden olana yardım edilmesi şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 3, 7, 15, 17, 25, 26, 30 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-3	:	İnsanlara yardım edilmedi
Ö-7	:	Millet, Birlikçilik
Ö-15	:	Veren el alan eli görmeyiz.
Ö-17	:	Bu gün birinin elinden tutarsak, elbet bir gün bir elde bizim elimizden tutup kaldırır.

- Ö-25 : Kosulsuz yardım etmek.
- Ö-26 : Aynı dine mensup olduğumuz = İktidare dayanışma yapılmalı
- Ö-30 : \* Herkesin birbirine yardım etmesi

Tablo 4.41'e bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; ülkede birlik ve beraberliğin olması, insanlara yardım etme, insanlar ve devletler için önemli olması, karşılık beklemeden yardım etme, sevgi ve saygı ortamını geliştirmesi, yardımlaşmayla demokratik değerlerin korunması ve en değerli manevi değerlerden biri olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşünce belirten katılımcı bulunmamaktadır. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 9, 16, 17, 22, 25, 26 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-1 : Birlik ve beraberlik demektir. Bir ve beraber olunca her şeyin gözülebileceği hiçbir zaman unutulmamalıdır.
- Ö-9 : İnsanların birbirine yardım etmesidir. İnsanlar arası birliğin sağlanması için önemlidir. Devletler arası sorunların çözümü için önemlidir.
- Ö-16 : İnsanların bir iş yaparken birlik içinde olması, zor durumlarda birbirlerine yardım etmesi. Örneğin Çanakkale Savaşı'nda yardım etmesini düşmanla paylaşan yürekli Türk Askeri gibi.
- Ö-17 : Birlik ve beraberlik içinde, birbirimize destek olmaktır. Bir devletin halkı dayanışma içerisinde olursa o kadar güçlüdür devletin yönetimi o kadar zor olur. Bu nedenle dayanışma insanlar ve devletler için önemlidir. İnsanlar duvara benzer aralarında dayanışma ne kadar fazla olursa yönetimi o kadar zor olur.

- Ö-22 : Dayanışma birbirine yardım etme durumudur. İnsanlar birbirine yardım ettiği sürece diğer demokratik değerler de korunmuş olur. Devletler birbirine yardım ederse daha rahat yaşam sağlarlar.
- Ö-25 : Dayanışma, insanların olası bir durumda birbirlerine yardım etmesidir. Devletler dayanışma icelisinde olunca olası bir tehdit veya yapılacak bir proje durumunda eksiklerini tamamlamak için yardımlaşabilirler. İnsanlar dayanışma sayesinde kendilerini eksik veya yardıma ihtiyacı duydukları bir durumda birbirlerine yardım ederler. Çanakkale savaşında gösterdiklerini dayanışma sayesinde dayanışmayı daha iyi anladım.
- Ö-26 : Birlik, beraberlik, omuz omuza olmak.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada derste işlenen konulara (Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Çanakkale Savaşları) yapılan özel vurgu işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak; dayanışmanın devletler (n=4) ve insanlar (n=10) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Son uygulamada; yardımlaşmanın sevgi ve saygı ortamını geliştirmesi, yardımlaşmayla demokratik değerlerin korunması ve en değerli manevi değerlerden biri olması düşünceleri yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen paylaşma ve insanları mutlu etme düşünceleriyle Cumhurbaşkanı, yaşlı adam ve yardım kuruluşları benzetmeleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada birlik ve beraberliğin olması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, ön uygulamada 3 katılımcı dayanışma hakkında olumsuz görüş belirtirken, son uygulamada hiç bir katılımcı olumsuz görüş belirtmemiştir. Ön uygulamada, bir katılımcı görüş belirtmemiş olup; son uygulamada ise herkes görüş belirtmiştir.



#### 4.2.1.6.2. Deney grubu katılımcılarının “dayanışma” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.42’de belirtilmiştir:

Tablo 4.42.

#### *Deney Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Yardımlaşan İnsanlar	9	30	Yardımlaşan İnsanlar	16	54
	El Ele Tutuşan İnsanlar	4	13	El Ele Tutuşan İnsanlar	3	10
	İnsan Eli	4	13	Zengin-Fakir İnsan	2	7
	Yaşlılara Yardım Etme	3	10	Engelli-Engelsiz İnsan	1	3
	Engelli-Engelsiz İnsan	2	7	Çanakkale Şehitleri	1	3
	Düşünen İnsan	1	3	İnsan Eli	1	3
	Zengin-Fakir İnsan	1	3	Zenci-Beyaz İnsan	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>79</b>	<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>83</b>
<b>Nesne</b>	Yapboz	1	3	Yapının Parçaları	1	3
	Duvar	1	3	Yardım Kutusu	1	3
	Ambulans	1	3	Pankart	1	3
				Mermi	1	3
				Notalar ve Müzik Aletleri	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>15</b>
<b>Gıda</b>	Çay-Simit	1	3			
	Yumurta	1	3			
	Ekmek	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.42 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 3 farklı temada (insan, nesne ve gıda) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yardımlaşan insanlar, el ele tutuşan insanlar, insan eli, yaşlılara yardım etme, engelli-engelsiz insan, düşünen insan ve zengin-fakir insan görülmektedir. Nesne temalı

çizimlerde; yapboz, duvar ve ambulans, gıda temalı çizimlerde; çay-simit, yumurta ve ekmek çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; dayanışma hakkında, yardımlaşmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.42 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 2 farklı temada (insan ve nesne) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yardımlaşan insanlar, el ele tutuşan insanlar, zengin-fakir insan, engelli-engelsiz insan, Çanakkale şehitleri, insan eli ve zenci-beyaz insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; yapının parçaları, yardım kutusu, pankart ve mermi çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, dayanışmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.6.3. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Dayanışma” Algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.43’de belirtilmiştir:

Tablo 4.43.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Yargılar	İnsanlara yardım etme	15	14
	Birlik ve beraberliğin olması	3	3
	Paylaşma	3	2
	Her millette olması gereken bir değer olması	1	2
	İslam dininin dayanışma dini olması	-	2
	Yardım kuruluşları	-	1
	Dayanışmanın toplumu kalkındırması	-	1
	Dayanışmanın barışı güçlendirmesi	-	1
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>26</b>

Tablo 4.43. (Devamı)

Olumsuz	Karşılık bekleyerek yardım	2	-
Yargılar	Türkiye'nin yeterince yardım yapması	1	1
	Dilenci	1	-
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>1</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>2</b>	<b>3</b>

Tablo 4.43'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; insanlara yardım etme, ülkede birlik ve beraberliğin olması, paylaşma ve her millette olması gereken bir değer olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşünceye sahip katılımcı da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; karşılık bekleyerek yardım etme ve Türkiye'nin yeterince yardım yapması -daha fazla yapmasına gerek yok anlamında- düşünceleri ve dilenci benzetmesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 34, 39, 44, 56, 57 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-34	:	Birlikten kuvvet doğar
Ö-39	:	→ İhtiyaç sahiplerini bulup yardım etmek
Ö-44	:	Dayanışma her millette olması gerekir.
Ö-56	:	Bende gördüğüm benzeri paylaşımlar
Ö-57	:	Dayanışma = Cezir doğrudur.

Tablo 4.43'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; insanlara yardım etme, ülkede birlik ve beraberliğin olması, paylaşma, her millette olması gereken bir değer olması, İslam dininin dayanışma dini olması, dayanışmanın toplumu kalkındırması ve barışı güçlendirmesi düşünceleriyle yardım kuruluşları benzetmesini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşünce olarak; Türkiye'nin yeterince yardım yaptığı -daha fazla yapmasına gerek yok anlamında- düşüncesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 35, 39, 40, 44, 47, 56 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-35 : Bir elin sesi var, iki elin sesi var.
- Ö-39 : ⇒ Herkesin birbirine yardım etmesi, zorda olanları koruyup pözetmesi.
- Ö-40 : - Dayanışma olmalıdır. dünyada
- Ö-44 : Yardımlaşma derince aklıma etmek gelmesi ilk defa da bir resimde görmüştüm.
- Ö-47 : Birlik beraberlik güç güven
- Ö-56 : Yardımlaşma kelide olmalıyız. İslam ilkesi olduğumuz için yardımlaşma zorunludur.

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin kısmen arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada; İslam dininin dayanışma dini olması, dayanışmanın toplumu kalkındırması ve barışı güçlendirmesi düşünceleriyle yardım kuruluşları benzetmesini yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen olumlu tüm görüşler son uygulamada da belirtilmiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada, dört katılımcı barış hakkında olumsuz görüş belirtirken; son uygulamada, bir katılımcı dayanışma hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Ön uygulamada iki katılımcı, son uygulamadaysa üç katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.6.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “dayanışma” çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.44’de belirtilmiştir:

Tablo 4.44.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	İnsan Eli	7	25	Yardımlaşan İnsanlar	10	36
	Yardımlaşan İnsanlar	6	22	El Ele Tutuşan İnsanlar	3	11
	Yaşlı İnsan	1	4	Zengin-Fakir İnsan	1	4
	Güçlü-Güçsüz İnsan	1	4	Engelli-Engelsiz İnsan	1	4
	Yardım Bekleyen İnsanlar	1	4			
	Çocuğunu Seven Baba	1	4			
	Zengin-Fakir İnsan	1	4			
	Engelli-Engelsiz İnsan	1	4			
	İnsan Kalbi	1	4			
	<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>75</b>	<b>Toplam</b>	<b>15</b>	<b>55</b>
<b>Nesne</b>	Para	1	4	Harita	1	4
	Harita	1	4			
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>Gıda</b>	Çorba	1	4	Çorba	1	4
	Ekmek	1	4	Ekmek	1	4
				Yemek	1	4
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	1	4	Bayrak	1	4
	Toplam	1	4	Toplam	1	4
<b>Şekil</b>	Hilal	2	7	Hilal	2	7
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>4</b>	<b>14</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 4.44 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, gıda, değer ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; insan eli, yardımlaşan insanlar, yaşlı insan, güçlü-güçsüz insan, yardım bekleyen insanlar, çocuğunu seven baba, zengin-fakir insan, engelli-engelsiz insan ve insan kalbi

görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; para ve harita, gıda temalı çizimlerde; çorba ve ekmek, değer temalı çizimde; bayrak, şekil temalı çizimlerde; hilal çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; dayanışma hakkında, yardımlaşmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.44 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, gıda, değer ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yardımlaşan insanlar, el ele tutuşan insanlar, zengin-fakir insan ve engelli-engelsiz insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimde; harita, gıda temalı çizimlerde; çorba, ekmek ve yemek, değer temalı çizimde; bayrak, şekil temalı çizimlerde; hilal çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, dayanışmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.6.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “dayanışma” algıları

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.45’de belirtilmiştir:

Tablo 4.45.

#### *Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama*

#### *Görüşleri*

Yargılar Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
	f	f
Olumlu İnsanlara yardım etme	11	17
Yargılar İnsanlığı ayakta tutan bir değer olması	6	2
Birlik ve beraberliğin olması	5	5
Paylaşma	2	2
İslam dininin dayanışma dini olması	1	2
Toplumda huzuru sağlaması	1	1
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>29</b>

Tablo 4.45. (Devamı)

Olumsuz Karşılık bekleyerek yardım	2	-
Yargılar Parası olanlar için birlik gösterisi	1	1
Kendinden olana yardım	-	1
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Tablo 4.45'e bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; insanlara yardım etme, insanlığı ayakta tutan bir değer olması, ülkede birlik ve beraberliğin olması, paylaşma, İslam dininin dayanışma dini olması ve toplumda huzuru sağlama düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; karşılık bekleyerek yardım etme ve dayanışmanın parayla ilgili bir değer olması düşünceleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 59, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 75 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-59 : Paylaşabilme
- Ö-63 : Yardım etme
- Ö-64 : Yardımlaşma insanlığı ayakta tutar.
- Ö-65 : Yardımlaşma olmasa bir toplumda dayanışma vs. hiçbir zaman huzurlu bir ortam oluşmaz.
- Ö-66 : Herkesin birbirine yardım etmesidir
- Ö-68 : Parası olan insanların için birlik gösterisi
- Ö-74 : Yardımlaşmak, insanların birbirine karşı sevgisinin artması için lazım olan duygudur.
- Ö-75 : Sona Yordim Elini 2 zotana Yordimet

Tablo 4.45'e bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkında; insanlara yardım etme, ülkede birlik ve beraberliğin olması,

insanlığı ayakta tutan bir değer olması, paylaşma, İslam dininin dayanışma dini olması ve toplumda huzuru sağlaması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, dayanışma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; dayanışmanın parayla ilgili bir değer olması ve kendinden olana yardım etme düşünceleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 62, 68, 70, 72, 74, 81, 88 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-62 : İnsanların yardımı ihtiyacı duyduğu diğer insanların birbirine yardım etmesi, ihtiyacı olduğunda yanında olması.
- Ö-68 : Parasız olan insanların yardım gösterisi
- Ö-70 : Birlikte
- Ö-72 : Eğer her sorunun üstesinden birlikte dayanışma yaparak gelirsek zor engellerin bile üstesinden kolaylıkla gelebiliriz.
- Ö-74 : Zor durumda olana, istemeden, destek olunması.
- Ö-81 : İkiye bölmektir
- Ö-88 : Komşusu aç iken tok yatan bāden değıldir.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin çeşitlenmediği ve yargı sayısının kısmen arttığı görülmektedir. Son uygulamada; ön uygulamadan farklı düşünce belirtilmemiş olup, ön uygulamada ifade edilen düşüncelerin hepsinin tekrar edildiği görülmektedir. Ön uygulamada insanlara yardım etme düşüncesini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada üç katılımcı, son uygulamada ise iki katılımcı olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada üç katılımcı, son uygulamadaysa iki katılımcı görüş belirtmemiştir.



#### 4.2.1.6.6. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Dayanışma” Çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.46’da belirtilmiştir:

Tablo 4.46.

#### *Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Dayanışma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Yardımlaşan İnsanlar	16	53	Yardımlaşan İnsanlar	15	50
	İnsan Kolu	1	3	El Ele Tutuşan İnsanlar	3	10
	İnsan Figürü	1	3	Engelli-Engelsiz İnsan	1	3
	Askerler	1	3	İnsan Figürü	1	3
	El Ele Tutuşan İnsanlar	1	3	Dünya Etrafında İnsanlar	1	3
	Zenci-Beyaz İnsan	1	3			
	Mülteciler	1	3			
	Yardıma Muhtaç El	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>23</b>	<b>74</b>	<b>Toplam</b>		<b>21</b> <b>69</b>
<b>Nesne</b>	Yardım Çadırı	2	7	Çubuk	1	3
	Kalem	1	3	Para	1	3
				Tır	1	3
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>		<b>3</b> <b>9</b>
<b>Mekân</b>	Hastane	1	3	Komşu İki Devlet	1	3
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	
<b>Değer</b>				Bayrak	1	3
	<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>	
<b>Şekil</b>	Hilal	1	3	Çizgiler	1	3
	Yazı (OSMANLI)	1	3			
	<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>	
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>3</b> <b>10</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b> <b>100</b>

Tablo 4.46 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, nesne, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yardımlaşan insanlar, insan kolu, insan figürü, askerler, el ele tutuşan insanlar, zenci-beyaz insan, mülteciler ve yardıma muhtaç el görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; yardım çadırı ve kalem, mekân temalı çizimde; hastane, şekil temalı

çizimlerde; hilal ve yazı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; dayanışma hakkında, yardımlaşmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.46 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışma hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, mekân, değer ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, dayanışmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların dayanışmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yardımlaşan insanlar, el ele tutuşan insanlar, engelli-engelsiz insan, insan figürü ve Dünya etrafında insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; çubuk, para ve tır, değer temalı çizimde; bayrak, mekân temalı çizimde; komşu iki devlet, şekil temalı çizimlerde; hilal çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, dayanışmanın önemine işaret eden çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.6.7. Grupların Dayanışmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, dayanışma hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.47’de belirtilmiştir:

Tablo 4.47.

#### *Grupların Dayanışmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ	SU				ÖÜ	SU				ÖÜ	SU					
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	7	Y	15	D	8	31	13	D	10	E	-3	59	1	D	3	E	2
2	14	D	53	D	39	32	7	Y	8	D	1	60	7	D	7	D	0
3	3	E	41	D	38	33	9	D	20	D	11	61	5	E	5	E	0
4	5	D	18	D	13	34	3	D	2	E	-1	62	6	D	13	D	7
5	5	D	47	D	42	35	4	E	8	D	4	63	2	D	2	E	0
6	8	D	10	E	2	36	2	Y	0	Y	-2	64	4	E	8	E	4

Tablo 4.47. (Devamı)

7	2	E	27	D	25	37	3	Y	0	Y	-3	65	12	E	18	E	6
8	6	Y	38	D	32	38	7	D	2	E	-5	66	4	D	4	D	0
9	8	D	48	D	40	39	5	D	8	D	3	67	4	E	8	E	4
10	3	E	16	D	13	40	0	Y	3	E	3	68	6	Y	5	Y	-1
11	3	Y	58	D	55	41	4	E	5	E	1	69	6	D	9	E	3
12	6	Y	35	D	29	42	5	E	3	Y	-2	70	4	E	1	E	-3
13	3	D	13	D	10	43	8	E	3	E	-5	71	10	E	13	Y	3
14	8	Y	26	D	18	44	5	E	10	Y	5	72	8	E	14	D	6
15	5	Y	33	D	28	45	8	D	7	D	-1	73	4	E	6	Y	2
16	3	Y	22	D	19	46	9	E	0	Y	-9	74	10	E	6	D	-4
17	14	E	43	D	29	47	4	E	4	D	0	75	6	E	3	Y	-3
18	6	Y	40	D	34	48	6	E	5	E	-1	76	6	D	12	E	6
19	8	D	15	E	7	49	9	D	8	D	-1	77	9	D	14	D	5
20	3	E	54	D	51	50	8	D	4	E	-4	78	22	E	19	E	-3
21	3	D	41	E	38	51	5	E	7	E	2	79	0	Y	0	Y	0
22	4	Y	25	D	21	52	0	Y	3	E	3	80	3	D	3	D	0
23	0	Y	22	E	22	53	3	Y	3	E	0	81	6	E	2	E	-4
24	14	D	30	D	16	54	4	E	7	D	3	82	0	Y	6	E	6
25	3	D	49	D	46	55	6	E	34	D	28	83	18	E	11	E	-7
26	6	Y	4	D	-2	56	5	E	9	E	4	84	8	D	11	D	3
27	14	E	37	D	23	57	3	E	3	E	0	85	12	D	7	E	-5
28	9	D	58	D	49	58	4	D	6	E	2	86	11	E	3	D	-8
29	4	E	53	D	49							87	4	D	7	E	3
30	4	E	20	E	16							88	4	E	7	D	3
<b>T</b>	<b>181</b>		<b>991</b>		<b>810</b>		<b>149</b>		<b>182</b>		<b>33</b>		<b>202</b>		<b>227</b>		<b>25</b>
$\bar{x}$	<b>6</b>		<b>33</b>		<b>27</b>		<b>5,3</b>		<b>6,5</b>		<b>1,2</b>		<b>6,7</b>		<b>7,6</b>		<b>0,8</b>

Tablo 4.47'ye bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada dayanışmayı 181 (aritmetik ortalama 6) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 11'i doğru, 8'i eksik ve 11'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, dayanışmayı 991 (aritmetik ortalama 33) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 25'i doğru, 5'i eksik olduğu görülmektedir. 1 katılımcının son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandığı, diğer 29 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada dayanışmayı 149 (aritmetik ortalama 5,3) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 9'u doğru, 13'ü eksik ve 6'sı

yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, dayanışmayı 182 (aritmetik ortalama 6,5) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 9'u doğru, 14'ü eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 3 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 12 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 13 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada dayanışmayı 202 (aritmetik ortalama 6,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 12'si doğru, 15'i eksik ve 3'ü yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, dayanışmayı 227 (aritmetik ortalama 7,6) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 10'u doğru, 15'i eksik ve 5'i yanlış olduğu görülmektedir. 6 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 9 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 15 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını 5 kattan fazla arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 11'den 25'e yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 11'den 0'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcıların sayısının ise aynı kaldığı; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 6'dan 5'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 12'den 10'a düştüğü; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 3'ten 5'e yükseldiği görülmektedir.

Dayanışma algıları, dayanışmayı ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### **4.2.1.7. Grupların uzlaşma algıları**

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) uzlaşma algıları ve uzlaşma hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

#### 4.2.1.7.1. Deneý grubu katılımcılarının “uzlaşma” algıları

Deneý grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.48’de belirtilmiştir:

Tablo 4.48.

#### *Deneý Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Ortak bir sonuca varma	15	25
	İnsanlarla iyi geçinme	6	-
	İnsanın kendiyle barışık olması	1	-
	Barış ortamını oluşturması	1	6
	İnsanların ortak hareket etmesi	1	1
	Devletlerarası huzur için önemli olması	-	6
	Maddi ve manevi zararları önlemesi	-	4
	İnsanlar arası ilişkiler için önemli olması	-	4
	İnsanların ve devletlerin ilk tercihi olması	-	2
	Uzlaşma olmazsa demokrasinin zarar görmesi	-	2
	Saygılı olma	-	1
	Düzenin sağlayıcısı olması	-	1
<b>Toplam</b>		<b>24</b>	<b>52</b>
Olumsuz Yargılar	En zor başarılan şeylerden biri olması	3	-
	Devletlerin yeterli çabayı göstermemesi	-	3
	Çoğunluğun istediğini yapma	-	1
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>5</b>	<b>0</b>

Tablo 4.48’e bakıldığında; ön uygulamada deneý grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma, insanlarla iyi geçinme, insanın kendiyle barışık olması, insanların ortak hareket etmesi ve barış ortamını oluşturduğu düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; uzlaşmanın en zor başarılan şeylerden biri olması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 6, 7, 13, 14, 19 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-1 : Sonuşım hayattaki en zor başarılan Şeylerden biri ...
- Ö-3 : İnsanlarla iyi gacınılmeli onlara uzlaşarak  
medya vermeli
- Ö-6 : Uzlaşmak zor
- Ö-7 : Ortak bir nokta yakalamak
- Ö-13 : Ortak noktada buluşmak
- Ö-14 : Doğru şekilde uzlaşmayla dışmanlar yenilebilir
- Ö-19 : Anlamak iyidir
- 

Tablo 4.48'e bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma, barış ortamını oluşturma, insanlar arası ilişkiler ve devletlerarası huzur için önemli olması, maddi ve manevi zararları önlemesi, insanların ve devletlerin ilk tercihi olması, uzlaşma olmazsa demokrasinin zarar görmesi, saygılı olma ve düzenin sağlayıcısı olma dışüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz dışüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz dışünceler arasında; devletlerin uzlaşma hakkında yeterli çabayı göstermemesi ve çoğunluğun istediğini yapma şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 19, 23 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-1 : Konuşarak her türlü problem çözülür. Yeterki  
Saygı ve sevgi baş ölçüt olsun
-

- Ö-3 : İnsanlar uzlaşarak bir kaygıya üstün bulurlar. Devleti içinde sığdırır. Bir sorun olduğunda ne şekilde toplu sirt sirta vererek üstler, savaşlar olduğunda devletler hemen anlaşmaya gider çünkü savaşta insanlar ölür. Uzlaşma en iyi yoldur.
- Ö-4 : Farklı görüşte olan insanlar ortak bir noktada buluşurlar. Devletler bir sorun yaşadıklarında savaşmadan önce anlaşma yoluna giderler.
- Ö-5 : Kavga, buğüş olma sorunlarını konuşarak, anlaşarak çözmelelerdir.  
İnsanların morali, psikolojisi veya kaygınlığı bazı ilişkilerin parını değiştirirmediği halletmesi açısından önemli.  
Devletin medr veya manevi zarara uğramadan başka devletlerle olan olumsuz ilişkilerini düzeltmesi açısından önemli.  
Lazım Anlaşma uzlaşma demek bir ortaklıktır.
- Ö-6 : Uzlaşmalarda saygılı olmalıyız. İnsan hakları vb. şeyler vardır. Ama anlaşmalarda savası kazanan taraflar her zaman insan haklarını çiğnemislerdir.
- Ö-9 : Anlaşmak, uzlaşmak hep birlikte çok önemli şeylerden bir tanesidir. Devletler anlaşmak için gerekli çabayı göstermiyorlar yani ben böyle düşünüyorum. Bu insanlar arasında da geçerli. Herkes birilerini, bir şeyleri yanlış anlamaya çok müsait. Halbuki karşısındaki anlamak için çaba sarfetmeliyiz.
- Ö-10 : Herhangi bir konuda ortak bir paydadada buluşma İnsanlar arası ilişkiler için önemli  
Devletler için huzur olması için önemli
- Ö-19 : En az iki kişinin ortak bir noktada anlaşmalarına uzlaşma denir. Devletler araları için uzlaşır.

Ö-23 :

Devletler savaştan sonra değil de  
Savaşta birre anlaşmalıdırlar.  
Savaşta sonra insanlar kötü bir  
durumda olur

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada derste işlenen konulara (I. Dünya Savaşı, Lozan Anlaşması ve Uşi Anlaşması) yapılan özel vurgu işlenen dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak; uzlaşmanın devletlerarası huzur (n=6) ve insanlararası ilişkiler (n=4) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Son uygulamada; uzlaşma hakkında maddi ve manevi zararları önlemesi, insanlar arası ilişkiler için önemli olması, devletlerarası huzur için önemli olması, insanların ve devletlerin ilk tercihi olması, saygılı olma ve düzenin sağlayıcısı olması yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen insanlarla iyi geçinme ve insanın kendiyle barışık olması düşünceleri ise belirtilmemiştir. Ön uygulamada ortak bir sonuca varma ve uzlaşmanın barış ortamını oluşturması düşüncelerini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde artış gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, iki uygulamada da 3 katılımcı uzlaşma hakkında olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada beş katılımcı görüş belirtmemiş, son uygulamada ise herkes görüş belirtmiştir.

#### 4.2.1.7.2. Deney grubu katılımcılarının “uzlaşma” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.49’da belirtilmiştir:



Tablo 4.49.

*Deney Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Anlaşan İnsanlar	13	43	Anlaşan İnsanlar	14	47
	Ortak Noktada Buluşma	3	10	Ortak Noktada Buluşma	3	10
	Gülen Yüz	1	3			
	Katıl Olan Kişi	1	3			
	Kadın-Erkek Anlaşması	1	3			
	Dinlerarası Anlaşma	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>65</b>	<b>Toplam</b>		<b>17 57</b>
<b>Nesne</b>	Anlaşma Metni	3	10	Anlaşma Metni	11	37
	Kitap	1	3	Silah	1	3
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>13</b>	<b>Toplam</b>		<b>12 40</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	1	3	Bayrak	1	3
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	
<b>Mekân</b>	Dünya	1	3			
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	
<b>Şekil</b>	Müzik Notaları	1	3			
	Üçgen	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>Toplam</b>		<b>0 0</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>0 0</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30 100</b>

Tablo 4.49 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşan insanlar, ortak noktada buluşma, gülen yüz, katıl olan kişi, kadın-erkek anlaşması ve dinlerarası anlaşma görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni ve kitap, değer temalı çizimde; anayasa, mekân temalı çizimde; Dünya, şekil temalı çizimde ise müzik notaları ve üçgen çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.49 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 3 farklı temada (insan, nesne ve değer) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşılan insanlar ve ortak noktada buluşma çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni ve silah, değer temalı çizimde ise bayrak çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.7.3. Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.50’de belirtilmiştir:

Tablo 4.50.

#### *Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	F
Olumlu Yargılar	Ortak bir sonuca varma	17	15
	Barış ortamını oluşturması	2	6
	Demokratik bir yol olması	1	-
	Birlik ve beraberlik	1	-
	Olumlu duyguları çağrıştırması	1	2
	Noter	-	1
	Avrupa Birliği	-	1
<b>Toplam</b>		<b>22</b>	<b>25</b>
Olumsuz Yargılar	Güçsüzleri ezmek için yapılması	1	2
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>3</b>	<b>2</b>

Tablo 4.50'ye bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma, barış ortamını oluşturması, demokratik bir yol olması, birlik ve beraberlik ve olumlu duyguları çağrıştırmaları düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz düşünceye sahip katılımcı da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; uzlaşmanın güçsüzleri ezmek için yapıldığı görüşü belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 33, 35, 37, 38, 39, 48, 56 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-33 : Konuşarak , ortak ... yol bulmaktır  
almaktır .

Ö-35 : Ölkeler arasındaki - savaşı  
barışa çevirebilir.

Ö-37 : Güçlüler arasındaki anlaşma | Güçsüzler arasındaki  
güçsüzleri ezmek ve diğerlerini | gerektir.  
gözetimini boyamak iştir  
DÜNYA

Ö-38 : 'Anlaşmak sorunların çözümüdür.

Ö-39 : → Ortak bir karar da anlaşma

Ö-48 : 'Hiç insan birbiriyle anlaşmaz

Ö-56 : El sıkışma uzlaşma  
Bir şeyi zorla uzlaşma

Tablo 4.50'ye bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma, barış ortamını oluşturması ve olumlu duyguları çağrıştırmaları düşünceleriyle noter ve Avrupa Birliği benzetmelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz düşünce

olarak; uzlaşmanın güçsüzlere ezmek için yapıldığı görüşü belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 39, 54, 35, 56, 31, 37 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-31 : İnsanlar kaygı ettikleri zaman birbirleriyle oturup konuşarak uzlaşabilirler.
- Ö-35 : Ülkeler savaş yerine uzlaşma yoluyla barışa gidebilir.
- Ö-37 : Anlaşma güçlülük arasında olur ve bu zayıflara kabul ettirilir.
- Ö-39 : ⇒ Farklı düşünceleri olan bireylerin iktidarında uygun bulacak bir karar verip uygulaması
- Ö-54 : İnsanlar birbirlerini dinlerlerse ancak uzlaşıp anlaşabilirler.
- Ö-56 : Uzlaşma barışın bir nevi koludur. Tek farklı tartışılan bir konu gözünde her iki tarafın haklı yollarının kabul edilmesi.
- 

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin çok az arttığı, görüşlerin sınırlı çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada; noter ve Avrupa Birliği benzetmeleri yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen demokratik bir yol olması ve birlik ve beraberlik düşünceleri belirtilmemiştir. Bununla birlikte; ön uygulamada, bir katılımcı uzlaşma hakkında olumsuz görüş belirtirken; son uygulamada, iki katılımcı uzlaşma hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Ön uygulamada üç katılımcı, son uygulamadaysa iki katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.7.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “uzlaşma” çizimleri

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.51’de belirtilmiştir:

Tablo 4.51.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>İnsan</b>	Anlaşan İnsanlar	10	36	Anlaşan İnsanlar	7	25	
	Farklı Düşünen İnsanlar	3	11	Farklı Düşünen İnsanlar	2	7	
	Masa Etrafında İnsanlar	1	4	Masa Etrafında İnsanlar	2	7	
	Anlaşamayan İnsanlar	1	4	İnsan Organları	1	4	
	Mutlu İnsan	1	4	Kaleci	1	4	
	İnsan Kalbi	1	4	Okuyan İnsan	1	4	
	İnsan Figürü	1	4	Anlayışlı İnsan	1	4	
<b>Toplam</b>		<b>18</b>	<b>67</b>	<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>55</b>
<b>Nesne</b>	Anlaşma Metni	5	18	Anlaşma Metni	4	14	
	Masa	2	7	Silah	1	4	
	Silah	1	3				
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>28</b>	<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>18</b>
<b>Değer</b>	Bayrak	1	4	Bayrak	2	7	
	<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Toplam</b>		<b>2</b>
<b>Mekân</b>				Noter	1	4	
	<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Şekil</b>				Bir Parçanın Yarısı	1	4	
	<b>Toplam</b>		<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Toplam</b>		<b>1</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>1</b>	<b>4</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>4</b>	<b>14</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>

Tablo 4.51 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 3 farklı temada (insan, nesne ve değer) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşan insanlar, farklı düşünen insanlar, masa etrafında insanlar, anlaşamayan insanlar, mutlu insan, insan kalbi ve insan figürü görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni, masa ve silah, değer temalı çizimde ise bayrak çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.51 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil)

toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşılan insanlar, farklı düşünen insanlar, masa etrafında insanlar, insan organları, kaleci, okuyan insan ve anlayışlı insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni ve silah, değer temalı çizimlerde; bayrak, mekân temalı çizimde; noter, şekil temalı çizimde ise bir parçanın yarısı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.7.5. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Algıları

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.52’de belirtilmiştir:

Tablo 4.52.

#### *Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		F	F
Olumlu Yargılar	Ortak bir sonuca varma	11	19
	Uzlaşmanın en iyi yol olması	8	-
	Barış ortamını oluşturması	8	6
	İnsanların birbirini sevmesi	1	-
	İnsanların birbirine hoşgörülü davranması	1	-
<b>Toplam</b>		<b>29</b>	<b>25</b>
Olumsuz Yargılar	Para	1	1
	Devletleri parçalayan kâğıt parçası	-	2
	Şartlara göre değişmesi	-	1
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>4</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>2</b>	<b>2</b>

Tablo 4.52’ye bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma, uzlaşmanın en iyi yol olması, barış ortamını

oluşturması, insanların birbirini sevmesi ve insanların birbirine hoşgörülü davranması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; uzlaşmanın parayla ilgili bir değer olması düşüncesi belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 65, 68,71, 74, 77, 80, 84 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-65 : İnsanların en kötü durumlarda bile uzlaşma en büyük çözümdür.
- Ö-68 : Biraz daha para
- Ö-71 : Anlaşarak her türlü şeyi çözebiliriz.
- Ö-74 : İki karşıt görüşün son karara vararak ulaştıkları sonuçtur.
- Ö-77 : Kavgaya edince değil de anlaşarak konuşarak problemlerin çözülebileceği
- Ö-80 : Ya taraflar önce birbirini dinlesin gereklidir, sorunları giderebiliriz. Eğer bu yoksa bir problemde sonuç ulaşamayız.
- Ö-84 : Kavgaya ederken bir anda barışmak, alttan almak, empati kurmaktır.
- 

Tablo 4.52'ye bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkında; ortak bir sonuca varma ve barış ortamını oluşturması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, uzlaşma hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; anlaşmanın devletleri parçalayan kâğıt parçaları oldukları, uzlaşmanın parayla ilgili bir değer olması ve

şartlara göre değişmesi düşünceleri belirtilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 59, 60, 73, 75, 78, 80, 88 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-59 : Ortak bir sonuca varışlılık sağlamak.
- Ö-60 : Ortak noktada sık buluşmak  
Bir elin sesi var; iki elin sesi var
- Ö-73 : Bir-birini anlamadık.
- Ö-75 : Genellikle Anlaşamadık
- Ö-78 : Bir devleti parçalayan diğerinin servetine servet katan kağıt parçası.
- Ö-80 : Anlaşmalar sonucu anlaşmadık
- Ö-88 : Her sorun anlaşarak çözülebilir.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; katılımcıların görüşlerinin çeşitlenmediği ve yargı sayısının azaldığı görülmektedir. Son uygulamada; yeni bir düşünce belirtilmemiş; daha önce ön uygulamada belirtilen uzlaşmanın en iyi yol olması, insanların birbirini sevmesi ve insanların birbirine hoşgörülü davranması düşünceleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada ortak bir sonuca varma düşüncesini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada bir katılımcı, son uygulamada ise dört katılımcı olumsuz görüş belirtirken; her iki uygulamada da iki katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.7.6. Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının “Uzlaşma” Çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.53’de belirtilmiştir:



Tablo 4.53.

*Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Uzlaşma Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Anlaşan İnsanlar	12	40	Anlaşan İnsanlar	12	40
	Masa Etrafında İnsanlar	4	13	Masa Etrafında İnsanlar	3	10
	Mutlu İnsanlar	1	3	İnsan Figürü	2	7
	Dünya Etrafında İnsanlar	1	3	Farklı Düşünen İnsanlar	1	3
	İnsan Figürü	1	3	İnsan Eli	1	3
	Konuşan İnsanlar	1	3	Fikir Bulan İnsan	1	3
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>65</b>	<b>Toplam</b>		<b>20 66</b>
<b>Nesne</b>	Anlaşma Metni	4	13	Anlaşma Metni	6	20
	Para	1	3	Para	1	3
<b>Toplam</b>		<b>5</b>	<b>16</b>	<b>Toplam</b>		<b>7 23</b>
<b>Mekân</b>	Komşu İki Devlet	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>		<b>0 0</b>
<b>Şekil</b>	Anlamsız Çizim	1	3	Anlamsız Çizim	1	3
	Düşünce Balonları	1	3			
	Yazı (TAMAM)	1	3			
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>		<b>1 3</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Çizim Olmayan</b>		<b>2 7</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>		<b>30 100</b>

Tablo 4.53 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 4 farklı temada (insan, nesne, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşan insanlar, masa etrafında insanlar, mutlu insanlar, Dünya etrafında insanlar, insan figürü ve konuşan insanlar görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni ve para, mekân temalı çizimde, komşu iki devlet, şekil temalı çizimlerde ise anlamsız çizim, düşünce balonları ve yazı çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.53 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki çizimleri 3 farklı temada (insan, nesne ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, uzlaşmayı en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların uzlaşmayı ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; anlaşılan insanlar, masa etrafında insanlar, insan figürü, farklı düşünen insanlar, insan eli ve fikir bulan insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; anlaşma metni ve para, şekil temalı çizimde ise anlamsız çizim çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, uzlaşmanın anlamına yönelik çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.7.7. Grupların uzlaşmayı ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, uzlaşma hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.54’de belirtilmiştir:

Tablo 4.54.

#### *Grupların Uzlaşmayı İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Katılımcı	Kontrol 1 (10/B)					Katılımcı	Kontrol 2 (10/C)				
	ÖÜ		SU				ÖÜ		SU				ÖÜ		SU		
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	7	Y	12	E	5	31	8	E	8	E	0	59	2	Y	5	D	3
2	2	D	25	D	23	32	2	Y	4	E	2	60	5	Y	12	D	7
3	7	D	32	D	25	33	5	D	12	D	7	61	6	D	13	E	7
4	6	D	17	D	11	34	1	Y	1	E	0	62	7	E	12	D	5
5	4	D	40	D	36	35	5	E	7	E	2	63	6	Y	0	Y	-6
6	2	Y	18	Y	16	36	3	E	5	Y	2	64	5	E	7	D	2
7	4	D	26	D	22	37	13	Y	9	Y	-4	65	9	E	20	D	11
8	5	Y	46	D	41	38	3	D	5	E	2	66	5	Y	5	E	0
9	13	E	36	E	23	39	5	D	11	D	6	67	3	E	8	D	5

Tablo 4.54. (Devamı)

10	3	E	18	D	15	40	0	Y	9	E	9	68	3	Y	5	Y	2
11	6	Y	56	D	50	41	4	E	9	E	5	69	7	E	8	D	1
12	5	E	31	D	26	42	3	Y	1	Y	-2	70	5	D	2	E	-3
13	3	D	15	D	12	43	4	D	5	D	1	71	5	E	18	E	13
14	5	Y	21	E	16	44	5	Y	0	Y	-5	72	4	D	7	E	3
15	2	Y	22	D	20	45	9	Y	7	Y	-2	73	7	Y	2	E	-5
16	14	Y	7	D	-7	46	23	Y	0	Y	-23	74	8	D	11	D	3
17	14	Y	20	E	6	47	4	E	4	E	0	75	5	Y	2	E	-3
18	3	Y	52	D	49	48	4	E	3	D	-1	76	6	E	7	E	1
19	2	E	13	D	11	49	4	D	29	D	25	77	8	D	9	D	1
20	2	D	48	D	46	50	0	Y	9	Y	9	78	0	Y	9	Y	9
21	0	Y	30	D	30	51	3	E	6	E	3	79	0	Y	0	Y	0
22	7	D	33	D	26	52	0	Y	8	D	8	80	17	E	3	E	-14
23	0	Y	14	E	14	53	1	E	2	Y	1	81	3	D	3	D	0
24	8	D	25	D	17	54	3	E	6	E	3	82	7	E	3	E	-4
25	5	D	46	E	41	55	5	Y	20	E	15	83	15	Y	11	Y	-4
26	4	Y	4	E	0	56	7	D	17	E	10	84	9	E	7	D	-2
27	0	Y	37	D	37	57	1	E	4	Y	3	85	3	E	8	D	5
28	6	D	63	D	57	58	2	E	5	E	3	86	6	E	6	E	0
29	0	Y	21	E	21							87	5	E	5	D	0
30	5	Y	16	E	11							88	5	E	4	Y	-1
<b>T</b>	<b>144</b>		<b>844</b>		<b>700</b>		<b>127</b>		<b>206</b>		<b>79</b>		<b>176</b>		<b>212</b>		<b>36</b>
$\bar{x}$	<b>4,8</b>		<b>28,1</b>		<b>23,3</b>		<b>4,5</b>		<b>7,4</b>		<b>2,8</b>		<b>5,9</b>		<b>7,1</b>		<b>1,2</b>

Tablo 4.54'e bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada uzlaşmayı 144 (aritmetik ortalama 4,8) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 11'i doğru, 4'i eksik ve 15'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, uzlaşmayı 844 (aritmetik ortalama 28,1) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 20'si doğru, 9'u eksik ve 1'i yanlış olduğu görülmektedir. 1 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 1 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandığı, 28 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada uzlaşmayı 127 (aritmetik

ortalama 4,5) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 6'sı doğru, 11'i eksik ve 11'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, uzlaşmayı 206 (aritmetik ortalama 7,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 14'ü eksik ve 9'u yanlış olduğu görülmektedir. 3 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 6 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 19 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada uzlaşmayı 176 (aritmetik ortalama 5,9) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 5'i doğru, 14'ü eksik ve 11'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, uzlaşmayı 212 (aritmetik ortalama 7,1) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 12'si doğru, 12'si eksik ve 6'sı yanlış olduğu görülmektedir. 5 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 8 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 17 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını 6 kattan fazla arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 11'den 20'ye yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 15'ten 1'e düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 6'dan 5'e düştüğü; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 11'den 9'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 5'ten 12'ye yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 11'den 6'ya düştüğü görülmektedir.

Uzlaşma algıları, uzlaşmayı ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### **4.2.1.8. Grupların yönetim erkinin sınırlandırılması algıları**

Bu bölümde; Nitel Bilgi Formundan hareketle grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2) yönetim erkinin sınırlandırılması algıları ve yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri üzerinde durulacaktır.

#### 4.2.1.8.1. Deney grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları

Deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.55’de belirtilmiştir:

Tablo 4.55.

*Deney Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		F	f
Olumlu Yargılar	Yönetim erki anayasayla sınırlandırılmalı	12	17
	Yöneticilerin halka hesap vermesi	6	6
	Ülkenin bölünmez bir bütün olması	1	-
	Müdür yardımcısı	1	-
	Okul kuralları	1	-
	Demokrasinin gereği olması	-	11
	İnsanlar için önemli olması	-	5
	Devletler için önemli olması	-	5
	Yönetim erki meclis tarafından sınırlanması	-	4
	Doğru kararı verebilecek kişilerin yönetici olması	-	3
	Halkın refahı/huzuru için önemli olması	-	2
Yönetim erki sınırlanırsa insanların özgür olması	-	1	
<b>Toplam</b>		<b>21</b>	<b>54</b>
Olumsuz Yargılar	Yönetici iyiye sınırlamaya gerek olmaması	3	2
	Eşit haklara sahip olmama	2	-
	Kitaplardan yapılmış bir hapisane	1	-
	İnsanları kısıtlaması	1	-
	Yanlış bir yasa	1	-
	Fazla sınırlanırsa iç işlerimize karışma imkânı vermesi	-	1
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>3</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>3</b>	<b>0</b>

Tablo 4.55'e bakıldığında; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması, yöneticilerin halka hesap vermesi ve ülkenin bölünmez bir bütün olması düşünceleriyle müdür yardımcısı ve okul kuralları benzetmelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; yönetici iyiye sınırlamaya gerek olmaması, eşit haklara sahip olmama, anayasanın kitaplardan yapılmış bir hapishane olması, kısıtlı olma, yanlış bir yasa olması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 2, 4, 8, 9, 20, 25 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö-2	:	Vatana, millete zorla verecek kurumlar, Anayasa net bir şekilde eklenmelidir, Gerekliği yada halka hesap vermelidir.
Ö-4	:	Ülkenin yasalar ile yönetilmesi
Ö-8	:	Türkiye Cumhuriyeti Bölünmez Bir Bütündür
Ö-9	:	Yöneticiler işlerini düzenli yaptıkları sürece sınırlamaya gerek olmadığını düşünüyorum. Ama sınırları da olmalı. Yönetici gibi davranmalı, herkese karşı eşit muamele yapmalı. Ve topluma örnek olmalıdır.
Ö-12	:	Anayasa sınırlandırılması herkes için iyidir ve demokrasi yerini bulur.
Ö-20	:	Kıtlaplı yapılmış bir hapishane.
Ö-25	:	Eşit haklara sahip olmama

Tablo 4.55'e bakıldığında; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması, demokrasinin gereği olması, yöneticilerin halka hesap vermesi, insanlar ve devletler için önemli olması, yönetim erkinin meclis tarafından sınırlandırılması, doğru kararı verecek kişilerin yönetici olması, halkın refahı/huzuru için önemli olması

ve yönetim erki sınırlanırsa insanların özgür olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; yönetici iyiye sınırlamaya gerek olmaması ve fazla sınırlanırsa iç işlerimize karışma imkânı olması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 5, 9, 14, 20, 29 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-1 : Sınırlandırmak ne derece doğru bilmiyorum. Eğer milletin yararına faydalı şeyler yapıyor olsaydı bilebilirdim.
- Ö-3 : Yöneticilerin hukuk alanında halklarının in sınırlandırılması insanlar için şerhli çünkü yöneticiler yanlış yaptığında onun bir sınırlandırılmasıdır.
- Ö-5 : Yöneticilerin haklarının hukukla sınırlanmasıdır. İnsanları için şerhli. Çünkü kendileri başında en doğru kararı verecek kişi yönetici olacaktır. Devletin şerhli. Çünkü halkı yönetecek kişilerin doğru kişiler olması şerhli. Demof İbrahim Paşa'nın cezalandırılması buna şerhli.
- Ö-9 : Yönetim erkinin anayasalar ile sınırlandırılması çok doğru buluyorum. Yönetim erki kafasına göre rahatça davranmamalı. Onun da bir sınırı olması diye düşünüyorum.
- Ö-14 : Yönetim erki sınırlandırılmazsa demokrasinin bir anlamı kalmaz. Anayasa herkesçe kabul edilmiş devletin kurallarıdır. Bunun dışına yönetim erki de çıkamaz.
- Ö-20 : Yönetim Erkinin sınırlanması meclis açısından olur. Yönetimin her bir meclis tarafından sorulabilir ve bizzat sorular bir kere yapılır. İnsanlar açısından Yönetimin sınırlanması demokresi ile olmalıdır. Devletler açısından ise Yönetim Erkinin dışına çıkması kural dışıdır. Halkın yanlış kararlar verilmesi, yanlış ve devlet için zararlı kararlar alınması.

Ö-29 : Yönetim erkinin sınırlanmasıyla sınırlanması önemli bir konu. Çünkü demokrasi dediği yer de haksızdır ve kafasına göre hareket eder. Devletler için önemlidir çünkü eğer bu sorun olmasa devlet demokrasidir. ama ve bu yönler ilerde nasıl olmalı olur.

Deney grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılmasının demokrasinin gereği olması (n=11) en çok belirtilen ikinci yargı olması dersin ve uygulamaların etkinliğini göstermektedir. Yine; son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak; yönetim erkinin sınırlandırılmasının insanlar (n=5) ve devletler (n=5) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Son uygulamada; yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında demokrasinin gereği olması, insanlar ve devletler için önemli olması, yönetim erkinin meclis tarafından sınırlanması, doğru kararı verecek kişilerin yönetici olması, halkın refahı/huzuru için önemli olması ve yönetim erki sınırlanırsa insanların özgür olması düşünceleri yeni olarak belirtilmiştir. Daha önce ön uygulamada belirtilen ülkenin bölünmez bir bütün olması düşünceleriyle müdür yardımcısı ve okul kuralları benzetmeleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması düşüncesini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada sekiz son uygulamada ise üç katılımcı yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada üç katılımcı görüş belirtmemiş, son uygulamada ise herkes görüş belirtmiştir.

#### 4.2.1.8.2. Deney grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri

Deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.56’da belirtilmiştir:



Tablo 4.56.

*Deney Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Düşünen İnsanlar	1	3	Hareketi Sınırlı Yönetici	5	17
	İnsan Kalbi	1	3	Yöneticisini Seçen Halk	1	3
	Mutlu İnsanlar	1	3	Düşünen İnsanlar	1	3
	Sınırları Olan İnsanlar	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>23</b>
<b>Nesne</b>	Kral Tacı	1	3	Kral Tacı	3	10
	Duvar	1	3	Seçim Pusulası	1	3
	Silah	1	3			
	Milletvekili Arabası	1	3			
	Kafes	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	13	43	Anayasa	16	53
	Bayrak	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>46</b>	<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>53</b>
<b>Mekân</b>	TBMM	1	3	TBMM	1	3
	Hapishane	1	3	Mahkeme	1	3
	Mahkeme	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Şekil</b>	Siyasi Parti Simgesi	2	7	Evet-Hayır İşareti	1	3
	Cumhurbaşkanlığı Forsu	1	3			
	Anlamsız Çizim	1	3			
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 5.56 incelendiğinde; ön uygulamada deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok değer temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği değer temalı çizimler olarak; anayasa ve bayrak görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; düşünen insanlar, insan kalbi, mutlu insan ve sınırları olan insanlar, nesne temalı çizimlerde; kral tacı, duvar, silah, milletvekili arabası ve kafes, mekân temalı çizimlerde; TBMM, hapishane ve mahkeme, şekil temalı çizimlerde ise siyasi parti simgesi, cumhurbaşkanlığı forsu ve anlamsız çizim çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön

uygulamada katılımcıların; yönetim erkini sınırlamanın yollarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 5.56 incelendiğinde; son uygulamada deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok değer temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği değer temalı çizimler olarak; anayasa çizimleri görülmektedir. İnsan temalı çizimlerde; hareketi kısıtlı yönetici, düşünen insanlar ve yöneticisini seçen halk, nesne temalı çizimlerde; kral tacı ve seçim pusulası, mekân temalı çizimlerde; TBMM ve mahkeme, şekil temalı çizimde ise evet-hayır işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, yönetim erkini sınırlamanın yollarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok değer teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.8.3. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.57’de belirtilmiştir:

Tablo 4.57.

#### *Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ f	SU f
Olumlu Yargılar	Yönetim erki anayasayla sınırlandırılmalı	5	11
	Yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması	5	11
	Yönetimde güçler ayrılığı olması	2	-
	İnsanların özgür ve saygılı olması	2	-
	Devletler için önemli olması	-	3
	Eşitliğin bir göstergesi olması	-	1
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>26</b>
Olumsuz Yargılar	Yönetimde sınır olmaması	4	2
	Belli bir yerden sonra sınırlandırılmalı	2	-
	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
	<b>Yorum Belirtmeyenler</b>	<b>10</b>	<b>4</b>

Tablo 4.57'ye bakıldığında; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması, yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması, yönetimde güçler ayrılığı olması, insanların özgür ve saygılı olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; yönetimde herhangi bir sınırlama olmaması ve belli bir yerden sonra sınırlanması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 32, 36, 38, 41, 50, 55 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-32 : *Kuvvetler kopunlarla sınırlanır.*
- Ö-36 : *Yönetimde sınır olmalıdır.*
- Ö-38 : *Mesane yürütme ve yasa, aynı ayrı işleri yapar.*
- Ö-41 : *Bir yerden sonra sınırlanmalıdır.*
- Ö-50 : *Yönetim erkinin iktidarın anayasa ile sınırlandırılması*
- Ö-55 : *=>Anayasa ile sınırlandırılması olması gerektirir.*
- 

Tablo 4.57'ye bakıldığında; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması, yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması, devletler için önemli olması ve eşitliğin bir göstergesi olması düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünce olarak; yönetimde herhangi bir sınırlama olmaması düşüncesi ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 31, 36, 37, 43, 48, 52 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-31 : *Yönetimin sınırlandırılması ülkeler için önemli*
- Ö-36 : *Yeni geldiğinde yönetici mesajı yurtdışına rahatca verilebilir*
-

- 
- Ö-37 : Ülkenin çıkarları için yapıyorsa sansür güce sahip olmalı. Ancak bir yoldan sonra kendini düşünürse sınır olmalı.
- Ö-43 : İktidar insanın düşüncelerini göz önüne alarak iktidara gelmeli.
- Ö-48 : Anayasa ile sınırlanmalıdır.
- Ö-52 : Eşitliğin her şey için geçerli olduğu bir göstergesidir.
- 

Kontrol 1 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin sınırlı çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada, ön uygulamadan farklı olarak; yönetim erkinin sınırlandırılmasının devletler (n=3) için önemli olduğunun katılımcılar tarafından vurgulandığı görülmektedir. Son uygulamada; yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında eşitliğin bir göstergesi olması düşüncesi yeni olarak belirtilmişken; daha önce ön uygulamada belirtilen yönetimde güçler ayrılığı olması, insanların özgür ve saygılı olması düşünceleri belirtilmemiştir. Ön uygulamada yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması ve yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması düşüncelerini ifade eden katılımcı sayısının son uygulamada belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte; ön uygulamada altı son uygulamada ise iki katılımcı yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada on, son uygulamada ise dört katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### **4.2.1.8.4. Kontrol 1 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri**

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.58’de belirtilmiştir:

Tablo 4.58.

*Kontrol 1 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Ayrı Konumda Olan Yönetici	1	4	Hareketi Kısıtlı Yönetici	3	11
	Muhafif Gruplar	1	4	Yöneticiye Karşı Halk	1	4
	Yöneticiye Engeller	1	4	Halkı Koruyan Yönetici	1	4
	Saf-Zeki Yöneticiler	1	4	Özgür Yönetici	1	4
	Mutsuz Yönetici	1	4	Hüküm Veren İnsan	1	4
	İnsanların Birlik Olması	1	4	Mutlu Yönetici ve Halk	1	4
	Halkı Koruyan Yönetici	1	4	Dans Eden İnsan	1	4
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>28</b>	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>35</b>
<b>Nesne</b>	Keleçe	1	4	Kral Tacı	1	4
	Masa-Mikrofon	1	4			
	Kilit	1	4			
<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>12</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	6	21	Anayasa	7	25
	<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>21</b>	<b>Toplam</b>	<b>7</b>
<b>Mekân</b>	Mahkeme Ortamı	3	11	Mahkeme Ortamı	3	11
	<b>Toplam</b>		<b>3</b>	<b>11</b>	<b>Toplam</b>	<b>3</b>
<b>Şekil</b>	Sonsuzluk İşareti	1	4	DUR İşareti	1	4
	Yuvarlak	1	4			
	Siyasi Parti Simgesi	1	4			
	Anlamsız Çizim	1	4			
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>16</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
<b>Çizim Olmayan</b>		<b>5</b>	<b>18</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>7</b>	<b>28</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>28</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 4.58 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; ayrı konumda olan yönetici, muhalif gruplar, yöneticiye engeller, saf-zeki yöneticiler, mutsuz yönetici, insanların birlik olması ve halkı koruyan yönetici görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; keleçe, masa-mikrofon ve kilit, değer temalı çizimlerde; anayasa, mekân temalı çizimlerde; mahkeme ortamı, şekil temalı çizimlerde ise siyasi parti simgesi, sonsuzluk işareti, yuvarlak ve anlamsız çizim çiziminin katılımcılar

tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; yönetim erkini sınırlamanın yollarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.58 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; hareketi kısıtlı yönetici, yöneticiye karşı halk, halkı koruyan yönetici, özgür yönetici, hüküm veren insan, dans eden insan ve mutlu yönetici ve halk çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimde; kral tacı, değer temalı çizimlerde; anayasa, mekân temalı çizimlerde; mahkeme ortamı, şekil temalı çizimde ise dur işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, yönetim erkini sınırlamanın yollarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### 4.2.1.8.5. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” algıları

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki algılarına ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.59’da belirtilmiştir:

Tablo 4.59.

#### *Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Görüşleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	ÖÜ	SU
		f	f
Olumlu Yargılar	Yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması	10	7
	Yönetim erki anayasayla sınırlandırılmalı	9	10
	Olumlu duyguları çağrıştırması	1	-
	Herkesin eşit haklara sahip olması	-	6
	İnsanların özgür olması	-	3
	Güven	-	1
<b>Toplam</b>		<b>20</b>	<b>27</b>

Tablo 4.59. (Devamı)

Olumsuz Yargılar	Yönetimde sınır olmamalı	2	2
	Belli bir yerden sonra sınırlandırılmamalı	2	-
	Yöneticinin parasının sınırlandırılması	-	1
	İnsanların daha güvensiz bir ortamda olması	-	1
<b>Toplam</b>		<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Yorum Belirtmeyenler</b>		<b>7</b>	<b>4</b>

Tablo 4.59'a bakıldığında; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması, yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması ve olumlu duyguları çağrıştırdığı düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Ön uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler arasında; yönetimde herhangi bir sınırlama olmaması ve belli bir yerden sonra sınırlanması şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 60, 67, 71, 75, 81, 82, 86 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- Ö-60 : Bence sınırlandırmaya gerek yok. Hatta artırılmalı  
Çünkü güçlü iktidar, güçlü gelecek
- Ö-67 : \* İktidar ve yönetim erki sınırlandırılmadıkça  
İsteddiği zaman istediği hareketi yapamaz
- Ö-71 : Yönetimin anayasa ile sınırlandırılması  
bence onun anayasa ile tozlandırılması  
demektir.
- Ö-75 : Yönetim Her hokka sahip olmayacak
- Ö-81 : Mutluluktur, depürlüktür, eşitliktir
- Ö-82 : Anayasanın üzerine söz söylemez
- Ö-86 : Çok fazla değil ama birazda olsa sınırlandırılmalıdır.

Tablo 4.59'a bakıldığında; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında; yönetim erkinin anayasayla sınırlandırılması, yöneticilerin sınırların dışına çıkmaması, herkesin eşit haklara sahip olması, insanların özgür olması ve güven düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Son uygulamada, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz düşüncelere sahip katılımcılar da mevcuttur. Olumsuz düşünceler olarak; yönetimde herhangi bir sınırlama olmaması, sınırlamanın yöneticinin parasını sınırlama olduğu ve insanların daha güvensiz bir ortamda olması düşünceleri ifade edilmiştir. Konuyla ilgili sırasıyla; 60, 65, 67, 72, 73, 74 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

- 
- Ö-60 : Bence kısıtlanamamalı, artırılmalı;  
Çünkü güçlü bir Türkiye  
Güçlü bir İktidar
- Ö-65 : Bence yönetim üyelerinin de halkla eşit hakları olmalı  
ve bazı sınırlandırmaları olmalı.
- Ö-67 : \* Yönetici veya meclis yasalarla sınırlandırılmıdır.
- Ö-72 : yönetim erkisi konular içinde sınırlandırılabilir.
- Ö-73 : İnsanların daha özgür ama daha  
güvensiz bir ortamda durur
- Ö-74 : özgürlüğün, başkalarının özgürlük sınıma girdiğinde  
engellenmesi.
- 

Kontrol 2 grubunu oluşturan katılımcıların, iki uygulamada belirttikleri düşüncelere bakıldığında; son uygulamada ön uygulamaya göre katılımcıların görüşlerini oluşturan ifadelerin arttığı, görüşlerin sınırlı çeşitlendiği görülmüştür. Son uygulamada; yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında herkesin eşit haklara sahip olması, insanların özgür olması ve güven düşünceleri yeni olarak belirtilmişken; daha



önce ön uygulamada belirtilen yönetim erkinin sınırlandırılmasının olumlu duyguları çağrıştırdığı düşüncesi belirtilmemiştir. Bununla birlikte; her iki uygulamada da dört katılımcı yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında olumsuz görüş belirtirken; ön uygulamada yedi, son uygulamada ise dört katılımcı görüş belirtmemiştir.

#### 4.2.1.8.6. Kontrol 2 grubu katılımcılarının “yönetim erkinin sınırlandırılması” çizimleri

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ön uygulama ve son uygulamadaki çizimlerine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.60’da belirtilmiştir:

Tablo 4.60.

*Kontrol 2 Grubu Öğrencilerin Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön ve Son Uygulama Çizimleri*

<b>Tema</b>	<b>Ön Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Son Uygulama Çizimi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>İnsan</b>	Yönetici ve Halk	2	7	Oy Veren İnsan	4	13
	Rahat Yönetici	1	3	İnsan Figürü	2	7
	Cumhurbaşkanı	1	3	Hapishanede Yönetici	2	7
	Hizmet Eden Yönetim	1	3	Engelle Karşılaşan İnsan	1	3
	Mutlu İnsan	1	3	Araç Kullanan Yönetici	1	3
				İdam Edilen İnsanlar	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>36</b>
<b>Nesne</b>	Terazi	3	10	Mahkeme Tokmağı	1	3
	Para	1	3	Para	1	3
				Kalemlik	1	3
				Elbise	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>Değer</b>	Anayasa	3	10	Anayasa	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>Mekân</b>	Mahkeme Ortamı	1	3	Mahkeme Ortamı	1	3
				TBMM	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>6</b>
<b>Şekil</b>	Anlamsız Çizim	2	7	Onay İşareti	3	10
	Onay İşareti	1	3	Anlamsız Çizim	1	3
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>13</b>	<b>43</b>	<b>Çizim Olmayan</b>	<b>8</b>	<b>27</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>Genel Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.60 incelendiğinde; ön uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; yönetici ve halk, rahat yönetici, Cumhurbaşkanı, hizmet eden yönetim ve mutlu insan çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimlerde; para ve terazi, değer temalı çizimlerde; anayasa, mekân temalı çizimde; mahkeme ortamı, şekil temalı çizimlerde ise anlamsız çizim ve onay işareti çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ön uygulamada katılımcıların; yönetim erkini sınırlamanın çağrıştırdıklarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4.60 incelendiğinde; son uygulamada kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki çizimleri 5 farklı temada (insan, nesne, değer, mekân ve şekil) toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, yönetim erkinin sınırlandırılmasını en çok insan temalı çizimlerle açıklamışlardır. Katılımcıların yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken çizdiği insan temalı çizimler olarak; oy veren insan, insan figürü, hapisyanede yönetici, engelle karşılaştıran insan, araç kullanan yönetici ve idam edilen insanlar çizimleri görülmektedir. Nesne temalı çizimde; mahkeme tokmağı, para, kalemlik ve elbise, değer temalı çizimlerde; anayasa, mekân temalı çizimlerde; TBMM ve mahkeme ortamı, şekil temalı çizimlerde ise onay işareti ve anlamsız çizim çiziminin katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Son uygulamada da katılımcıların, yönetim erkini sınırlamanın çağrıştırdıklarına ilişkin çizimler yaptıkları görülmektedir. Her iki uygulamada da en çok insan teması vurgulanmıştır.

#### **4.2.1.8.7. Grupların yönetim erkinin sınırlandırılması hakkında ifade ettikleri kelime sayıları ve ifadelerin niteliği**

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grup katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılması hakkındaki ifadelerinin kelime sayılarına ve niteliğine ilişkin bulgular frekans değerleriyle birlikte Tablo 4.61’de belirtilmiştir:

Tablo 4.61.

*Grupların Yönetim Erkinin Sınırlandırılmasını İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve İfadelerin Niteliği*

	Deney (10/A)					Kontrol 1 (10/B)					Kontrol 2 (10/C)						
	ÖÜ		SU			ÖÜ		SU			ÖÜ		SU				
Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim	Katılımcı	Kelime	Karar	Kelime	Karar	Değişim
1	5	Y	12	Y	7	31	0	Y	5	R	5	59	0	Y	5	Y	5
2	15	D	19	D	4	32	3	D	46	F	43	60	11	Y	10	Y	-1
3	2	Y	16	E	14	33	13	D	18	F	5	61	0	Y	4	Y	4
4	4	E	16	D	12	34	1	Y	3	R	2	62	0	Y	9	E	9
5	9	D	34	D	25	35	2	Y	6	F	4	63	0	Y	6	D	6
6	1	Y	70	D	69	36	3	Y	7	Y	4	64	0	Y	0	Y	0
7	2	E	17	E	15	37	9	Y	16	Y	7	65	0	Y	12	D	12
8	5	Y	29	D	24	38	8	D	0	Y	-8	66	16	Y	11	D	-5
9	25	Y	21	D	-4	39	0	Y	5	E	5	67	10	D	7	D	-3
10	10	E	15	D	5	40	0	Y	0	Y	0	68	3	Y	5	Y	2
11	5	Y	40	D	35	41	4	E	5	D	1	69	5	E	9	Y	4
12	10	D	22	D	12	42	0	Y	0	Y	0	70	6	Y	4	Y	-2
13	7	D	31	D	24	43	5	Y	8	Y	3	71	10	E	10	E	0
14	5	E	19	D	14	44	3	Y	12	D	9	72	1	Y	5	D	4
15	5	D	18	D	13	45	7	Y	11	D	4	73	6	Y	9	Y	3
16	3	Y	6	E	3	46	0	Y	0	Y	0	74	4	Y	6	Y	2
17	27	E	25	D	-2	47	3	Y	13	E	10	75	5	D	9	Y	4
18	2	Y	25	E	23	48	4	D	3	D	-1	76	0	Y	4	E	4
19	3	Y	17	D	14	49	7	D	29	D	22	77	10	D	15	D	5
20	5	E	43	D	38	50	7	Y	4	Y	-3	78	7	D	8	D	1
21	0	Y	16	E	16	51	5	D	6	D	1	79	0	Y	0	Y	0
22	11	D	7	E	-4	52	0	Y	9	E	9	80	0	Y	0	Y	0
23	0	Y	15	D	15	53	0	Y	5	Y	5	81	3	E	8	Y	5
24	8	E	27	D	19	54	0	Y	11	E	11	82	4	D	10	Y	6
25	4	E	28	D	24	55	5	D	18	D	13	83	1	E	11	D	10
26	5	Y	15	Y	10	56	0	Y	16	E	16	84	20	D	0	Y	-20
27	0	Y	39	D	39	57	3	Y	5	E	2	85	7	Y	6	D	-1
28	2	Y	27	D	25	58	4	Y	4	Y	0	86	7	Y	7	Y	0
29	2	Y	36	D	34							87	3	E	6	Y	3
30	4	E	17	D	13							88	3	E	4	D	1
T	186		722		536		96		265		169		142		200		58
$\bar{x}$	6,2		24,1		17,9		3,4		9,5		6,0		4,7		6,7		1,9

Tablo 4.61'e bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, ön uygulamada yönetim erkinin sınırlandırılmasını 186 (aritmetik ortalama 6,2) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 6'sı doğru, 9'u eksik ve 15'i yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılmasını 722 (aritmetik ortalama 24,1) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 22'si doğru, 6'sı eksik ve 2'si yanlış olduğu görülmektedir. 3 katılımcının son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandığı, 27 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 1 grubu katılımcılarının, ön uygulamada yönetim erkinin sınırlandırılmasını 96 (aritmetik ortalama 3,4) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 7'si doğru, 1'i eksik ve 20'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 1 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılmasını 265 (aritmetik ortalama 9,5) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 10'u doğru, 8'i eksik ve 10'u yanlış olduğu görülmektedir. 4 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 3 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 21 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Kontrol 2 grubu katılımcılarının, ön uygulamada yönetim erkinin sınırlandırılmasını 142 (aritmetik ortalama 4,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 6'sı doğru, 7'si eksik ve 17'si yanlış olduğu görülmektedir. Son uygulamalara bakıldığında; kontrol 2 grubu katılımcılarının, yönetim erkinin sınırlandırılmasını 200 (aritmetik ortalama 6,7) kelimeyle ifade ettikleri ve bu ifadelerin 10'u doğru, 3'ü eksik ve 17'si yanlış olduğu görülmektedir. 5 katılımcının ön uygulama ve son uygulama arasında kelime sayısının aynı kaldığı, 6 katılımcının ise son uygulamada ön uygulamaya göre daha az kelime kullandıkları, 19 katılımcının ise ön uygulamaya göre son uygulama lehine artış olduğu görülmektedir.

Tabloya genel olarak bakıldığında; deney grubu katılımcılarının, son uygulamada ön uygulamaya göre kelime sayısını 3 kattan fazla arttırdığı ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 6'dan 22'ye yükseldiğini; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 15'ten 2'ye düştüğü görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki katılımcıların ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 7'den 10'a

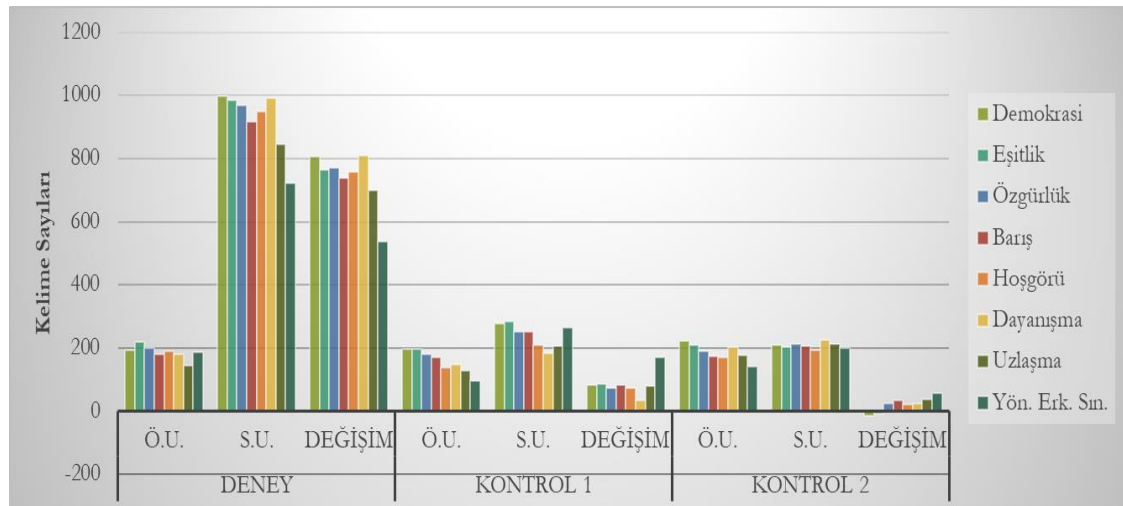
yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise 20'den 10'a düştüğü görülmektedir. Kontrol 2 grubuna bakıldığında ise kelime sayısını kısmen arttırdıkları ve doğru cevap veren katılımcı sayısının 6'dan 10'a yükseldiği; yanlış cevap veren katılımcı sayısının ise aynı kaldığı görülmektedir.

Yönetim erkinin sınırlandırılması algıları, yönetim erkinin sınırlandırılmasını ifade ederken kullanılan kelime sayısı ve yargıların niteliği açısından görselliğe dayalı etkinlikler yoluyla eğitim alan deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir.

#### 4.2.1.9. Demokratik değerler nitel bilgi formu kelime verilerinin genel olarak değerlendirilmesi

Çalışmanın bundan önceki ilgili kısmında; Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formundan elde edilen veriler çeşitli değerler açısından tek tek incelenmiştir. Bu başlık altında, sürecin genel anlamda değerlendirilmesinin yapılabilmesi için grupların değerleri ifade ederken kullandıkları toplam kelime sayılarında ve bu kelimelerin niteliğinde ortaya çıkan değişim grafik yardımıyla gösterilmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların ön uygulama ve son uygulamada demokrasi ve değerlerini ifade ettikleri kelime sayıları ve ortaya çıkan değişim Şekil 4.2'deki grafikte sunulmuştur.



Şekil 4.2. Grupların Demokrasi ve Değerlerini İfade Ettikleri Kelime Sayıları ve Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 4.2'ye bakıldığında; grupların demokrasiyi ve değerlerini ifade ettikleri kelime sayısı ve ortaya çıkan değişim açısından, deney grubu katılımcıların kontrol

grupları katılımcılarına göre daha çok kelime ifade ettikleri ve ön uygulamaya göre önemli bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir.

Katılımcıların ön uygulama ve son uygulamada demokrasi ve değerlerine yönelik kullandıkları ifadelerinin niteliğine ilişkin ortaya çıkan değişim Tablo 4.62'de sunulmuştur.

Tablo 4.62.

*Grupların Demokrasi ve Değerlerine Yönelik Kullandıkları İfadelerin Niteliğine Yönelik Ortaya Çıkan Değişim*

Değerler	Gruplar	ÖÜ			SU		
		D	E	Y	D	E	Y
Demokrasi	Deney	5	9	16	24	1	5
	Kontrol 1	5	7	16	3	3	21
	Kontrol 2	2	4	24	4	5	21
Eşitlik	Deney	13	7	10	30	0	0
	Kontrol 1	11	4	13	13	2	13
	Kontrol 2	15	3	12	14	5	11
Özgürlük	Deney	8	8	14	22	0	8
	Kontrol 1	3	10	15	8	6	13
	Kontrol 2	7	7	16	12	5	13
Barış	Deney	6	9	15	23	0	7
	Kontrol 1	3	7	18	5	8	15
	Kontrol 2	8	4	18	6	5	19
Hoşgörü	Deney	10	7	13	24	1	5
	Kontrol 1	5	13	10	9	11	8
	Kontrol 2	8	9	13	3	8	19
Dayanışma	Deney	11	11	8	25	0	5
	Kontrol 1	9	6	13	9	5	14
	Kontrol 2	12	3	15	10	5	15
Uzlaşma	Deney	11	15	4	20	1	9
	Kontrol 1	6	11	11	5	9	14
	Kontrol 2	5	11	14	12	6	12
Yönetim Erkinin Sınırlandırılması	Deney	6	15	9	22	2	6
	Kontrol 1	7	20	1	10	10	8
	Kontrol 2	6	17	7	10	17	3

Tablo 4.62'ye bakıldığında; grupların demokrasi ve değerlerine yönelik kullandıkları ifadelerinin niteliği açısından, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre son uygulamada yanlış cevap sayılarının azaldığı ve doğru cevap sayısının belirgin bir biçimde arttığı görülmektedir.

Görselliğe dayalı etkinliklerle yapılan eğitimin, geleneksel öğretim yöntemleriyle yapılan eğitime göre katılımcıların değerleri ifade ettikleri kelime sayısının artmasında ve değerleri doğru bir biçimde ifade etmede katkısının olduğu görülmektedir.

#### 4.2.2. Etkinlik değerlendirme formu verilerinin analizi

Etkinlik Değerlendirme Formu; katılımcıların etkinlik hakkındaki düşüncelerini ifade ettikleri bir form olup, sadece deney grubu katılımcılarına uygulanmıştır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci çalışmaları verileri de etkinlik süreciyle ilgili olduğu için bu başlık altında değerlendirilmiştir.

##### 4.2.2.1. Katılımcıların etkinlikleri beğeni durumları

Katılımcıların etkinlikleri beğeni durumları ve nedenleri, Tablo 4.63 ve Tablo 4.64'de sunulmuştur.

Tablo 4.63.

#### *Katılımcıların Etkinlikleri Beğeni Durumları*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hoşlandım	28	93,3
Hoşlanmadım	1	3,3
Kısmen	1	3,3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.63'e bakıldığında; katılımcıların, etkinliklerden büyük oranda hoşlandıkları görülmektedir.

Tablo 4.64.

*Katılımcıların Etkinliklerden Hoşlanma veya Hoşlanmama Nedenleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	f	%
Olumlu Yargılar	Dersin eğlenceli/ilgi çekici hale gelmesi	17	23,6
	Akılda kalıcılığı sağlaması	16	22,2
	Etkili öğretim yöntemlerinden oluşması	13	18,1
	Demokratik değerleri öğrenmeyi sağlaması	12	16,7
	Eğitici ve öğretici olması	11	15,3
	Kişilik gelişimine yardımcı olması	2	2,8
	Öğrencileri işin içine katması	1	1,4
<b>Toplam</b>		<b>72</b>	<b>100</b>
Olumsuz Yargılar	Etkinlik doldurma faaliyetleri	1	100
<b>Toplam</b>		<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 4.64'e bakıldığında; görselliğe dayalı etkinliklerin, dersi; eğlenceli / ilgi çekici hale getirdiği, akılda kalıcılığı sağladığı, etkili öğretim yöntemlerinden oluştuğu, demokratik değerleri öğrenmeye katkı sağladığı, eğitici ve öğretici olduğu, kişilik gelişimine katkı sağladığı ve öğrencileri işin içine kattığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar, belirtilen nedenlerden dolayı etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Etkinlik doldurma faaliyetlerinden dolayı bir katılımcı da etkinliklerden hoşlanmadığını ifade etmiştir. Katılımcı ifadelerine bakıldığında; özellikle, demokratik değerleri öğrenmeye yapılan vurgu önemlidir. Yine; eğlenceli, ilgi çekici, etkili, eğitici, öğretici gibi ifadelere bakarak da öğrencilerin hem ders konusunu hem de dersle öğretilmek istenen demokratik değerleri eğlenerek öğrendiklerini söylemek mümkündür.

Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 6, 9, 14, 22, 24, 29 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Evet... Ders... eğlenceli... ve daha ilgi çekici hale geldi... bu yüzden daha dikkatli dinledik ve öğrendik. Konular... ve bilgiler... bu yöntemlerle daha akılda kalıcı oldu. Kavramlarla öğrenim yapacak şekilde öğrendik. Bu da ileriki yıllarda işimize çok yarayacaktır.



.....Evet, Hem etkinlikleri slayt yaparak akılda daha kalıcı oldu ve resimlerle savaşa olanlar savaşta sonu larında ne olduğu daha kalıcı oldu. Hem etki-kinliklerinde çok eğlendik. Anlatımda direk geliyor ama resimlerde hafıza ya geliyor vaktimiz var. Demokratik değerleri öğledim. Demokrasiyi, özgürm temel değerleri öğledim. Özgürlük, adalet, barış gibi. Hayatım. Adan. da Sinekler vererek daha iyi öğendik.

Hoslandım. Uygulamalı öğrenme daha akılda kalıcı oldu. Bizde öyle yaptık. Defilatt ve eğlenceli bir şekilde öğrendik. Görsel olduğu için daha kalıcı oldu. Akılda hep bilgimiz ama tam olarak anlayamadığım demokrasisi, eşitlik, özgürlük yönetim enki-kin. Sınırlanmış olması gibi kavramlara karşı ben de bilgi duştur.

.....Evet, etkinlikleri çok beğendim. Bu yaptığımız etkinlikler tamamen öğretmeye yönelik öğrenciyi de işin içine katarak bilgileri daha iyi öğrenmesini ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlıyor. En beğendiğim etkinlik sanal müze ziyareti ve Dursun DİLEK tekniğidir. Bunlar daha görsel ve uygulamaya bağlı olduğu için hem eğlenceli geliyor hem de öğreniyoruz. Sıkılma gibi bir durum kesinlikle olmuyor. Bizde canlandırma ve tartışma etkinliği çok hoşuma gitti. Özellikle rol alan arkadaşlar iyice canlandırdıkları kelimelere bürünmüşlerdi. Güzel ve etkileyiciydi.

Hoslandım. Lisemizin şu anki durumunda görsel ders işleme imkânımız yoktu. Görselleştirme ders işleyebidik. Her öğrencin bilmesi gereken demokrasinin ilgili değerleri öğrendik bizim bilgimize ve kişiliğimize bir çok katkı sağladı.

.....Evet çok hoşlandım. Çünkü yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. Mesela ülkeleri canlandırdık. Çok hoşuma gitti böylece anlatılanları daha güzel kavradım. Slayt sunumu etkinliği ile ders daha dikkat çekici hale geldi. Sanal müze turları ile beraber Çanakkale Cephesinde yaşamayı olaylarla birlikte savaşı alanlarını ve şehitlikleri gördük. Bu gerçekten olanları daha iyi kavrayabiliyoruz ve kendimizi olayların içinde hissedebiliyoruz için önemli ve güzel bir etkinlikti. Son olarak Dursun Dilek tekniği ile hem eğlendik hem de öğrendiklerimizi pekiştirdik. Bu gerçekten güzel bir etkinlikti.

.....Evet hoşlandım çünkü dersin sırası ve bütçe havasından sıkıp görsel dayalı ve eğlenceli bir anlatımla derse dikeydim. Net tutmaya gerek kalmadı yaptığımız etkinlikler akılda kalıcı. Tarih bizim için önemli bir unsur ve böyle diyalogları yapmak daha kalıcı oluyor.

..Heslen di mi ..Culn tu .. tam .. alar a r .. an la y o m u s t u p u m u z .. an la d u p u m u z ..  
 ..S a n a l m ü z e t u r u .. a m a .. e t i n l i k l e r d e .. Ç a l ı ŝ a m a n e d u p u m u z ..  
 ..k o n u l u r u .. b u .. e t i n l i k l e r .. ŝ a y e s i n e .. o n l a n d u .. k e s i m l e r e ..  
 ..d e s t e k l e y e r e t .. u n u t m o m e n t u s .. ŝ a ğ l a d u z .. D e m o k r a t i y e .. t a m ..  
 ..d e r e t .. k o n u m a m a .. ŝ a ğ l a d u z .. ŝ u n u .. ŝ e u l t i m ..

#### 4.2.2.2. Katılımcıların beğendikleri etkinlikler ve nedenleri

Katılımcıların en çok beğendikleri etkinlikler ve nedenleri, Tablo 4.65 ve Tablo 4.66'da sunulmuştur.

Tablo 4.65.

##### *Katılımcıların Beğendikleri Etkinlikler*

<b>Etkinlikler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dursun Dilek Tekniği	22	19,4
Drama	18	15,9
Sanal Müze Turu	15	13,2
Tartışma	13	11,4
Belgesel	11	9,7
İnternet Destekli Öğretim	10	8,8
Slayt	6	5,3
Çalışma Kâğıdı	6	5,3
Cansız Manken	5	4,4
Hepsi	8	7
Hiçbiri	0	0
<b>Toplam</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Tablo 4.65'e bakıldığında; öğrencilerin en çok Dursun Dilek Tekniğini, ardından sırasıyla; drama, sanal müze turu, tartışma, belgesel, internet destekli öğretim, slayt, çalışma kâğıdı, cansız manken gelmektedir. Sekiz katılımcıysa tüm etkinlikleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Hiçbir etkinliği beğenmeyen katılımcı bulunmamaktadır. Hepsi görüşünü belirten katılımcılar, tüm etkinliklere eşit bir biçimde dağıtıldıktan sonra, tüm öğrencilerin Dursun Dilek Tekniğini beğendiğini ve en az beğenilen etkinliğin (cansız manken) dahi 13 kişi - hemen hemen sınıfın yarısı- tarafından beğenildiği görülmektedir.

Tablo 4.66.

*Katılımcıların Etkinlikleri Beğenme Nedenleri*

<b>Etkinlik</b>	<b>Yargı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dursun Dilek Tekniği	Eğlenceli/ilgi çekici olması	15	26,3
	Aktif katılımı sağlaması	13	22,8
	Akılda kalıcılığı sağlaması	7	12,3
	Herkesin yetenekli olduğu alanda çalışması	7	12,3
	İşbirliğini sağlaması	4	7
	Özgüveni geliştirmesi	2	3,5
	Farklı bakış açılarını görmeye imkân vermesi	1	1,8
	Öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlaması	1	1,8
	Üretkenlik sağlaması	1	1,8
	Diğer derslerin de bu şekilde işlenmesi	1	1,8
Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	5	8,8	
<b>Toplam</b>		<b>57</b>	<b>100</b>
Drama	Eğlenceli/ilgi çekici olması	12	34,3
	Akılda kalıcılığı sağlaması	10	28,6
	Eğitici/öğretici olması	10	28,6
	Empati kurmaya yardımcı olması	1	2,9
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	2	5,7
<b>Toplam</b>		<b>35</b>	<b>100</b>
Sanal Müze Turu	Olayları yaşama/hissetme duygusu vermesi	6	20
	Eğlenceli/ilgi çekici olması	5	16,7
	Akılda kalıcılığı sağlaması	4	13,3
	Mekâna gitmiş hissi vermesi	4	13,3
	Görselliği iyi yansıtması	3	10
	Dönemin şartlarını anlamayı sağlaması	3	10
	Daha çok öğrenme isteği vermesi	1	3,3
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	4	13,3
<b>Toplam</b>		<b>30</b>	<b>100</b>
Tartışma	Akılda kalıcılığı sağlaması	4	26,7
	Farklı görüşleri görme imkânı vermesi	3	20
	Sınıf içerisinde herkesin öğrenmesine fırsat vermesi	1	6,7
	Konuların kapsamlı olarak ele alınmasına imkân vermesi	1	6,7
	Öğrenme sürecini kolaylaştırması	1	6,7
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	5	33
<b>Toplam</b>		<b>15</b>	<b>100</b>

Tablo 4.66. (Devamı)

Belgesel	Akılda kalıcılığı sağlaması	4	23,5
	Kolay öğrenmeye imkân vermesi	3	17,6
	Dönemin şartlarını anlamayı sağlaması	3	17,6
	Keyifle izlenmesi	3	17,6
	Güzel ve öğretici olması	1	5,9
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	3	17,6
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>100</b>
İnternet Destekli Öğretim	Savaş şartlarını görmeye yardımcı olması	5	41,7
	Akılda kalıcılığı sağlaması	3	25
	Kolay öğrenmeye imkân vermesi	2	16,7
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	2	16,7
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>100</b>
Slayt	Akılda kalıcılığı sağlaması	2	28,6
	Dönemin şartlarını anlamayı sağlaması	1	14,3
	Görselliğin olması	1	14,3
	Slaytların hoş olması	1	14,3
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	2	28,6
<b>Toplam</b>		<b>7</b>	<b>100</b>
Çalışma Kâğıdı	Eğitici/öğretici olması	4	36,4
	Anlamayı kolaylaştırması	2	18,2
	Konuları tekrar etme/pekiştirme olanağı vermesi	2	18,2
	Savaş şartlarını görmeye yardımcı olması	2	18,2
	Soruların etkileyici olması	1	9,1
<b>Toplam</b>		<b>11</b>	<b>100</b>
Cansız Manken	Savaş şartlarını görmeye yardımcı olması	2	33,3
	Eğlenceli/ilgi çekici olması	2	33,3
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	2	33,3
<b>Toplam</b>		<b>6</b>	<b>100</b>
Hepsi	Eğitici/öğretici olması	5	31,3
	Anlamayı kolaylaştırması	4	25
	Eğlenceli/ilgi çekici olması	4	25
	Akılda kalıcılığı sağlaması	2	12,5
	Görsel ve işitsel zekâya hitap etmesi	1	6,3
	Tercihi hakkında görüş belirtmeyenler	0	0
<b>Toplam</b>		<b>16</b>	<b>100</b>

Tablo 4.66'ya bakıldığında; Dursun Dilek Tekniğini beğenen katılımcıların; eğlenceli/ilgi çekici olması, aktif katılımı sağlaması, akılda kalıcılığı sağlaması, herkesin yetenekli olduğu alanda çalışması, işbirliğini sağlaması, özgüveni geliştirmesi, farklı bakış açılarını görmeye imkân vermesi, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlaması, üretkenlik sağlaması ve diğer derslerin de bu şekilde işlenmesi görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Dursun Dilek Tekniğini, beğendiğini söyleyen dört katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Drama etkinliğini beğenen katılımcıların; eğlenceli/ilgi çekici olması, akılda kalıcılığı sağlaması, eğitici/öğretici olması ve empati kurmaya yardımcı olması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Drama etkinliğini, beğendiğini söyleyen iki katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Sanal Müze Turu etkinliğini beğenen katılımcıların; olayları yaşama/hissetme duygusu vermesi, eğlenceli/ilgi çekici olması, akılda kalıcılığı sağlaması, mekâna gitmiş hissi vermesi, görselliği iyi yansıtması, dönemin şartlarını anlamayı sağlaması ve daha çok öğrenme isteği vermesi görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Sanal Müze Turu etkinliğini, beğendiğini söyleyen dört katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Tartışma etkinliğini beğenen katılımcıların; akılda kalıcılığı sağlaması, farklı görüşleri görme imkânı vermesi, sınıf içerisinde herkesin öğrenmesine fırsat vermesi, konuların kapsamlı olarak ele alınmasına imkân vermesi ve öğrenme sürecini kolaylaştırması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Tartışma etkinliğini, beğendiğini söyleyen beş katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Belgesel etkinliğini beğenen katılımcıların; akılda kalıcılığı sağlaması, kolay öğrenmeye imkân vermesi, dönemin şartlarını anlamayı sağlaması, keyifle izlenmesi ve güzel ve öğretici olması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Belgesel etkinliğini, beğendiğini söyleyen üç katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

İnternet Destekli Öğretim etkinliğini beğenen katılımcıların; savaş şartlarını görmeye yardımcı olması, akılda kalıcılığı sağlaması ve kolay öğrenmeye imkân vermesi görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. İnternet Destekli Öğretim etkinliğini, beğendiğini söyleyen iki katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Slayt etkinliğini beğenen katılımcıların; akılda kalıcılığı sağlaması, dönemin şartlarını anlamayı sağlaması, görselliğin olması ve slaytların hoş olması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Slayt etkinliğini, beğendiğini söyleyen iki katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Çalışma Kâğıdı etkinliğini beğenen katılımcıların; eğitici/öğretici olması, Anlamayı kolaylaştırması, konuları tekrar etme/pekiştirme olanağı vermesi, savaş şartlarını görmeye yardımcı olması ve soruların etkileyici olması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir.

Cansız Manken etkinliğini beğenen katılımcıların; savaş şartlarını görmeye yardımcı olması ve eğlenceli/ilgi çekici olması görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir. Cansız Manken etkinliğini, beğendiğini söyleyen iki katılımcıysa herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Tüm etkinlikleri beğenen katılımcıların; eğitici/öğretici olması, anlamayı kolaylaştırması, eğlenceli/ilgi çekici olması, akılda kalıcılığı sağlaması ve görsel ve işitsel zekâya hitap etmesi görüşlerini beğenme nedeni olarak belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında; görselliğe dayalı etkinliklerle ilgili olarak, eğlenceli/ilgi çekici olması, akılda kalıcılığı sağlaması, eğitici/öğretici olması gibi ifadelerin oldukça sık tekrarlanması katılımcıların olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermektedir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 11, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Dağıtılan çalışma kâğıdı Trablusgarp ve Balkan Savaşları hakkında görseller çok kapsamlıydı. D. savaşlarla ilgili tüm durumlarla ilgili görsellerin olması güzel ve faydalıydı. Etkinlik soruları da yararlıması öğretiydi. Arkadaşlarımız canlandırma ve tartışma yaparken hem onlar öğrendi hem de biz öğrendik. İzlediğimiz belgesel de çok güzel ve öğretiydi. Slayt da hoştu. Cansız manken hem eğlenceli hem de meraklıydı.

Ermeni meselesinin internet destekli öğretimi ve sanal müze etkinliklerini çok beğendim. Çünkü insanların o zamanda yaşadıkları sıkıntıları nasıl bir zor duruma girdiklerini, ne kadar çok acıba gösterdiklerini, savaşın kötü bir yöntem olduğunu, savaşın ne kadar özel olduğunu çok duygusal bir şekilde hissettim. Herine kade Anakkale'ye gitmiş olsamda sanal müzede oraları tekerrür gördüm ve hatırladım. Şirneyan arkadaşlar yanında iyi olduğunu söyleyebilirim.

Ermeni meselesinin internet üzerinden anlatımını beğendim. Zaten bildiğim bir olaydı ancak şahit olanları anlatanları dinleyince çok etkilendim. Bilmediğim birçok şey öğrendim.

En çok beğendiğim etkinlik Sanal müze turu etkinliğiydi. Çünkü Anakkale Cephesinde yaşamış dayılar ta savaş alanını sanal olarak gördük. Askerlerimiz savaşta esir ettiği düşmanı taze etmek vermesi gibi olayları hissettik. Paris özgürlük ve hasgörü gibi duyguları yaşadık.

En çok beğendiğim konunun anlatılması ve tartışılmasıydı. Anlatılırken hem eğlendik. Hem öğrendik. Tartışırken yine aynı şekilde hem eğlendik hem öğrendik.

Bütün etkinlikleri beğendim çünkü hepsi eğlenceli ve öğreticiydi. Ama benim gibi herkesi severler dışında herkes kendi yeteneğine göre etkinlikte sezebilir. Hatta bu etkinlikler sergiler ders olarak yapılabilir.

I. Dünya Savaşı'na giren devletlerin giriş amaçlarının anlatılması ve konunun tartışılması etkinliği ve sanal müze etkinliğini çok beğendim çünkü devletlerin giriş amaçlarının anlatılmasında sergilerle yapıldı ve bu daha akılda kalıcı ve ilginç oldu. Sanal müzeyi beğenmi nednim ise görsel materyallerle beraber daha gerçekçi bir anlatım. Dürsun Dilek teleniğide hasıma gitti. Çünkü herkes kendi ilgi alanlarına göre konuyu farklı bakış açılarıyla daha iyi anladı.

Dürsun Dilek tekniği adlı etkinlik en çok dikkatimi çekti ve en çok beğendiğim etkinlikle. Çünkü hem eğlenceli, hem öğretici, hem öğrencilerin yeteneklerine göre düzenlenmiş bir etkinlik. Ayrıca öğrenimimizi pekiştirmek için de gayet etkili bir etkinlik.

Sanal müze etkinliği beni çok etkiledi; çünkü normalde okuyarak geçtiğimiz sanataleyle daha akılda kalıcı ve detaylı bir şekilde öğrendim. Müzede gördüğüm birçok şey beni sanki savaşı yaşıyormuşum gibi hissettirdi. Ayrıca Dursun Dilek Tekniği de çok hoşuma gitti; çünkü orada da kendi seçtiğim ve yeteneğime göre bir alan seçip 1. Dünya Savaşı'nı öğrenerek кейф olarak öğrendim ve arkadaşlarımı da izlenek hem yayın derslerinde bir arada sunma kafamı doydu hem de onları da dinleyerek öğrendim.

#### 4.2.2.3. Etkinliklerin Tarih Derslerinde Uygulanmasına Yönelik Katılımcı Düşünceleri

Katılımcıların görselliğe dayalı etkinliklerin tarih derslerinde uygulanmasına yönelik düşünceleri, Tablo 4.67 ve Tablo 4.68'de sunulmuştur.

Tablo 4.67.

##### *Katılımcıların Görselliğe Dayalı Etkinlikleri Tarih Derslerinde İsteme Durumları*

Yargılar	f	%
İsterim	28	96,6
İstemem	2	3,3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Tablo 4.67'ye bakıldığında; katılımcıların, görselliğe dayalı etkinliklerin tarih derslerinde uygulanmasını büyük çoğunlukla istedikleri görülmektedir.

Tablo 4.68.

##### *Katılımcıların Görselliğe Dayalı Etkinlikleri Tarih Derslerinde İsteme Nedenleri*

Yargılar	Katılımcı Görüşleri	f	%
Olumlu Yargılar	Akılda kalıcılığı sağlaması	23	37,1
	Eğlenceli/ilgi çekici olması	19	30,6
	Tüm derslerin bu şekilde işlenmesi	5	8,1
	Tarihin içinde hissettiren etkinlikler olması	4	6,4
	Tarihi sevdiiren etkinlikler olması	3	4,8
	Tarihin önemli bir ders olması	3	4,8
	Yaparak/yaşayarak öğrenmeye imkân sağlaması	3	4,8
	Ders kitaplarındaki görsellerin yetersiz olması	1	1,6
	Kavram öğrenimine imkân tanınması	1	1,6
<b>Toplam</b>		<b>62</b>	<b>100</b>
Olumsuz Yargılar	Vakit kaybettirmesi	2	100
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>100</b>



Tablo 4.68'e bakıldığında; görselliğe dayalı etkinliklerin tarih derslerinde kullanımını hakkında; akılda kalıcılığı sağlaması, eğlenceli/ilgi çekici olması, tüm derslerin bu şekilde işlenmesi, tarihin içinde hissettiren etkinlikler olması, tarihi sevdiren etkinlikler olması, tarihin önemli bir ders olması, yaparak/yaşayarak öğrenmeye imkân sağlaması, ders kitaplarındaki görsellerin yetersiz olması ve kavram öğrenimine imkân tanınması düşünceleri katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. İki katılımcıysa, görselliğe dayalı etkinliklerin çok zaman kaybettirmesinden kaynaklı olarak tarih derslerinde kullanılmasını istememektedirler. Öğrencilerde, tarih derslerinin ezbere yönelik ve sıkıcı bir ders olduğuna ilişkin inancın yaygın olduğu düşünülürse; görselliğe dayalı etkinliklerin bu inancı yıkabilecek etkili bir yöntem olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 4, 6, 10, 11, 16, 18, 24, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

..Çok isterim. Tüm Türkiye'de sıkıcı ve monoton bir tarih dersi değil de eğlenceli ve daha çok akılda kalıcı tarih dersleri etkinlikleri bizi daha başarılı ve bilgili yapar.

Evet. Daha kalıcı ve eğlenceli olur. Normalde bazen benim uykum geliyor ama etkinlik canlandırma yapınca okumda daha kalıcı olur ve unumadım. Her ayrıntısını dinledim. Dersler daha eğlenceli olur. Demokrasi ve demokratik değerleri öğrendim. Görsellik çok kalıcı oluyor hafızada. Hayatımızda örnekler vererek daha iyi öğrendik.

Evet isterim çünkü bilgilerin kalıcı olmasını sağladığını düşünüyorum.

Evet isterim. Çünkü güzel eğlenceli etkinliklerden oluşuyor. Görsel olması daha iyi. Tarih dersleri ezber olduğu için sevmiyordum ama öğrendiklerim aklımda kaldı.

İstemem. Çünkü konular yetismiyor. Daha sonra öğrenciler yani biz zorlanıyoruz. Konular çok verilirse ve mecbur yönlendirilmesi olabilir ama diğer türlü zor bence.

...Evet... her tarih önemlidir... hangi sahalarda yapıldığı... katılan taraflardan... ama benim için daha çok bu ruhun kazanılması... enerjisi bu ruh... birde... öğrenilmesi... tarihimizi... daha çok... seviye... öğrenilmesi... öğreniyoruz... bu ok... bizim... başarıyı... artırıyor... bu sebeple uygulanmasını... isterim...

...Elbette uygulamasını isterim. Fakat sadece tarih değil tüm derslerde uygulanmasını isterim. Çünkü dersi bu şekilde işlemek hem eğlenceli hem de akılda kalıcılığı artırıyor.

Evet. Başarılı olmak için eğlenerek öğrenmek gerekir. Günlük eğitim sisteminde tarih dersi çok sıkıcı ve ilgi çekici değil. Fakat bu etkinliklerden sonra tarih dersine olan ilim arttı. Daha çok sevdim. Umarım ileride dersler böyle işlenir.

Evet isterim çünkü sadece öğrenmekle kalmayıp eğleniyoruz da. Bu tür etkinlikler tarih gibi sözel derslerde yapılmalı. Hatta ilköğretim, orta okul, lise... öğretim kurumlarında da yapılmalı. Akılda kalıcılığı açısından çok iyi hazırlanmış etkinlikler.

Evet isterim; çünkü şu anda yapılan tekniklerle öğrenciler sadece ezber yapıyor, tarih gittikçe sadece geçmişi için kalıplaşmış bir ders haline geldi; fakat bu etkinlikler uygulansa eğlenerek öğrenip tarihimizi bilen gençler haline geliriz. Aynı zamanda birçok deperin de perçet anlamını öğrendim. Daha önce yanlış bildirdim ya da anlatamadığım deperleri kolayca kavradım.

#### 4.2.2.4. Katılımcıların uygulamalar sırasında gördükleri sorunlar

Katılımcılardan önemli bir bölümü uygulamalar sırasında herhangi bir sorun görmezken (n=18), diğer bölümü (n=12) ise uygulamalar sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Karşılaşılan sorunlar arasında; bazı soruların birbirine benzemesi (n=7), okul imkânlarının elverişsiz olması (n=2), sürenin yeterli olmaması (n=1), bazı soruların tam olarak anlaşılmaması (n=1) ve resimlerin yeterince renkli olmaması (n=1) düşünceleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların karşılaştığı sorunlardan bazı soruların benzer olması ve okul imkânlarının yetersiz olması araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğünde de ifade edilmiştir. Uygulamalar

sırasında en çok sorun çalışma kâğıdı etkinliğinin uygulaması sırasında yaşanmıştır. Katılımcılar, soruların benzer olduğunu veya aynı cevaba götüren soruların olduğunu ifade etmişlerdir. Soruların benzer olmasındaki amaç, katılımcıların öğrendiklerini pekiştirmesi ve düşüncelerinin tam olarak zihinlerinde oluşmasını sağlamaktır. Fakat uygulamalar sırasında katılımcıların sıkılmalarına ve cevap vermek istememelerine yol açmıştır. Bu bakımdan bundan sonraki benzer uygulamalarda daha net sorulara yönelmek fayda sağlayacaktır.

Konuyla ilgili sırasıyla; 7, 10, 11, 24, 28 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Okulumuzda yeterli imkan olmadığı için projeksiyon ve diğer cihazların kurulumu için çok fazla vakit harcandı. Bu gibi görsel imkanlar artık her okulda olmalı.

Aynı cevaba yönelik sorular vardı. Çok de sorun yoktu.

Çok büyük sorunlarla karşılaşmadık zaten milletimizin geçmişini tanıdığımız bir adıma oldu hepimizi ortak bir iş etrafında birlikt olduk ve eksiklerimize yerine getirmeye çalıştık. Kısacası bir sorun olmadı.

Uygulamalar gayet yerinde işlemlerle istendi uygulama esasında hiç bir sorun yaşanmadı. Bütün uygulamalar dersin işlenişine eşlik eder şekilde yapıldı.

Bize dağıtılan kâğıtlardaki soruların bazılarını gereksiz buldum bunun dışında bir sorun yoktu. Gözüm olarak bu sorular aktarılmalı.

#### 4.2.2.5. Etkinliklerin savaş hakkındaki katılımcılarda ortaya çıkardığı düşünceler

Katılımcıların savaş hakkındaki düşünceleri, Tablo 4.69’da sunulmuştur.

Tablo 4.69.

##### *Katılımcıların Savaş Hakkındaki Görüşleri*

Yargılar	f	%
Savaş zamanlarındaki sosyal sorunları hissetme/empati kurma	22	37,3
Kötü duygular uyandırması	17	28,7
İnsanları/devletleri maddi ve manevi yıpratması	6	10,1
İnsanların ve devletlerin daha anlayışlı olması	5	8,5
Savaşın bir tercih bile olmaması	3	5,1
Barış için daha bilinçli hale gelme	3	5,1
Ülke topraklarına sahip çıkmanın önemi	2	3,4
Askerlere ve millete minnet duygusu	1	1,7
<b>Toplam</b>	<b>59</b>	<b>100</b>

Tablo 4.69’a bakıldığında; etkinlikler sonucunda savaşın hissettirdikleri hakkında, savaş zamanlarındaki sosyal sorunları hissetme/empati kurma, kötü duygular uyandırması, insanları/devletleri maddi ve manevi yıpratması, insanların ve devletlerin daha anlayışlı olması, savaşın bir tercih bile olmaması, barış için bilinçli hale gelme, ülke topraklarına sahip çıkmanın önemi ve askerlere ve millete minnet duygusu düşüncelerini belirtmişlerdir. İfadelerden; katılımcıların, barışın önemine dair düşüncelerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 11, 18, 21, 23, 24, 27, 28 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

..... Savaşta...kötü...bir...yöntem...olduğunu...biliyordum...Bu...etkinliklerden...  
 sonra...en...son...göce...bile...olmayacağına...fabrika...yardımı...Savaşta...  
 hem...ruhsal...durumumuzu...hem...sağlık...durumumuzu...kötü...ettiler...  
 İnsanların...aracını...barutlarını...ürünmelerine...sebebi...olur...Muhlu...  
 bir...yasa...ya...ben...kendini...savaşın...içinde...bulmak...albetki...  
 kötü...hissettiren...çektir...İzlediğimiz...belgeseldeki...insanlarında...  
 ne...kadar...üzgün...olduğunu...görünce...ben...de...çok...anıldım...

Sanki savaşta bulunmuş gibi hissettim. İnsanların duyguları ve düşüncelerini anladım. Savaşın yaptığı yıkımları ve insanlara uğrattığı kayıpları gördüğüm için savaşın ne kadar kötü bir şey olduğunu anladım.

Savaş aynı zamanda bir ölüm yolu olduğu için acı ve kötü duygular oluşturuyor.

Savaş iyi bir şey değildir. Her ne olursa olsun taraflar arasında yolunu seçmelidir. Savaş sırasında insanların psikolojisi bozuluyor. Bir çok insan ailelerinden ayrı düşüp şehit oluyor. Bu da beni çok fazla üttü.

Savaşların bir tercih olarak değil kötü bir şeydir. Etkinlikleri yaparken kendimi savaşa gibi hissettim. Bazen üzücü olaylarda üzuldüm ama mücadele ruhunu içinde hissettim.

Savaşın ne kadar kötü bir şey olduğunu bir kez daha anladım. İnteraktif belgeler ve slaytlar; sanal müze sayesinde göz önüne getirerek olumsuz sonuçlarının ne kadar fazlasına olduğunu farkettim. Bana böyle şeyler söyli anlatılıyordu aynı etkisi vermezdi belki de. Bu yüzden savaş olmaması, barış ortamı sağlanması için bilinçli hale geldim.

Savaşın son çare olduğu! Savaşta birçok insan kaybı, yıkılan aileler, yaralı insanlar olduğu için üzuldüm. Barışmak yerine savaşmak beni kızdırdı bunun hiçbirimize yararı yok.

#### 4.2.2.6. Etkinliklerin Günlük Hayata Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların, etkinliklerin günlük hayattaki katkılarına ilişkin düşünceleri, Tablo 4.70'de sunulmuştur.

Tablo 4.70.

*Etkinliklerin Günlük Hayata Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşleri*

<b>Yargılar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Demokratik değerlerin önemini daha iyi anlama	23	41,1
Tarihteki olaylardan ders çıkarma/bilinçlenme	7	12,5
Demokrasiyi tam olarak öğrenme	5	9
Öğrenilen konular hakkında günlük hayatta konuşabilme	4	7,2
İnsanlara değer verme	4	7,2
Her şeyin kıymetini anlama/şükretme	4	7,2
Olaylara doğru tepkiler verme	3	5,4
Görsellerin kalıcı öğrenme sağlaması	3	5,4
Demokratik davranmada gelişme	1	1,8
Savaşların devletlerin çıkarları doğrultusunda gelişmesini anlama	1	1,8
Günlük hayatta hiçbir değişimin olmaması	1	1,8
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

Tablo 4.70'e bakıldığında; etkinliklerin günlük hayattaki katkıları hakkında, demokratik değerlerin önemini daha iyi anlama, tarihteki olaylardan ders çıkarma/bilinçlenme, demokrasiyi tam olarak öğrenme, öğrenilen konular hakkında günlük hayatta konuşabilme, insanlara değer verme, her şeyin kıymetini anlama/şükretme, olaylara doğru tepkiler verme, görsellerin kalıcı öğrenme sağlaması, savaşların devletlerin çıkarları doğrultusunda gelişmesini anlama ve günlük hayatta hiçbir değişimin olmaması düşüncelerini belirtmişlerdir. İfadelerden; katılımcıların, demokratik değerlerin önemini anlama ve günlük hayatta uygulamaya dönük düşüncelerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 3, 5, 9, 12, 17, 18, 25, 26 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Demokrasi ve eşitlik kavramlarının ayırımına daha iyi vardım. Diğer kavramları da daha açık bir şekilde öğrendim. Demokratik davranmam geliştirdi. Daha adil, daha hoşgörülü bir insan oldum.

Demokrasinin barışın adefin günlük hayatta daha iyi uygulanması yardımcı oldu. Özgürlüğün barışın adefin ibi. Şemini anlattı. Özgürlüğün kaybederseniz kesin dağılımı. Şemini Gırseller ve önce daha kalıcı oldu. Başka insanların öz. geriliğini kış. Hımoniz. gerektiğini öğrendik. Gırseller yardım etti. Şemini Hıyatimiden Şemiler vererek daha iyi öğrendik.

Demokratik değerlerin anlamını ve önemini daha iyi kavradım. Çünkü bazı kavramların anlamını çok daha bilirdim. Eksiklerimizi çıkardım. Gırsellerle destekleyerek anlamını ve farkını öğrendim.

Günlük yaşamda her şeyin kıymetini daha iyi anladık. Demokrasinin önemini ve demokrasi olmasa neleri yapamayacağımızı düşündük. Gırsellerin de çok faydası oldu. uzun süre akılda kalıcıdır.

Geçmişte daha iyi bilgiler edindim. Mermel hayatımda bu konular hakkında konuşmalar olursa rahatlıkla konuşabilirim artık.

Önce yönde bittiler oldu. Bu etkinlikleri yapmadan önce önce milletten insanlar sonra insanlarda oldu. Bu etkinlikleri yaptıkten sonra insanlar artık insan oldukları için daha değer vermiyor öğrendim.

Bu etkinliklerden sonra olaylara daha barışıl yaklaşma kararı aldım. Bendeki hoşgörü ve dayanışma duyguları gelişti. Gırseller ve sanal müze turları sayesinde tarihte yaşanan olaylardan ve yanlış kararlardan ders çıkarttım. (Devletlerin aldıkları yanlış kararlardan)

Daha iyi bilindim. Demokrasinin ne kadar önemli bir şey olduğunu öğrendim. Davasların altında devlet aklarını sonucu. Şemini bu savaşlar yüzünden de halkın çok sık sıkta kaldığını öğrendim.

Tarihi daha iyi öğrenmeye katkı sağladı. Tarihimizi öğrendik ve artık daha bilinçli bir insanım.

#### 4.2.2.7. Katılımcıların Demokratik Değerleri Öğrenme ve Önemini Anlama Durumları

Katılımcıların, etkinlikler boyunca öğrendikleri ve önemini daha iyi anladıkları değerlere ilişkin düşünceleri, Tablo 4.71’de sunulmuştur.

Tablo 4.71.

##### *Katılımcıların Öğrendikleri ve Önemini Daha İyi Anladıkları Değerler*

Öğrenilen Demokratik Değerler			Önemi Daha İyi Anlaşılan Değerler		
Değer	f	%	Değer	f	%
Barış	29	14,5	Barış	26	19,9
Hoşgörü	28	14	Hoşgörü	21	15,7
Adalet	28	14	Adalet	17	12,9
Özgürlük	28	14	Özgürlük	17	12,9
Eşitlik	25	12,5	Uzlaşma	15	11,4
Dayanışma	19	9,5	Eşitlik	10	7,6
Uzlaşma	16	8	Yönetim Erkinin Sınırlandırılması	9	6,9
Yönetim Erkinin Sınırlandırılması	10	5	Dayanışma	8	6
Demokrasi	9	4,5	Demokrasi	8	6
Hak-Hukuk	7	3,5			
Seçme ve Seçilme	1	0,5			
<b>Toplam</b>	<b>200</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>131</b>	<b>100</b>

Tablo 4.71’e bakıldığında; katılımcıların en çok öğrendikleri değerlerin sırasıyla; barış, hoşgörü, adalet, özgürlük, eşitlik, dayanışma, uzlaşma, yönetim erkinin sınırlandırılması, hak-hukuk ile seçme ve seçilme değerleri oldukları görülmektedir. Barış, hoşgörü, adalet, özgürlük ve eşitlik değerlerinin neredeyse katılımcıların tamamı tarafından öğrenildiğinin ifade edilmesi önemli bir durumdur. Bununla birlikte; etkinliklerle öğretilmeye çalışılan tüm değerler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrendikleri değerlerden önemini en çok anladıkları değerler ise sırasıyla; barış, hoşgörü, adalet, özgürlük, uzlaşma, eşitlik, yönetim erkinin sınırlandırılması, dayanışma ve demokrasi değerleri oldukları görülmektedir. Katılımcıların en çok öğrendikleri ilk dört değerle, önemini en çok anladığı ilk dört değerın sıralaması aynı olarak görülmektedir. Yine, katılımcıların öğrendikleri değerlerle önemini daha iyi



anladığı değerler arasında farklar (Mesela; adalet değerini öğrendiğini ifade eden katılımcı sayısı 28 iken; adalet değerinin önemini daha iyi anladığını ifade eden katılımcı sayısı 17’de kalmıştır) görünmektedir. Öğrencilerin değerleri öğrendikleri; fakat aynı oranda önemiyle ilişki kurmadıkları görülmektedir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 16 ve 2 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Yaptığımız görselliğe dayalı etkinliklerden hangi “demokratik değerleri” öğrendiniz?

...Hasgörü" i ..... insanlar arasındaki farklı görüşlere karşı anlayışlı  
olmak.  
...Özgürlük : Başkalarının haklarını çiğnemeden yaşamak.  
...Adalet, eşitlik, vatanseverlik, demokrasi, yönetim erkini sınırlandırması,  
barış, dayanışma gibi kavramları öğrendim.

Görselliğe Dayalı Etkinliklerde en çok hangi demokratik değerin veya değerlerin önemini anladınız?

Demokrasi bütün değerleri düşündürür. Demokrasi'nin temelini barış, hoşgörü, vatanseverlik, adalet, özgürlük, eşitlik düşündürür. Barış olmasaydı savaşta olurdu. Özgürlük, alınır. İnsanların bütün değerleri birbirine ilişkilidir. Adalet olmasaydı eşitlik olmazdı. Mesela mahkemede hakim eşit davranmazsa adaletli olmaz. Vatanseverlik çok önemlidir. İnsanlar vatanseverlik gerekir. Çünkü vatanseverlik olmazsa insanlar birbirleriyle kavga eder. Eğer vatanseverlik olmazsa toplum bulur. Kavga etmezler. Hoşgörü çok önemlidir. Mesela Osmanlıda her dinde ırktan insanlar vardı. Ve halkla iyi anlaşılıyordu. Padişahlar hoşgörüle karşılıyordu. İnsanlara hoşgörüle davranmak gerekir. Çünkü sen anı iyi davranırsan onlar da sana iyi davranır. Piyala ağıtlı altında farklı insanlarda yaşarken hoşgörülü olmak gerekir. Hoşgörülü olmazsa kavga çıkar.

#### 4.2.2.8. Etkinliklerden yola çıkarak katılımcıların demokrasi düşünceleri

Katılımcıların, etkinliklerden yola çıkarak belirttikleri demokrasi düşünceleri, Tablo 4.72’de sunulmuştur.

Tablo 4.72.

*Katılımcıların Demokrasi Hakkında Düşünceleri*

Yargılar	f	%
Değerler bütünü	23	33,4
İnsanlar ve devletler için önemli olması	12	17,4
Huzur ve barış ortamının sağlayıcısı	10	14,5
Halkın iradesi	7	10,1
En iyi yönetim biçimi	7	10,1
Kanun önünde herkesin eşit olması	4	5,8
Sadece oy kullanma olmaması	2	2,9
İnsanların kendi haklarını kullanması	1	1,5
Değerlerin davranış haline getirilmesi	1	1,5
En adil yönetim biçimi	1	1,5
Özgür düşünce ortamı	1	1,5
<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100</b>

Tablo 4.72'ye bakıldığında; katılımcıların demokrasi hakkında, değerler bütünü, insanlar ve devletler için önemli olması, huzur ve barış ortamının sağlayıcısı, halkın iradesi, en iyi yönetim biçimi, kanun önünde herkesin eşit olması, sadece oy kullanma olmaması, insanların kendi haklarını kullanması, değerlerin davranış haline getirilmesi, en adil yönetim biçimi ve özgür düşünce ortamı düşüncelerini belirtmişlerdir. İfadelerden; katılımcıların, demokrasinin bir yönetim biçimi olmasının yanı sıra insanların hayatlarında uygulayabileceği değerler bütünü olduğunu belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili sırasıyla; 1, 7, 11, 15, 16, 27 numaralı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Demokrasi; estetik, barış, özgürlük, adalet, ulaşma gibi bir çok kavramı kapsayan seldir. Daha iyi bir dünya, daha güvenli daha özgür daha mutlu, daha hoşgörülü insanlar için şarttır. Demokrasi en iyi yönetim biçimidir.

Demokrasi sosyal bir varlık olan insanın hayatına en uygun biçimdir. İnsan diğer ve diğer insanlarla eşit olup onlara hoşgörüyle davranarak dayanışma içinde olduğu biçimdir. Aynı zamanda Barış ortamı demokrasi için gerekli olan en önemli şeydir. Adalet ise demokrasinin ana dayanaklarındandır.

Demokrasi aslında en iyi yönetim biçimi olduğu fikri hakkında kororsadıım. Ama bu etkinliklerden sonra en iyi yönetim biçimi olabileceğimde karar kıdım. İnsanların haklarını koruyan, kısıtlamayan mutlu eden ve insana kendini değerli hissettiren bir kurum. İnsan mutlu olduğu sürece ben de mutlu olurum. İyi geçiyor bu rayede devlet gelir. Halk kendi yönettiği için seadığı için kendi karar verdiği için iyi hissediyor.

Demokrasi; barış, özgürlük, hoşgörü, adalet, eşitlik gibi değerleri kapsayan insanların rahat ve huzur içinde yaşamalarını sağlayan yönetim şeklidir.

Demokrasinin yönetim şekli olduğu dışında birçok değerlerin bütünüdür. Eşitlik, adalet, hoşgörü, uzlaşma gibi. Etkinliklerden ise bu değerlerin devletler arasında, insanlar arasında ve demokrasi açısından önemini öğrendim. İnsanlar arasında huzur ortamını sağlanmasını istiyorsak bu değerleri bilmeli ve ona göre yaşamalıyız.

Demokrasinin Dünya açısından önemi büyüktür. Demokratik bir devlet huzur içinde yaşayabileceği bütün değerlere sahiptir.

Demokrasi halkın da ön planda olduğu diğer düşünce ortamı seçilebilen bir yönetim şeklidir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmada, nicel olarak; görselliğe dayalı etkinliklerin öğrencilerin demokratik değerler ölçeğinden aldığı puana etkisi, nitel olarak ise öğrencilerin demokratik değerler hakkındaki düşünceleriyle ve etkinlikler süresince yaşadıkları deneyimleri ve etkinlikler hakkındaki düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar nicel ve nitel olmak üzere iki kısımda incelenmiştir.

#### 5.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan grupların (Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2), Demokratik Değerler Ölçeğinden almış olduğu öntest puanları incelendiğinde; grupların puanları arasında farklılıklar bulunmasına (Deney grubu 123,23; Kontrol 1 grubu 128,64; Kontrol 2 grubu 126,61) rağmen; bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, gruplar arasında uygulamalar öncesinde önemli bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

Görselliğe dayalı olarak yürütülen dersler neticesinde; öğrencilerin demokratik değerler algı puanını belirlemek ve verilen eğitimin etkisini görmek amacıyla gruplara, Demokratik Değerler Ölçeği öntest ve sontest olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Araştırmaya katılan grupların, Demokratik Değerler Ölçeğinden almış olduğu sontest puanları incelendiğinde;

- Deney grubu katılımcılarının öntest demokratik algı puanlarına göre; sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu,
- Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları katılımcılarının öntest demokratik algı puanlarına göre; sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı,
- Sontestte; grupların aldığı demokratik algı puanlarına bakıldığında (Deney grubu 134,43; Kontrol 1 grubu 128,25; Kontrol 2 grubu 125,10); sadece Deney grubu katılımcılarının sontest demokratik algı puanlarını arttırdıkları görülmüştür.

- Yine, bu sonuçlar neticesinde; görselliğe dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretmen merkezli olarak tarih derslerinin işlendiği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları arasında; demokratik algı puanlarında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuca dayalı olarak; araştırmacı tarafından uygulanan görselliğe dayalı etkinliklerin geleneksel-öğretmen merkezli olarak işlenen derse göre demokratik değerlere yönelik algıyı önemli düzeyde arttırdığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde; Tahiroğlu ve Aktepe (2015)'nin yapmış oldukları çalışmalarında ortaya koyduğu; demokrasiye yönelik etkinliklerin öğrencilerin demokrasi algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuyla benzer niteliktedir. Alanyazında; çeşitli yöntemlerin demokratik tutumlar üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Keremgil (2008), yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının; Şahiner (2008), aktif öğrenme tekniklerinin; Gökçe-Erbil (2014), Küçük (2008), Kaşaveklioğlu (2013), Yılar (2015) ve Uslu (2016) işbirlikçi öğrenme yönteminin; Yazıcı (2003) ve Parlak (2011) tartışma yönteminin; Izgar (2013), değerler eğitime yönelik hazırlanan bir programın; Tünkler (2013) metafora dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine; Şimşek vd. (2006), işbirlikçi öğrenme yönteminin ve Ünsal, Nacar, ve Keskinpalta (2014), görsel materyal ve etkinliklerin öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde istatistiksel anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan; derslerde öğrenciyi merkeze alan etkinliklerin genel anlamda öğrencilerin demokratik tutumlarına ve demokrasi algısına olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Çalışmalar arasında farklılıkların oluşmasında; uygulama yapılan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, eğitim ortamı, uygulanan programın niteliği gibi faktörlerin etkisinin olduğu söylenebilir.

## 5.2. Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Nitel Bilgi Formundan elde edilen bulgulardan hareketle; ön uygulamada grupların demokrasi, eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma, barış, uzlaşma ve yönetim erkinin sınırlandırılması değerlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları, değerleri ifade ederken kullandıkları kelime sayılarının ve yargıların niteliği (doğru ifade) açısından da benzer olduğu görülmüştür. Son uygulamada ise katılımcıların demokrasi,

eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma, barış, uzlaşma ve yönetim erkinin sınırlandırılması değerleri hakkında deney grubu katılımcılarının daha çeşitli ve doğru algılara sahip olduğu ve demokratik değerleri ifade ederken kullandıkları kelime sayısını ciddi düzeyde arttırdıkları tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara dayalı olarak; görselliğe dayalı öğretimin demokratik değerlerin öğrenilmesinde ve konu hakkında ifade gücünün artmasında önemli katkısının olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde; Güven (2008, 2009, 2015), tarih derslerinin öğrencilerde demokrasi eğitimine katkısının olduğunu; Mutluer (2009), tarih dersleri vasıtasıyla demokrasinin anlamı, gelişme süreci ve temel değerlerinin öğretilmesinin mümkün olduğunu; Enginer-Özyurt (2014), tarih derslerinin vatandaşlık bilinci vermede, etkili ve iyi vatandaş yetiştirmede katkısının olduğunu; Turan (2017), tarih derslerinin insan hakları ve demokrasi eğitimini somut hale getirebilecek önemli bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Karahan (2009), tarih derslerinde öğrenci merkezli yöntemlerin ve tartışma ortamının demokrasiyle ilgili bilgi düzeyini arttıracığı; Safran ve Aktaş (2012), savaşların tarih dersleri için önemli bir olgu olduğu ve savaş konularını çıkarmak yerine uygun yöntemlerle anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında; tarih derslerinin demokrasi eğitiminde katkısının olduğu ve uygun yöntemlerle demokrasiyle ilgili bilgi düzeyinin artacağı ifade edilmiştir. Tarih derslerinin konusu genel olarak savaşlar ve siyasi tarih ağırlıklı olduğu dikkate alınır; bu konularda uygun yöntemlerle eğitim yapmak öğrencilerin demokrasiyle ilgili bilgi düzeyini ve demokrasiye yönelik algılarını olumlu olarak etkilemesi mümkün olmaktadır. Bu çalışmada; elde edilen sonuçlarla alanyazında ifade edilen tespitlerin benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Katılımcıların demokratik değerlere yönelik çizimlerine bakıldığında; üç grupta da ön uygulamada ve son uygulamada bazı çizim farklılıkları olmasına rağmen belirleyici bir gelişme görülmemiştir. Deney grubu katılımcılarının son uygulamada; ön uygulamada hiç çizilmeyen, demokrasinin değerler bütünü olduğuna ilişkin çizimlerin yaklaşık katılımcıların yarısı tarafından çizilmesi önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir.

Etkinlik Süreci Değerlendirme Formundan elde edilen bulgulardan hareketle; katılımcıların, etkinliklerden büyük oranda hoşlandıkları ifade edilmiştir. Hoşlanma

nedenleriye; görselliğe dayalı etkinliklerin, dersi; eğlenceli/ilgi çekici hale getirdiği, akılda kalıcılığı sağladığı, etkili öğretim yöntemlerinden oluştuğu, demokratik değerleri öğrenmeye katkı sağladığı, eğitici ve öğretici olduğu, kişilik gelişimine katkı sağladığı ve öğrencileri işin içine kattığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Etkinlik doldurma faaliyetlerinden dolayı bir katılımcı da etkinliklerden hoşlanmadığını ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde; tarih derslerinde görsel materyal kullanımının ve görsel temelde yapılacak sınıf içi etkinliklerin, öğrencilerin tarih derslerine yönelik ilgi ve dikkatini arttıracığı, dersi canlı ve zevkli hale getireceği (Azattemür, 2003; Şimşek, 2003; Kaya, 2005) tespit edilmiştir. Bununla birlikte; tarih derslerinde görsel materyal kullanımının ve görsel temelde yapılacak sınıf içi etkinliklerin; öğrencilerin, akademik başarıları (Arslan, 2008; Akbaba, 2010; Özdemir, 2014), hatırd tutma becerileri (Arslan, 2008); kolay öğrenmeleri (Ulusoy ve Gülüm, 2009; Bal ve Yiğittir, 2012); demokrasiyle ilgili bilgi düzeylerini arttırması (Karahan, 2009); tarihsel düşünme becerilerini geliştirmesi (Akbaba, 2010), kavramları somut hale getirmesi (Akbaba, 2010; Bal ve Yiğittir, 2012; Özdemir, 2014), derse olan motivasyonunu arttırması ve derse yönelik olumlu tutum kazanması (Şimşek, 2003; Kaya, 2005; Şimşek, 2012; Özdemir, 2014) üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlarla alanyazında ifade edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir. Genel olarak bakıldığında; dersin eğlenceli hale geldiği, hem bilgi hem de değer anlamında çeşitli öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu anlamda; katılımcıların eğlenerek öğrendiği söylenebilir.

Görselliğe dayalı olarak uygulanan etkinlikler içerisinde; katılımcıların en çok Dursun Dilek Tekniğini, ardından sırasıyla; drama, sanal müze turu, tartışma, belgesel, internet destekli öğretim, slayt, çalışma kâğıdı, cansız manken etkinliklerini beğendikleri belirtilmiştir. Sekiz katılımcıysa tüm etkinlikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, görselliğe dayalı yürütülen etkinliklerden en çok Dursun Dilek tekniğini en az ise cansız manken etkinliğini beğenmişlerdir. Katılımcıların etkinlikleri beğenme nedenleri incelendiğinde de görselliğe dayalı etkinliklerle ilgili olarak, eğlenceli/ilgi çekici olması, akılda kalıcılığı sağlaması, eğitici/öğretici olması gibi ifadelerin oldukça sık tekrarlandığı görülmüştür. Bu durum, katılımcıların etkinliklerle ilgili olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların, görselliğe dayalı etkinliklerin bundan sonraki tarih derslerinde de uygulanmasını büyük çoğunlukla istedikleri görülmüştür. Etkinlikler hakkında en çok belirtilen düşünceler arasında; akılda kalıcılığı sağlaması, eğlenceli/ilgi çekici olması, tüm derslerin bu şekilde işlenmesi gibi düşüncelerin olması etkili öğrenme ortamının sağlandığını göstermektedir. Bununla birlikte; 2 öğrenciyse etkinliklerin vakit kaybettirmesinden dolayı, bundan sonraki derslerde uygulanmasını istememişlerdir.

Tarih derslerine yönelik; genelde sözel olarak anlatılması ve ezbere dönük bir yapısının olması nedeniyle öğrenciler tarafından anlaşılmayan, sıkıcı ve zor bir ders olarak algılandığı görülmektedir (Akınoğlu ve Arslan, 2007; Ulusoy, 2009; Demircioğlu, 2010; Demircioğlu, 2012; LaRoche, 2015). Geleneksel öğretim yöntemleriyle (öğretmen merkezli, düz anlatım, soru-cevap vs.) ders işlenen kontrol gruplarında; katılımcıların demokrasi algı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir farkın ortaya çıkmadığı, demokrasi ve değerlerine yönelik bilgi düzeylerinde ve ifade etme güçlerinde belirgin bir gelişmenin olmadığı görülmektedir. Bu anlamda; ilgili alanyazın da belirtildiği gibi dersin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almadan işlenmesi, öğrencilerde tarih dersleri hakkında olumsuz bir imajın ortaya çıkmasına yol açacaktır. Görselliğe dayalı etkinliklerle işlenen derslerin öğrencilerde, tarih derslerine yönelik; sıkıcı olması, ezber olması gibi olumsuz düşüncelere yönelik önemli bir çözüm olacağı düşünülmektedir.

Katılımcılardan önemli bir bölümü uygulamalar sırasında herhangi bir sorun görmezken, diğer bölümü ise uygulamalar sırasında çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Karşılaşılan sorunlar arasında; bazı soruların birbirine benzemesi, okul imkânlarının elverişsiz olması, sürenin yeterli olmaması, bazı soruların tam olarak anlaşılmaması ve resimlerin yeterince renkli olmaması düşünceleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin en çok şikâyet ettikleri durumun soruların birbirine benzemesi olduğu görülmektedir. Bu tip etkinlikler hazırlanırken daha dikkatli ve öğrenci merkezli olarak hazırlanması gerekmektedir.

Etkinliklerin katılımcılarda oluşturduğu bilgiye yönelik sorulardaysa; savaşın hissettirdikleri hakkında; savaş zamanlarındaki sosyal sorunları hissetme/empati kurma, kötü duygular uyandırması, insanları/devletleri maddi ve manevi yıpratması, etkinliklerin günlük hayattaki katkıları hakkında; demokratik değerlerin önemini daha



iyi anlama, tarihteki olaylardan ders çıkarma/bilinçlenme, demokrasiyi tam olarak öğrenme, demokrasi hakkında; değerler bütünü olması, insanlar ve devletler için önemli olması, huzur ve barış ortamının sağlayıcısı, halkın iradesi ifadelerinin sık tekrar edildiği görülmüştür. Bilgiye yönelik sorularda; katılımcıların savaşın maddi ve manevi zararlarını anladığı, demokrasiyi ve demokratik değerleri öğrendiği ve demokrasinin ve demokratik değerlerin önemini anladığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların etkinlikler sırasında, en çok öğrendikleri değerlerin sırasıyla; barış, hoşgörü, adalet, özgürlük, eşitlik, dayanışma, uzlaşma, yönetim erkinin sınırlandırılması, hak-hukuk ile seçme ve seçilme değerleri oldukları görülmüştür. Barış, hoşgörü, adalet, özgürlük ve eşitlik değerlerinin neredeyse katılımcıların tamamı tarafından öğrenildiğinin ifade edilmesi önemli bir durumdur. Bununla birlikte; etkinliklerle öğretilmeye çalışılan tüm değerler katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların öğrendikleri değerlerden önemini en çok anladıkları değerler ise sırasıyla; barış, hoşgörü, adalet, özgürlük, uzlaşma, eşitlik, yönetim erkinin sınırlandırılması, dayanışma ve demokrasi değerleri oldukları görülmüştür. Katılımcıların en çok öğrendikleri ilk dört değerle, önemini en çok anladığı ilk dört değerın sıralaması aynı olarak görülmektedir. Yine, katılımcıların öğrendikleri değerlerle önemini daha iyi anladığı değerler arasında farklar görülmektedir. Öğrencilerin değerleri öğrendikleri; fakat aynı oranda önemiyle ilişki kurmadıkları görülmektedir. Savaş konulu derslerde barış ve özgürlük değerlerinin öğretilmesi beklenen bir durumdur. Fakat, katılımcı ifadelerinden çalışmanın amacına uygun olarak; hoşgörü, adalet, eşitlik, dayanışma, uzlaşma, yönetim erkinin sınırlandırılması, hak-hukuk ile seçme ve seçilme gibi değerlerin de öğrenilmiş olduğu görülmektedir. Bu anlamda ortaya çıkan sonuçla, Tahiroğlu ve Aktepe (2015)'nin Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen demokrasi eğitimi etkinliklerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre saygı, hoşgörü, adalet ve diğer demokratik değerlerin geliştirilmesine olumlu katkı sağladığı; ayrıca demokrasiye yönelik olumlu davranışları artırdığı ve Gutmann (1993)'in demokratik eğitimle, öğrencilerin; doğruluk, barış, hoşgörü, eleştirel düşünme gibi beceri ve değerleri kazanacağı sonuçlarıyla benzer niteliğe sahiptir.

Son olarak; çalışmada nicel bulgulardan elde edilen sonuçlarla, nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar birbirini destekler durumdadır. Hem nicel hem de nitel sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; deney grubu katılımcıların kontrol grubu katılımcılarına

göre demokrasi ve değerlerine yönelik daha olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür. Özellikle, nitel bulgulardan elde edilen sonuçlarda; deney grubunda demokrasinin ve değerlerinin daha doğru ve daha fazla kelimeyle ifade edildiği, demokrasinin ve değerlerin öneminin anlaşıldığı, görsel etkinliklerin öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı ve dersi ilgi çekici ve anlaşılır hale getirdiği görülmüştür. Yine, bu çalışmada iki kontrol grubu olmasındaki amaç eğitimci etkisini görmek olarak belirlenmiştir. Hem nicel bulgular hem de nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde; kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında belirgin bir farklılaşmanın olmadığı; yani, eğitimci etkisinin görülmediği anlaşılmaktadır.

### 5.3. Öneriler

Elde edilen veriler ışığında gerek bu araştırmaya yönelik gerekse de bundan sonra yürütülecek araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırma sonuçlarına göre, görselliğe dayalı etkinliklerin demokratik değer öğretiminde önemli bir etkisinin olduğu görülmüş ve öğrenciler etkinlikleri eğlenceli ve ilgi çekici bulmuşlardır. Bu kapsamda; tarih dersi için oluşturulacak müfredat programları; demokrasi eğitimi ve görselliği teşvik edici nitelikte olmalıdır.
- Geleneksel öğretmen merkezli yöntemle yapılan derslerde öğrencilerin demokrasiyi yeterince öğrenemedikleri ve demokrasi algılarında bir değişimin olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda; tarih derslerinde savaş konularının öğretiminde özellikle ders kitaplarında sunulan içeriğin gözden geçirilip, savaşın sosyal sonuçları üzerinden zengin görsel materyallerle demokrasi eğitimi verilmelidir.
- Öğretmenlerin derste görsel etkinlikler yapması teşvik edilmeli ve özellikle, savaş konularının öğretiminde kullanacakları etkinlikler kitabı hazırlanmalıdır. Bu uygulamayla öğretmenler, derslerden önce uzun planlamalar yapmak yerine hazır bir örnek üzerinden uygulama/uyarlama imkânı bulacaklardır.
- Okullar, görselliğin her an kullanımına imkân verecek teknolojik donanıma sahip olmalıdır.

- Pratikte, bu işin uygulayıcısı öğretmenler olduğu için tarih öğretmenlerinin demokrasi eğitiminde kullandığı yöntemler; ilgili araştırmacılar tarafından derinlemesine incelenip, bu ve benzeri çalışmalarla karşılaştırmasının yapılması demokrasi eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.
- Görselliğe dayalı etkinliklerin faydasını, daha net belirlemek için başka birçok değişkenin işe koşulması (başarı, eleştirel düşünme vs.) elde edilen sonuçları pekiştirme fırsatı sunacaktır.



## KAYNAKÇA

- Acemoğlu, D., Johnson, S., Robinson, R. A. and Yared, P. (2005). From education to democracy?. *The American Economic Review*, 95 (2), 44-49.
- Acun, F. (2004). Görsellik ve yakın dönem tarih araştırmalarında kullanılması. *Kebikeç*, 18, 95-118.
- Agyemang, B. (2013). *Democratic education for school improvement: an exploration of the views of pupils and teacher trainees in Ghana*. Yayınlanmamış doktora tezi. Birmingham Üniversitesi, Birmingham.
- Akalın, M. (2015). *rnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akan, Y. (2011). *Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin demokrasi bilinci (Sakarya ili rneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akbaba, B. (2005a). İnkılâp tarihi ğretiminde fotoğraf kullanımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 65-78.
- Akbaba, B. (2005b). Tarih ğretiminde fotoğraf kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 185-197.
- Akbaba, B. (2010). Tarih ğretiminde görsel kaynaklardan faydalanma. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl ğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 170-183). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Akça-Berk, N. (2013). Tarih eğitiminde tarihsel canlandırma nasıl kullanılmalı?, *Sakarya University Journal of Education*, 3 (2), 36-47.
- Akengin, H. (2015). Tarih ğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 122-155.
- Akhan, N. E. (2014). Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler ğretiminde kullanılması. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.). *Sosyal Bilgiler ğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*, (2. Baskı) içinde (s. 359-385). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Akın, M. (2007). Bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanmanın uygulama alan bilgisi oluşturma yönünde etkisi (Erzincan Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 49-70.
- Akinoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 137-154.
- Akkaya, M. (2012). *Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2011). ABD’de ticari amaçlarla yayımlanan hikâyelerdeki savaş ve barış teması üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 165-185.
- Aktaş, Ö. (2012a). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2012b). Propaganda posterlerinde savaş ve barış temasının işlenişi üzerine öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 281-309.
- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7 (13), 141-160.
- Aktekin, S. ve Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 20-37.

- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aladağ, E., Akkaya, D. ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 199-217.
- Alav, O., Altıngövde, S. ve Kaplan, A. (2006). *Sanal müzelerde panoramik ve 3 boyutlu görüntü teknikleri ve içerik sorgulama: Isparta Müzesi örneği [DPT-YUUP]*. ÜNAK'06 Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu Bildirileri, Gazi Üniversitesi, 12-14 Eylül 2006, Ankara, 123-144.
- Alav, Ö. (2016). Demokrasi. Zihni Meray (Ed.). *Vatandaşlık Bilgisi* (1. Baskı) içinde (s. 27-64), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldağ, H. (2006). Toulmin tartışma modeli. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 13-34.
- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2010). Tarih öğretiminde mizah ve karikatür. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 272-284). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Altun, A. ve Kaymakcı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5 (1), 157-192.
- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 689-699.
- Aslan, E. (2008). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 82-91.
- Aslan, H. (2015). *Tarih öğretmenlerinin görsel kullanma durumları ve bunun lise öğrencilerinin görsel okuma becerilerine yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Aslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz? *Türk Yurdu*, 21 (164), 23-29.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitime" ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170), 157-175.
- Atasoy, Ş., Akdeniz, A. R. ve Bakkan, Z. (2007). Çalışma yapraklarının öğrenme sürecine katkıları yönünden değerlendirilmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), <http://journal.yeditepe.edu.tr/index.php/edu7/article/view/39/37> adresinden 02.05.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Atar, G. (2003). *Eğitici dramayı sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş, F. (2013). *Seçim sistemleri bağlamında Türkiye'de iki binli yıllarda genel seçimler üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Avşar, S. (2007). *Tarih öğretiminde karikatür imgesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azatemür, M. (2003). *Lise tarih dersi öğretiminde araç gereç kullanımı (Sivas örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bakioğlu, A. ve Kurt, T. (2016). *Eğitimde demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri (uygulamalı-örnekli)*. (1. Baskı). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Bal, M. S. ve Yiğittir, S. (2012). Okul duvarlarındaki görsellerin tarih öğretimi açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 999-1016.
- Baloğlu-Uğurlu, N. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji araçlarının kullanımı. Mustafa Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 341-360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barlas-Bozkuş, Ş. (2014). Kültür ve sanat iletişimi çerçevesinde Türkiye'de sanal müzelerin gelişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 329-344.
- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme öğretme süreçlerine yansımaları, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 138-139, 14-28.
- Başbüyük, A. ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 29-38.
- Bates, A. J. (2014). Recognizing the intellectual complexity of teaching. *Democracy & Education*, 22 (2), 1-5.
- Baymur, F. (1949). *Tarih öğretimi*. (3. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.



- Baykan, Z. Ö. (2007). *2005 ve 2006 ilköğretim programlarının “müze eğitimi” açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayrak, N. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının beş aşamalı modeline uygun olarak geliştirilen ders yazılımı ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayram, B. (2015). *8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harita üzerinde oynanan kutu oyunları kullanımının öğrenci başarısı ve hatırd tutmaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 147-162.
- Bentley, M., Fleury, S. C. and Garrison, J. (2007). Critical constructivism for teaching and learning in a democratic society. *Journal of thought*, 42 (3/4), 9-22.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bingöl, H. O. (2008). *Fotoğrafta sanal gerçeklik ve müzeler yolu ile sanat eğitime katkıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-12.
- Birzea, C., Cecchini, M., Harrison, C., Krek, J. and Spajić-Vrkaš, V. (2005). *Tool for quality assurance of education for democratic citizenship in schools*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations.
- Bradshaw, R. (2014). Democratic teaching: An incomplete job description. *Democracy and Education*, 22 (2), 1-5.

- Borich, G. D. (2014). *Etkili Öğretim Yöntemleri: Araştırma Temelli Uygulama*. (8. Baskıdan Çeviri), Çeviri Editörü M. Bahaddin Acat, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bozkurt, N. ve Bayındır, N. (2015). Öğretmen adaylarının tarih eğitiminde popüler olan tarih yapımları hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 205-215.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbaz, Y. (2006). *İlköğretim okulu 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cengizhan, S. (2015). Öğretim yöntemleri. Tuğba Yanpar Yelken ve Cenk Akay (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 253-286). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chou, S. W. and Liu, C. H. (2005). Learning effectiveness in a web-based virtual learning environment: a learner control perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 65–76.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (beş farklı yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Creswell, J. W. (tsz). *Araştırma deseni (nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları)*. (4. Baskıdan Çeviri) (Çev. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları (tasarımı ve yürütülmesi)*. (2. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cooper, H. (2016). Kanıta dayalı tarihsel kurgu yazma. Dursun Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (1. Baskı) içinde (s. 121-133). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, S. (2008). Çocuk ve barış: çocuklar nasıl bir dünya istiyor?. Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.). *21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi*. (1. Baskı) içinde(s. 286-301). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14), 33-48.
- Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (2000). Bilgisayar destekli öğretimin tasarlanmasında öğrenme bağlamı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 14-20.
- Çam, E. (1977). *Siyaset bilimine giriş*. (1. Baskı). İstanbul: Güryay Matbaacılık.
- Çavdar, T. (2008). *Türk demokrasi tarihi (1950'den günümüze)*. (4. Baskı). İstanbul: İmge Kitapevi.
- Çeken, R. ve Tezcan, R. (2011). Fiziksel ve kimyasal değişmelerin video gösterimi ve tartışma yöntemi ile öğretilmesinin yedinci sınıf öğrencilerinin başarı düzeyine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 221-228.
- Çelik, L. (2014). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Özcan Demirel ve Eralp Altun (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (8. Baskı) içinde (s. 27-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikler, D. (2010). The effect of worksheets developed for the subject of chemical compounds on student achievement and permanent learning. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 1 (1), 42-51.
- Çelikler, D. ve Aksan, Z. (2015). Kimyasal tepkime hızına etki eden faktörlerin çalışma yaprağı ile öğretiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 51-66.

- Çetin, İ. (2005). *Sanat eğitiminde afiş*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetin, Ö., Çakıroğlu, M., Bayılmış, C. ve Ekiz, H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3 (3), 144-147.
- Çınar, Z. (2010). *Çok kültürlülük ve kültürlerarasıcılığın tarih eğitimine yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiçek, B. (2016). *Değer merkezli liderliğin etik iklim ve çalışan sesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. (1. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, Z. (2011). *Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çolak, C. (2006). *Sanal müzeler*. inet-tr'06 - XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, 21 - 23 Aralık 2006, Ankara, 291-296.
- Çulha-Özbaş, B. (2012). Tarih öğretiminde gerçek nesnelere kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 117-133). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi üstüne* (Çev., B. Kadioğlu). (2. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Demir, Ö. ve Çencen, N. (2015). Tarih sinema etkileşimin popüler kültürdeki yeri. *Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 13-18.

- Demirboğa, E. (2010). *Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi (ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircioğlu, H. ve Atasoy, Ş. (2006). Çalışma yapraklarının geliştirilmesine bir model önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Yadigaroglu, M. (2014). Çalışma yapraklarının öğrencilerin yükseltgenme ve indirgenme kavramlarını anlamaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 243-256.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42, 77-93.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih öğretimi aktif vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık Ve Tarih Eğitimi*. (1. Baskı) içinde (s. 54-60). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih ders kitaplarının demokrasi eğitimi açısından değerlendirilmesi: tarih öğretmenlerinin görüşleri. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (1. Baskı) içinde (s. 268-271). Uşak: Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2011). Tarih derslerinde tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesi. *Milli Eğitim*, 40 (190), 203-211.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2014). Tarih eğitimi ve değerler. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Farklı Yönleri İle Değerler Eğitimi*. (1. Baskı) içinde (269-285). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. ve Kaymakcı, S. (2011). Tarih öğretmenlerinin çalışma yapıları hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 169-200.
- Demircioğlu, İ. H. ve Mutluer, C. (2009). Tarih öğretmen adaylarının demokrasi eğitimi hakkındaki görüşleri: Karadeniz Teknik Üniversitesi örneği. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (1. Baskı) içinde (s. 272-280). Uşak: Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Demircioğlu İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev, içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), 69-88.
- Demirel-Erdil, A. (2007). *İlköğretim T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde dramanın akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, S. ve Akhan, H. E. (2011). İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki görsel öğelerin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 1-24.
- Demirli, C. (2002). *Web tabanlı öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (3. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörü Tarık Totan, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Dijkstra, S., Collis, B. and Eseryel, D. (1999). *Instructional design of WWW-based course-support environments: From case to general principles*. Proceedings of ED-MEDIA 99 – World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. 19-24 Haziran 1999, Seattle, Washington: Association for the Advancement of Computing in Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462954.pdf> adresinden 27.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Dilek, D. (2005). Sosyal bilimler öğretiminde öğrencilerin yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim (Dursun Dilek) tekniği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 153-159.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Dinç, E. (2010). Tartışma yönteminin tarih derslerinde kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 230-240). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Dinç, E. (2012). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 75-115). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 171-186.
- Doğan, Y. (2010). Tarih öğretiminde kanıtı sorgulama. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 159-169). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Doğan, Y. (2014). Sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında birinci elden kaynak ve kanıt kullanımı: ABD, İngiltere ve Türkiye karşılaştırılması. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (2. Baskı) içinde (s. 85-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2015). Kanıt temelli öğrenmeyi geliştiren öğrenci merkezli stratejiler ve teknikler üzerine bir derleme. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 321-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve Çulha-Özbaş, B. (2016). Sosyal bilgilerde drama. Dursun Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (1. Baskı) içinde (s. 655-678). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'da metodoloji (genel metodlar ve özel öğretim metodları)*. (1. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dönmezoğlu, D. (2013). *Günümüz müzeciliğinde sergileme tekniklerinin sanal teknolojilerle desteklenmesi ve uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları Ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Duman, T., Karakaya, N. ve Yavuz, Y. (2005). *Vatandaşlık bilgisi*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dündar, P. ve Deniz, D. (2010). Vatandaşlık bilinci üzerine: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin bilgi, vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına bakış açılarını sorgulayan bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 128-139.
- Efendioğlu, A. ve Yanpar-Yelken, T. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 109-123.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (3), 1302-1319.
- Elma, F. (2007). *Demokrasinin kurumsallaşmasında yerel yönetimlerin rolü (Azerbaycan örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.



- Elvan, Ö. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yaprakları kullanılmasının kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Enginer-Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, O., Ural, E. ve Özateş, D. (2016). Web destekli öğretimin karışımlar konusunda öğrencilerin akademik başarılarına ve kimyaya karşı tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 163-179.
- Ercan, R. (2010). Temel kavramlar. Recep Ercan (Ed.). *İnsan Hakları ve Demokrasi* (1. Baskı) içinde (s. 9-35). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Erdem, M. (2005). Tarih öğretiminde yardımcı metinler: sınıftaki karikatürler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 131-140.
- Erdem-Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ergün, M. (1998). İnternet destekli öğretim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, sy.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2014). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Özcan Demirel ve Eralp Altun (Ed.). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (8. Baskı) içinde (s. 113-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ermış, B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde "üç boyutlu sanal müze ziyareti" etkinliğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evin, G. İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (360), 5-13.

- Farrell, J. P. (1998). Democracy and education: Who gets to speak and who is listened to?. *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 1-7.
- Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L. and Simó-Gil, N. (2017). Democracy and education: A theoretical proposal for the analysis of democratic practices in schools. *Studies in Philosophy and Education*, 1-15.
- Fleming, M., Merrell, C. and Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9 (2), 177-197.
- Frendo, H. (2003). *Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Geçit, Y., Şeyihoğlu, A. ve Kartal, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde çalışma yapraklarının öğrenci açısından değerlendirilmesi ve başarıları üzerine etkisi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 15-24.
- Genç, H. N. ve Gökalp, M. (2016). Canlı oyunlar, tartışma tekniği ve geleneksel öğretim yönteminin tiyatro dersi öğrenme çıktıklarına etkisi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 81-94.
- Girgin, M. (2010). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. Recep Ercan (Ed.). *İnsan Hakları ve Demokrasi* (1. Baskı) içinde (s. 177-205). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (4. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gombert, T., Blasius, J., Boll, F., Dahm, J., Egle, C., Gurgsdies, E., Herter, M., Krell, C., Lee, E. J., Neis, M., Rentzsch, C. ve Timpe, M. (2010). *Sosyal demokrasinin temelleri*. (1. Baskı). İstanbul: Friedrich-Ebert-Stiftung Sosyal Demokrasi Akademisi.
- Göçer, A. (2012). Türkçe öğretiminde çalışma yapraklarının kullanılmasına yönelik aday öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 32, 155-170.

- Gök, S. (2012). Çalışma hayatında etik. *Etik*, (1. Baskı) içinde (s. 1-26). İzmir: Zeus Kitapevi.
- Gökçe-Erbil, D. (2014). *İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh*. (4. Baskı). New Jersey: Pearson.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12 (1), 1-9.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-destekli öğretim ortamında bireysel tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (2), 76-82.
- Gülden-Göncüoğlu, Ö. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gündüz, S. (2010). Devlet ve demokrasi. Recep Ercan (Ed.). *İnsan Hakları ve Demokrasi* (1. Baskı) içinde (s. 37-71). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Gürel, F. Ç. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gürtan, K. R. ve Tüzün, G. (Editörler). (2005). *Öğretmen ve öğrencilerin gözünden ders kitaplarında insan hakları: anket sonuçları*. (1. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Güven, A. (2005a). *Tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Güven, A. (2005b). İlköğretim okulları sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında yaratıcı drama kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 454-461.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 337-350.
- Güven, A. (2009). Tarih öğretimi ve demokrasi. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih öğretim yöntemleri*. (1. Baskı) içinde (s. 195-203). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güven, A. (2015). Tarih öğretimi ve demokrasi. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih öğretim yöntemleri*. (2. Baskı) içinde (s. 153-166). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, A. (2017). Tarih öğretimi, demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık. İsmail H. Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*. (1. Baskı) içinde (s. 57-84). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, A. ve Okumuş, O. (2017). Ortaöğretimde demokrasi eğitimi: 9.sınıf tarih ders kitabının demokrasi ve değerleri açısından incelenmesi. *Route Education and Social Science Journal*, 4 (7), 81-95.
- Güven, İ., Bıkmaz, F., İşcan, C. D. ve Keleşoğlu, S. (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenbaş, M. (2013). *Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hand, B. and Treagust, D. F. (1991). Student Achievement and Science Curriculum Development Using A Constructivist Framework. *School Science and Mathematics*, 91 (4), 172-176.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik*. (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political science and politics*, 37 (2), 257-261.
- Heywood, A. (2014). *Siyaset*. (14. Baskı). Çev. Bekir Berat Özipek, Bircan Şahin, Mete Yıldız, Zeynep Kopuzlu, Bahattin Seçilmişoğlu, Atilla Yayla, Ankara: Adres Yayınları.

- Horzum, M. B. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- Işık, A. ve Özdemir, G. (2014). Çalışma yapraklarıyla olasılık öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 4-16.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir aksiyon araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, M. ve Eşitti, Ş. (2015). I. Dünya Savaşı propaganda afişlerinde kadın temsillerinin toplumsal cinsiyet bağlamında göstergebilimsel incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 70 (3), 655-682.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İmamoğlu, H. V. ve Bayraktar, G. (2014). Türk ve Macar üniversite öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 20-44.
- İnam, A. (2014). *Ortaokul 5. sınıf matematik uygulamaları dersinin web destekli öğretiminin öğrenci performans ve motivasyonuna etkisi ile öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İpcioğlu, M. (2001). *Bilgisayar destekli tarih eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İslamoğlu, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). İstanbul: Beta.
- İşleyen, E. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı dersinde drama yönteminin öğrencilerin ders başarısına katkısı (Ankara ili - Akyurt ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Jang, S. J. (2006). The effects of incorporating web-assisted learning with team teaching in seventh-grade science classes. *International Journal of Science Education*, 28 (6), 615-632.
- Johnson, D. M., Wardlow, G. W. and Franklin, T. D. (1997). Hands-on activities versus worksheets in reinforcing physical science principles: Effects on student achievement and attitude. *Journal of Agricultural Education*, 38 (3), 9-17.
- Justman, J. (1942). Democracy in Education: A Study in Meaning. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 26 (104), 71-84.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, İ. (1994). Demokrasi-hukuk-otorite. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49 (1-2), 267-271.
- Kahne, J., and Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85 (1), 34-66.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Şeref Kalaycı (Ed.). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı) içinde (321-331), Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karaosmanoğlu, G. (2015). *Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, F. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde web destekli öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2000). İnsan hakları eğitiminde diğer derslerden yararlanma (genel lise örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 163-182.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kale, Y. (2010). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekanlar. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 195-203). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kansu, E. (2009). Bilimsel araştırmalarda etik ilkeler. Emin Kansu (Ed.). *Bilim Etiği Sempozyumu (II. TÜBA Bilim Etiği Sempozyumu, 14-15 Aralık 2007)*, (1. Baskı) içinde (s. 163-170). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Karahan, M. (2009). *Tarih derslerinde demokrasiyle ilgili kavramların anlaşılma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karakaya, İ. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde müze alışkanlıkları (Giresun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Karataş, S., Yılmaz, A., Kapanoğlu, G. ve Meriçelli, M. (2016). Öğretmenlerin sanal müzelere dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 112-125.
- Karpat, K. (2014). *Türk demokrasi tarihi (sosyal, kültürel, ekonomik temeller)*. (5. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaşaveklioğlu, S. (2013). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğretim yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ile demokratik tutum ve insan hakları algılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. (2008). *Oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenen ilköğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrenmeye etkisi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2009). *Araştırma temelli öğretim ve bilimsel tartışma yönteminin ilköğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusunu öğrenmesi üzerine etkilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, E. ve Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 116-135.
- Kaya, K. (2016). Demokrasi ile ilgili temel kavramlar. Zihni Merey (Ed.). *Vatandaşlık Bilgisi* (1. Baskı) içinde (s. 203-231), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R. (2005). *Öğrencilerin tarih sunum araçlarına yaklaşımı (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 345-360.
- Kaya, R. (2012). Tarih derslerinde alternatif materyal kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 225-248). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R. (2015). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim Yöntemleri*. (2. Baskı) içinde (s. 89-109). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R. (2017). Teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme. İbrahim H. Demircioğlu ve Ebru Demircioğlu (Ed.). *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı*. (1. Baskı) içinde (s. 131-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R. ve Günal, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin muhteşem yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 1-48.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4 (3), 151-158.
- Kaymak, B. (2010). *Demokrasi ve insan hakları çerçevesinde endüstriyel demokrasinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Kaymakcı, S. (2006). *Tarih öğretmenlerinin çalışma yapıları hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaymakcı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakcı, S. (2012). Tarih öğretiminde çalışma yapıları ve kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 183-206). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymakcı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde bir materyal olarak çalışma yapıları. Refik Turan, Ali Murat Sünbül ve Hakan Akdağ (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I* (2. Baskı) içinde (s. 323-340). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymakcı, S. (2015). Tarih öğretiminde harita becerilerinin gerekliliği üzerine bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 127-154.
- Keleş, H. ve Kiriş, A. (2010). Tarihsel tartışma ve tarihsel tartışma metni yazma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 187-205.
- Kerimgil, S. (2008). *Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Keskiner, C. (2004). *Minyatür sanatında doğa çizim ve boyama teknikleri*. (1. Baskı). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Kılıç, S. (2017). *Örgütsel etik iklim ve üretkenlik karşıtı iş davranışları*. (1. Baskı). Ankara: Bizim Dijital Matbaa (Sage Ltd. Şti).
- Kılınç, K. (2006). *Tarih öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kıncal, Y. R. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 86-104.
- Kıyıcı, M. (2003). *İnternet destekli öğretimde öğrenci memnuniyeti (SAUİDÖ örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kızıler, H. ve Canikli, İ. (2015). *Değerler eğitimi*. (1. Baskı). Karabük: Deneme Yayınları.
- Kiriş, A. (2012). Öğretim araçları ve öğretimdeki yeri. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 29-37). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krombaß, A. and Harms, U. (2008). Acquiring knowledge about biodiversity in a museum - are worksheets effective?. *Journal of Biological Education*, 42 (4), 157-163.
- Koç, F. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramının öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçoğlu, Y. (2014). *Barışın aracı olarak tarih ders kitapları: Türk-Yunan tarih ders kitapları örnekleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Korkmaz, A. (2011). *Ortaöğretim okullarında interaktif öğretimin model bir ders üzerinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kilis.
- Köksal, H. (2007). İlkçağda vatandaşlık eğitimi olarak tarih eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 271-278.
- Köktaş, K. Ş. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayımlar San. Tic. Ltd. Şti.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih eğitimi*. Konya: Star Dizgi.
- Köstüklü, N. (2014). *Sosyal bilimler ve tarih eğitimi*. Konya: Çizgi Kitapevi.

- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitime eleştirel yaklaşımlar*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Kubas, S. (2013). The implementation of democratic values in the first post-war decade in Japan. *Przełqd Politologiczny*, (3), 69-84.
- Kurt, Ş. (2002). *Fizik öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun çalışma yapıları geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru denklemi konusunda geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyali hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 81-97.
- Kuzu, S. ve Balaman, F. (2014). Moodle kullanılarak gerçekleştirilen web destekli eğitim hakkında öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 234-242.
- Küçük, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (10. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- LaRoche, I. S. (2015). *Expanding Democracy in Classrooms: History Teacher Candidates' Perceptions of Student Feedback as a Democratic Teaching Practice*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Massachusetts, Amherst.
- Latif, D. (2010). Çatışma sonrası toplumlarda tarih kitaplarının yeniden yazılması: Kuzey Kıbrıs'ta barış eğitimi deneyimi. Kenan Çayır (Ed.). *Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlar Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü*. (1. Baskı) içinde (s. 96-102). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Lemone, K. A. (2001). *The distance teacher: The ultimate distance learners*. web.cs.wpi.edu/~kal/promotion/papers/site2001.doc adresinden 31.05.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Levin, B. (1998). The educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry*, 28 (1), 57-79.
- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (1. Baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Merey, Z. (2005). *Demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arası lise tarih kitaplarına ve tarih müfredat programlarına yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma (desen ve uygulama için bir rehber)*. (3. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi öğretim programı*, <http://etarih.com/index.php/oegretim-programlar-muefredat/216-cagdas-tuerk-ve-duenya-tarihi-oegretim-program> adresinden 05.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008), *Ortaöğretim 10. sınıf Tarih dersi programı*, [http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih\\_10.pdf](http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_10.pdf) adresinden 05.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mirdivanlı-Akdoğan, E., Boztaş, M. ve Koç, Y. (2014). T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan bazı değerlerin atasözleri, deyimler ve görsel öğeler ile öğretimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 159-176.
- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92 (1), 41-44.

- Moswela, B. (2010). Democratic education in the classroom: An education law perspective. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 2 (4), 56-62.
- Murat, A. (2012). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde tarih eğitiminin insan hakları bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mutlu, Z. (2012). *Tarih öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarını kullanmaya yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mutluer, C. (2009). *Tarih derslerinin demokrasi eğitimindeki yeri: öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nartgün, Z. (2008). Bilimsel araştırmalarda analiz ve yorum. Orhan Kılıç ve Mustafa Cinoğlu (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (s. 227-263). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Nathan, A. and Chen, T. H. (2004). Traditional social values, democratic values, and political participation. *Taipei: National Taiwan University and Academia Sinica*. 1-27.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*. (1. Baskı). Yayına Hazırlayan Mustafa Safran. Ankara: Çağrı Matbaacılık.
- Oğuzoğlu, T. D. (2003). Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları. Necdet Hayta (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Tarih* (1. Baskı) içinde (s. 131-154). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ocak, E. (2002). *Müze eğitiminin niteliği ve internetten yararlanma*. Sanat Eğitimi Sempozyumu - Türkiye'de Sanat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme. 8-10 Mayıs 2002 Ankara, 461-463.

- Okumuş, O. (2015). Tarih derslerinde demokrasi ve insan hakları eğitimi (mevcut durum ve yapılması gerekenler). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (39), 703-709.
- Olçay, A. (2011). *Turizm eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 68-85.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz-Ören, F. (2010). *Çalışma yapraklarının yararları, sınırlılıkları ve kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım 2010 Antalya, 326-337.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz-Ören, F. (2012). Öğretmen adaylarının çalışma yaprağı geliştirme ve kullanma uygulaması ile bu uygulamaya yönelik görüşlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 241-270.
- Öğreten, B. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2013). 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde interaktif öğretimin akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 1-18.
- Özaltın, F. N. ve Ölmez, N. (2011). Osmanlı dönemi minyatürlerinde el sanatlarından izler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 7, 1-30.
- Özbaran, S. (Editör). (2008). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. (5. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özçelik, İ. (1996). *Tarih öğretiminde yöntem ve teknikler*. (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özen, Ü. ve Hatipoğlu, H. (2010). *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler “tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 543-556.
- Öztaş, S. (2010). Tarih derslerinde filmlerin kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s.297-306). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Öztaş, S. (2012). Tarih öğretiminde filmlerin kullanımı. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 163-182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2015a). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. Mustafa Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 341-360). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztaş, S. (2015b). Tarih öğretiminde tarihî film ve tarihî dizilerin kullanılmasına ilişkin tarih bölümü öğrencilerinin görüşleri (Kırklareli üniversitesi örneği). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 1-37.
- Öztaş, S. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde film analizleri ve filmler ile uygulanabilecek öğretim etkinlikleri. Dursun Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. (1. Baskı) içinde (s. 635-654). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, UMYOS Özel Sayı, 107-120.
- Öztekin, A. (2003). *Siyaset bilimine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Öztürk, İ. H. (2012). *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kuram ve uygulama*. (1. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Öztürk, İ. H., Ünal, Ç. ve Gürel, A. (2009). *Tarih öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması konusunda bilimsel çalışmalar ve yaklaşımlar*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Konferansı, 7-9 Ekim 2009, Marmara Üniversitesi, İstanbul. [http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/048Tarih\\_ogretiminde\\_bit.pdf](http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/048Tarih_ogretiminde_bit.pdf) adresinden 5.6.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Öztürk, M. (2010). Tarih öğretiminde harita bilgisi ve kullanımı. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 184-194). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih eğitimi: ortaöğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı: Trabzon örneği. Mustafa Safran ve Dursun Dilek (Ed.). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (1. Baskı) içinde (s. 23-37). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Parlak, Y. (2011). *Tarih öğretiminde güdümlü küçük grup tartışmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parmaksız, R. Ş. (2015). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. Tuğba Yanpar Yelken ve Cenk Akay (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 223-252). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanmanın öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. (1. Baskı). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.



- Peker, N. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. (2. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Polat, Ş. (2009). *Tarih öğretimi ve basın ilişkisi: milli bayramların gazetelere yansımaları ve milli kimliğin oluşmasında rolü (2001–2007)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Puolimatka, T. (1997). The problem of democratic values education. *Journal of Philosophy of Education*, 31 (3), 461-476.
- Ringen, S. (2010). *Demokrasi neye yarar? (özgürlük ve ahlaki yönetim üzerine)*. (1. Baskı). Çev. Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22 (175), 73-79.
- Safran, M. ve Aktaş, Ö. (1996). Savaş ve tarih. *Milli Eğitim*, 196, 246-256.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar: Türkiye'deki tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 11-26.
- Safran, M. ve Köksal, H. (2006). Tarih öğretiminde yazılı kanıtların kullanılması. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler* (1. Baskı) içinde (s. 35-51). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Saka, A. Z. ve Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 120-131.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 573-582.
- Sanders, D. W. and Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (3), 251-262.

- Sands, M., Özçelik, D. A., Busbridge, J. ve Dawson, D. (1997). *Okullarda uygulama çalışmaları*. Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara: YÖK Yayınları.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, UMYOS Özel Sayı, 100-106.
- Savaş, B. ve Arslan, Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3 (8), 129-147.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISRELL ile pratik veri analizi*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçioğlu-Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sevinç, M. (2012). *Gravürün çağdaş Türk resim sanatındaki yeri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, A. (2013). Barış ve şiddet. İsmail Acun, Bülent Tarman ve Erkan Dinç (Ed.). *İnternet Destekli Etkin İnsan Hakları, Demokrasi Ve Vatandaşlık Eğitimi* (1. Baskı) içinde (s. 107-127). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer-Tonga, P. (2014). *Yaratıcı drama ile tarihe yolculuk*. (1. Baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?*. (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2 (12A), 37-40.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şaylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. (1. Baskı). Ankara: TODAİE İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Elkitapları Dizisi 5.
- Şendağ, S. ve Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkililiği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 137-149.
- Şengül, T. (2010). Tarih öğretiminde drama. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s. 241-251). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Şengül-Bircan, T. (2013). *Animasyon destekli haritalarla tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve mekân algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül-Bircan, T. ve Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 461-476.
- Şimşek-Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 143-157.
- Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Şimşek, A. (2012a). Araştırma modelleri. Ali Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (1. Baskı) içinde (s. 80-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Şimşek, A. (2012b). Bilimsel araştırmalarda etik. Ali Şimşek (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, (1. Baskı) içinde (s. 197-215). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, A. (2012). Görsel tarih materyalleri. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 135-162). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye’de tarih ders kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 40, 172-189.
- Şimşek, A. ve Bal, M. S. (2010). Tarih Şeridi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Tarihsel Zaman Algılarının İncelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 124-151.
- Şimşek, E. A. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama tekniğinin kalıcılığının artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, U., Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Özdemir, Y. (2006). Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarına işbirlikçi öğrenme yönteminin etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 165-172.
- Şimşek, U., Özdemir, Y. ve Kaya, R. (2004). Türkiye Cumhuriyeti’nin yurttaşlık anlayışı ve tarihin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 377-386.
- Tahiroğlu, M. ve Aktepe, V. (2015). Değerler eğitimi yaklaşımlarına göre geliştirilen etkinliklerin demokratik algı ve davranışlar üzerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (30), 309-345.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, E. ve Çepni, S. (2011). Web tasarımı bir fen ve teknoloji materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 93-115.

- Taşkesen, A. (2007). Demokrasi ve demokrasi kültürü. Elmaziye Töre-Temiz (Ed.). *Vatandaşlık Bilgisi* (2. Baskı) içinde (s. 99-119). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Taşyürek, Z. (2011). *Tarih öğretmenlerinin derslerde kullanmış oldukları araç-gereçler hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Teddline, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (1. Baskıdan Çeviri) (Çev. Ed. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tepecik, A. (2007). *Sanat eğitimi ve sanal müze*. Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik I Sempozyumu, 21-22 Mayıs 2007, Ankara: Vehbi Koç ve Ankara Araştırmaları Merkezi.
- Tepecik, A. ve Zor, A. (2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi. *İdil*, 3 (14), 51-70.
- Tekeli, İ. (2010). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*. (2. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tekeli, İ. (2014). *Tarih bilinci ve gençlik*. (2. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Teker, N. ve Özer, A. (2016). Sanal müze sanal tur memnuniyet ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Milli Eğitim*, 209, 314-335.
- Tokcan, H. ve Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler. Mustafa Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 435-471). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomakin, E. ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 248-263.

- Torkul, O., Sezer, C. ve Över, T. (2005). İnternet destekli öğretim sistemlerinde bilişim gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (1), 122-129.
- Touraine, A. (2011). *Demokrasi nedir?*. (5. Baskı). Çev. Olcay Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Turan, İ. (2012). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İsmail Hakkı Demircioğlu ve İbrahim Turan (Ed.). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1. Baskı) içinde (s. 207-223). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, İ. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sanal müze ve turlar. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 189-203). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, İ. (2016). Öğretim yöntemleri. Muammer Demirel (Ed.). *Tarih Öğretim yöntemleri* (2. Baskı) içinde (s. 189-215). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turan, İ. ve Aslan, H. (2015). Öğretmen adaylarının tarihi görselleri analiz düzeyleri. *Turkish History Education Journal*, 4 (2), 87-112.
- Turan, R. (2017). Tarih dersleri ve insan hakları ve demokrasi eğitimi. Refik Turan (Ed.). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi* (1. Baskı) içinde (s. 283-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Tunç, H. (2008). Demokrasi türleri ve müzakereci demokrasi kavramı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12 (1-2), 1113-1132.
- Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Türker, H. ve Arslan, Ö. (2008). İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde belgesel filmlerin kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 92-104.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 73-84.
- Ulaş, A. H., Sevim, O. ve Tan, E. (2012). The effect of worksheets based upon 5E learning cycle model on student success in teaching of adjectives as grammatical components. *Procedia -Social and Behavioral Sciences-*, 31, 391-398.
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 195-220.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulusoy, K. (2009). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işlenişi ile ilgili düşünceleri (Ankara Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 417-434.
- Ulusoy, K.ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 85-99.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uslu, Ö. (2008). *İlköğretim ikinci kademesinde görsel sanatlar derslerinde müze ile eğitimin etkileşimli (interaktif) ortamda sunulması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, Ö. (2016). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. (2015). *Mekân yaratma ve tüketici deneyim yönetimi*. (1. Baskı). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Ünal, Ç. (2014). *Sosyal proje geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünlükahraman, O. (2011). *Web tabanlı eğitimde web madenciliği uygulaması ile öğrenci davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ünsal, S., Nacar, D. ve Keskinpalta, D. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarında görsel araçların etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 48-64.
- Üstün, N. (2013). *John Dewey'in demokrasi anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2002). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. H. Ömer Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar* (1. Baskı) içinde (s. 200-207). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Üstünkaya, I. ve Savran-Gencer, A. (2012). İlköğretim 6.sınıf seviyesinde bilimsel tartışma (argumentation) odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya etkisi. X. Ulusal Fen ve Matematik Bilimleri Kongresi, 27-30 Haziran 2012, Niğde, [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2366-30\\_05\\_2012-13\\_18\\_51.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2366-30_05_2012-13_18_51.pdf) adresinden 22.08.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Veach, L. J. and Gladding, S. T. (2007). Using creative group techniques in high schools. *The Journal For Specialists in Group Work*, 32 (1), 71-81.
- Weinstein, P. B. (2001). Movies as the gateway to history: The history and film Project. *The History Teacher*, 35 (1), 27-48.
- Williams, D. A. (2012). *A report on issues in teacher education in the caribbean subregion: Understanding the challenges to promoting democratic ideals in schools*, Office of Education and Culture.
- Wirth, L. (2003). *Tarihin kötüye kullanımı*. (Çev. Nurettin Elhüseyni) (1. Baskı). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Woelders, A. (2007). Using film to conduct historical inquiry with middle school students. *The History Teacher*, 40 (3), 363-395.
- Yahşi, İ. (2011). *Tarih öğretiminde gazete kullanımının çok perspektifliliğe etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 21-36.
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretimde sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yapıcı, İ. Ü. ve Akbayın, H. (2013). Harmanlanmış öğrenme yönteminin lise öğrencilerinin biyoloji ve internet öz-yeterlik algılarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 102-117.
- Yanpar-Yelken, T. (2010). Oluşturmacı öğrenme kuramları. Mustafa Safran (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir?* (1. Baskı) içinde (s.49-53). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yaylak, E. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yazıcı, F. (2009). *Yurtseverlik eğitimi: sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin tutum ve algılarına yönelik bir araştırma (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yazıcı, F. (2013). *Çokkültürlülük ve yurtseverlik açısından azınlık okullarında tarih dersleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokratik hayat ünitesinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 651-662.
- Yazıcı, K. ve Özdemir, G. (2016). Ders kitaplarında tarih konularının öğretiminde kullanılan haritaların temel özelliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 506-520.

- Yeşil, R. (2007a). Aile ve okulda demokrasi. Elmaziye Töre-Temiz (Ed.). *Vatandaşlık Bilgisi*. (2. Baskı) içinde (s. 157-186), İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2007b). Eğitimin politik temelleri. Kadir Keskinılıç (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. (3. Baskı) içinde (s. 297-315), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 119-137.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin öğretiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı hazırlanan çalışma yaprağının öğrenci başarısına etkisi (pilot uygulama). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 247-261.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. ve Tahiroğlu, M. (2011). Sanal ortamda gerçekleştirilen müze gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 104-114.
- Yıldız, M. (2016). İnsan hakları. Zihni Meray (Ed.). *Vatandaşlık bilgisi* (1. Baskı) içinde (s. 27-64), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, A. (2008). Sosyal bilgiler dersi tarih konularının çoklu zekâ kuramına göre işlenişi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, 238-252.
- Yılmaz, M. (2006). *1938-1960 yıllarında Türkiye'de kullanılan tarih eğitim programları ve ders kitaplarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R. ve Kurt, Ş. (2001). *Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 7-8 Eylül 2001 Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 151-157.
- YÖK (1998). *Fakülte-okul işbirliği klavuzu*. Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara: YÖK Yayınları.
- Zaman, S., Günal, H. ve Zaman, N. (2011). Tarih öğretmenlerinin harita kullanımı ile ilgili düşünceleri üzerine bir araştırma: Erzurum örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 205-218.
- Zyngier, D. (2011). Rethinking the thinking on democracy in education: What are educators thinking (and doing) about democracy?. *Education Sciences*, 2 (1), 1-21.

## EKLER

## EK 1. İzin Yazıları



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3090752  
Konu : Araştırma İzni

17.03.2016

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 09/02/2016 tarihli ve 1600034478 sayılı yazınız.  
c) 14/03/2016 tarihli dilekçe.

Enstitünüz doktora öğrencisi Osman OKUMUŞ'un "**Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derlerinde Demokratik Değer Öğretimi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi ilgi (c) dilekçe ile tekrar Müdürlüğümüz komisyonunca incelenmiş olup uygun görülerek uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (31 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

[Redacted Signature]

Müdür a.  
Şube Müdürü



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3090849  
Konu : Araştırma İzni

17.03.2016

ŞEREFLİKOÇHİSAR KAYMAKAMLIĞINA  
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Atatürk Üniversitesi'nin 09/02/2016 tarihli ve 1600034478 Sayılı yazısı.  
c) 14/03/2016 tarihli dilekçe.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Osman OKUMUŞ'un "Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi" konulu tez kapsamında uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı [REDACTED] Lisesinde çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Görüşme formunun (31 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

[REDACTED]  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:  
1-Görüşme formu (31 sayfa)

T.C.  
ŞEREFLİKOÇHİSAR KAYMAKAMLIĞI

Sayı : 13038354/605.99/217  
Konu : Anket Uygulama İzni


08/04/2016

Sn: Osman OKUMUŞ  
(Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tarih Öğretmenliği Doktora Öğrencisi)

İlgi : a) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 17/03/2016 tarih ve 14588481-605.99-E.3090849 sayılı yazısı.  
b) 08/04/2016 tarihli dilekçeniz.

İlgi (a) yazı ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen onay ve dilekçeniz gereği, "Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi" konulu teziniz kapsamında okulumuz 10/A-B-C şubelerinde Tarih derslerinde 5 hafta uygulamalı ders yapmanız ve teze veri sağlayacak anket ve görüşmeleri yazılı olarak uygulamanız uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

  
Okul Müdürü



İlgili Makama,

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 17.03.2016 tarih ve 3090849 sayı numaralı resmi yazısıyla okulumuzda uygulanması uygun görülen ve okul yönetimi tarafından 08.04.2016 tarih ve 13038354/605.99/217 sayı numaralı resmi yazıyla da onaylanan; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Osman OKUMUŞ'un "**Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi**" konulu tez çalışmasının [REDACTED] Lisesi'nde 10. sınıf A, B ve C şubelerinde yürütmekte olduğum tarih derslerinde uygulanması konusunda şahsım adına herhangi bir sakınca yoktur. İlgili yasal düzenlemeler içerisinde, üzerime düşen her türlü desteği ve sorumluluğu gönüllü olarak vermeye razıyım. 08.04.2016

[REDACTED]  
Tarih Öğretmeni



Değerli Katılımcı;

Bu formun amacı; “**Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi**” konulu tez kapsamında, 5 hafta boyunca uygulamaya dayalı etkinlikler yapmak ve etkinliklerin amacı karşılayıp karşılamadığını belirlemek için veri toplamak sizlerden izin almaktır.

Araştırma kapsamında; görselliğe dayalı 9 etkinlik beş hafta boyunca tarih dersleri saatinde uygulanacaktır. Etkinliklerin uygulamasındaki amaç, katılımcıların demokratik değerlerin öğretilmesinde görsel etkinliklerin katkısını belirlemektir. Uygulamalardan önce; geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve resmi kurumlardan uygulama izini alınmış “Demokratik Değerler Ölçeği” ve “Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu”; uygulamalardan sonra ise “Demokratik Değerler Ölçeği”, Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu” ve “Etkinlik Süreci Değerlendirme Formu” belirlenen amaç doğrultusunda uygulanacaktır.

Araştırma süresince ve sonrasında katılımcıların hassasiyetleri bağlamında duyarlı davranılacaktır. Katılımcılardan elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup; katılımcıların kimlik bilgileri kesinlikle gizli tutulacak ve elde edilen veriler tezin sonuçlanmasından sonra imha edilecektir. Katılımcılar, diledikleri takdirde verdikleri formların birer örneğini talep etme imkânına sahip olacaktır.

Araştırmaya katılımda; tamamen gönüllülük esastır. Hiçbir biçimde araştırmaya katılmayabileceğiniz gibi araştırmanın herhangi bir safhasında ayrılma olanağınız da bulunmaktadır. Yine, tüm uygulama sürecine katılıp verilerin değerlendirilmeye alınmamasını da talep edebilirsiniz.

Uygulamalar sırasında; her gruba MEB müfredatındaki konular doğrultusunda farklı yöntemlerle eğitim verilecektir. Bu bakımdan, katılımcıların maruz kalma ihtimali olan en büyük risk; öğrenmeyle ilgili risklerdir. Bu riskin giderilmesinde; eğitimde verim sağlanan grubun öğretme yöntemi diğer grup veya gruplara uygulama yapılacaktır. Bu konu hakkında; okul idaresine bilgi verilmiştir. Sürecin sonucunda; öğrencilerin talebi okul idaresinin yer ve saat belirlemesinin ardından uygulamalar yapılacaktır.

Bu formu imzalamanız, yukarıdaki açıklamaları okuyup-anladığınızı ve araştırma kapsamında uygulamalara ve veri toplama süreçlerine gönüllü olarak katıldığınızı göstermektedir. Göstermiş olduğunuz; ilgi ve destekten ötürü şimdiden çok teşekkür ederim.

Osman OKUMUŞ  
Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
[osmanokumus@aksaray.edu.tr](mailto:osmanokumus@aksaray.edu.tr)  
0382 288 25 89

Öğrenci;  
Adı-Soyadı: .....

Veli;  
Adı-Soyadı: .....

İmza: .....

İmza: .....

## EK 2. Demokratik Değerler Ölçeği

DEMOKRATİK DEĞERLER ÖLÇEĞİ
Değerli Öğrenciler,
<p>“Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi” adlı doktora tez çalışmam için bilginize ve desteğinize, ihtiyaç duymaktayım. Bu formun amacı, katılımcıların demokratik değerler hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Sizlerden elde edeceğimiz bilgiler; sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmakta, gönüllülük esastır. Dilerseniz, araştırmaya katılmayabilirsiniz. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: center;">Osman OKUMUŞ Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi <a href="mailto:osmanokumus@aksaray.edu.tr">osmanokumus@aksaray.edu.tr</a></p>

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Demografik Bilgiler	Seçenekler
1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Baba Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
3. Anne Eğitim Durumu	<input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Önlisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü
4. Ailenizin Oturduğu yeri nasıl tanımlıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> Köy <input type="checkbox"/> İlçe <input type="checkbox"/> İl <input type="checkbox"/> Büyükşehir
5. Okuldaki Genel Başarı Durumunuz	<input type="checkbox"/> 85-100 – Çok iyi <input type="checkbox"/> 70-84 – İyi <input type="checkbox"/> 45-69 – Orta <input type="checkbox"/> 0-44 – Kötü

Okul Numaranız: .....

<b>Demokratik Değerler Ölçeği</b>	Kesnikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesnikle Katılıyorum
Lütfen sizin düşünçenize en yakın olan, <u>tek bir seçeneği</u> (X) şeklinde işaretleyiniz ve hiçbir maddeyi <u>bos bırakmayınız</u> .					
1. Devletlerarası savaşlarda, insanların ölmesi beni mutsuz eder.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Benimle aynı düşüncede olmayan insanları dinlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
3. İnsanlara, zor zamanlarında yardım etmekten hoşlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4. İnsanların aralarındaki problemlerini, anlaşılarak çözebileceğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Toplum içindeki bütün insanların, yasalar önünde eşit olmasından memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Yöneticilerin yetkileri, hukuk kurallarıyla sınırlandırılmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Demokrasinin en iyi yönetim şekli olduğuna inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Devletlerarası ilişkilerde, savaşın en son seçenek olmasını isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Benden farklı düşüncede olan kişilerin düşünceleri benim için değerlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Bütün zor işlerin, işbirliğiyle çözülebileceğine inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Benden farklı düşünen insanlarla ortak noktada buluşabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Benim özgürlük alanım, başkalarının özgürlük alanında sona erer.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Toplum içinde yaşayan her bir birey, o toplum için değerlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Osmanlı Devleti'nde, padişahın yanında bir meclisin olması demokrasi açısından önemli bir gelişmedir.	( )	( )	( )	( )	( )
15. İnsanların, kendilerini en iyi ifade ettiği yönetim şekli demokrasidir.	( )	( )	( )	( )	( )
16. İnsanların güven içinde yaşamasında, barış önemli bir değerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Ülkelerin içinde bulunduğu zor durumlarda, farklı düşüncede olan kişilerin aynı amaç doğrultusunda, bir arada bulunması gerektiğini düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Devletlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, savaşmak yerine uzlaşma yollarını aramaları beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Özgürlük, bir insanın sahip olması gereken en temel hakkıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Haklar ve imkânlar, herkes için eşit olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Kanunvesasi ile Osmanlı padişahının yetkilerinin sınırlandırılması, padişahı zor bir duruma düşürmüştür.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Demokrasinin insanlar için önemine inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Kavga ettiğim yakın bir arkadaşımın uzun süre dargın olmam beni rahatsız etmez.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Benimle aynı düşüncede olmayan birinin beni eleştirmesini kabullenirim.	( )	( )	( )	( )	( )
25. Dünyada bizden yardım bekleyen her ülkeye, koşulsuz yardım yapılması beni mutlu eder.	( )	( )	( )	( )	( )
26. İnsanlar arası ilişkilerde, ortaya çıkan sorunlar uzlaşamamaktan kaynaklanır.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Özgürlük, bir ülke için vazgeçilmez bir değerdir.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Bir toplumda farklı dine/kültüre/görüğe vb. mensup kişilerin ayırım gözetilmeksizin bir arada yaşaması, o toplum için önemli bir zenginliktir.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Meclisler, demokratik devletlerin vazgeçilmez bir unsurudur.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Ülkelerin; sorunlarını, demokratik yollarla çözmeye çalışmaları sadece zaman kaybına yol açar.	( )	( )	( )	( )	( )

### EK 3. Demokratik Değerler Nitel Bilgi Formu

<p>Değerli Öğrenciler,</p> <p><b>“Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derlerinde Demokratik Değer Öğretimi”</b> adlı doktora tez çalışmam için bilginize ve desteğinize ihtiyaç duymaktayım. Bu formun amacı, katılımcıların demokrasi ve değerleri hakkında düşüncelerini öğrenmektir. Sizlerden elde edeceğimiz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırmaya katılmakta gönüllülük esastır. Dilerseniz araştırmaya katılmayabilirsiniz. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: center;">Osman OKUMUŞ Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği Doktora Öğrencisi osmanokumus@aksaray.edu.tr</p>
---

**Uygulama Hakkında:** Uygulama, düşüncelerinizin yazılı ve çizim şeklinde ifade edilmesinden oluşmaktadır. Üst kısma kavrama ilişkin aklınıza ilk gelen resmi çizmeniz alt kısımda ise o kavram hakkında neler düşündüğünüz ve o resmi çizmenizdeki nedenleri yazmanız gerekmektedir.

DEMOKRASİ

**EŞİTLİK**


**ÖZGÜRLÜK**


BARIŞ

HOŞGÖRÜ

**DAYANIŞMA / YARDIMLAŞMA**


**UZLAŞMA**


**YÖNETİM ERKİNİN SINIRLANDIRILMASI**


**EKLEMEN İSTEĞİNİZ DÜŞÜNCE**








**ETKİNLİK SÜRECİ DEĞERLENDİRME FORMU (ÖĞRENCİ)**

7- Yaptığımız görselliğe dayalı etkinliklerden hangi "demokratik değerleri" öğrendiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8- Yaptığımız görselliğe dayalı etkinliklerden yola çıkarak "demokrasi" hakkında neler söyleyebilirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9- Görselliğe Dayalı Etkinliklerde en çok hangi demokratik değerin veya değerlerin önemini anladınız?  
Lütfen görüşlerinizi nedenleriyle birlikte anlatınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## EK 5. Uygulayıcıyı Değerlendirme Formu ve Doldurulmuş Bir Örneği

### UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU (ÖĞRETMEN)

Değerli Öğretmenim,

“Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi” adlı doktora tez çalışmam için dersin işleniş sırasında, etkinliklerin verimliliği ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları açısından sizin de görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. İlgili alanları dikkatlice okuyup düşüncelerinizi paylaşmanız bana önemli katkılar sağlayacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Osman OKUMUŞ  
Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
osmanokumus@aksaray.edu.tr

- I- Dersin işleniş sırasında, uygulayıcıyı dikkatlice izleyiniz ve aşağıdaki maddelere uygun düşen yargıları işaretleyiniz.

Nu	Maddeler	Evet	Kismen	Hayır
1	Derse hazırlıklı geldi.			
2	Dersi plana uygun olarak işledi.			
3	Dersi plana uygun sürede tamamladı.			
4	Öğrencilere etkinliğin amacını anlattı.			
5	Araştırmanın objektifliğini tehlikeye düşürmedi.			
6	Öğrencilerle iletişimi iyiydi.			

- II- Yukarıda verdiğiniz cevapların gerekçelerini, dersten örnekler vererek açıklayınız. Ayrılan boşluklar yeterli olmazsa kâğıdın arkasına devam edebilirsiniz.

- 1- .....
- 2- .....
- 3- .....
- 4- .....
- 5- .....
- 6- .....

Dersin Öğretmeni  
İmza

### UYGULAYICI DEĞERLENDİRME FORMU (ÖĞRETMEN)

Değerli Öğretmenim,

“Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi” adlı doktora tez çalışmam için dersin işleniş sırasında, etkinliklerin verimliliği ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları açısından sizin de görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. İlgili alanları dikkatlice okuyup düşüncelerinizi paylaşmanız bana önemli katkılar sağlayacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Osman OKUMUŞ  
Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Tarih Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi  
osmanokumus@aksaray.edu.tr

- I- Dersin işleniş sırasında, uygulayıcıyı dikkatlice izleyiniz ve aşağıdaki maddelere uygun düşen yargıları işaretleyiniz.

Nu	Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
1	Derse hazırlıklı geldi.	x		
2	Dersi plana uygun olarak işledi.	x		
3	Dersi plana uygun sürede tamamladı.	x		
4	Öğrencilere etkinliğin amacını anlattı.	x		
5	Araştırmanın objektifliğini tehlikeye düşürmedi.	x		
6	Öğrencilerle iletişimi iyiydi.	x		

- II- Yukarıda verdiğiniz cevapların gerekçelerini, dersten örnekler vererek açıklayınız. Ayrılan boşluklar yeterli olmazsa kâğıdın arkasına devam edebilirsiniz.

- Konu olarak Trablusgarp ve Balkan Savaşları işlenecekti. Uygulayıcı derse hazırlıklı geldi. Öğrencilere dağıtacağı çalışma kâğıtlarını önceden renkli olarak çoğaltmış ve öğrencinin ihtiyaç duyması halinde kullanacağı ek kâğıtlar hazırlamıştı. Konulara oldukça hâkimdi.
- Uygulama öncesinde uygulayıcının bana vermiş olduğu plana uygun olarak dersi işledi. Öğrencilerin bazen soruların benzer olmasına yönelik ifadelerine alternatif sorularla çözüm bulmaya çalıştı. İhtiyaca göre bazı yeni sorular da sordu.
- Dersin girişinde bazı küçük 1-2 dakikalık süreler dışında dersi zamanında ve tam olarak bitirdi.
- Dersin giriş bölümünde etkinliğin amacını ve öğrencilerin yapması gerekenleri anlattı.
- Uygulama sürecinde öğrenciye herhangi bir baskı ve zorlamada bulunmadı. Öğrencilerin tamamı etkinliklere gönüllü olarak katıldı.
- Öğrencilerle iletişimi oldukça iyiydi. Henüz ilk dersi olmasına rağmen sınıfa hâkimdi ve öğrenciler istediklerini genel anlamda yaptılar.

Tarih Öğretmeni  
26.04/2016

## EK 6. Etkinlik Süreç Takvimi

ETKİNLİK SÜREÇ TAKVİMİ										
Etkinlik Öncesi										
Ölçek Geliştirme Ön Uygulama		Uygulama Tarihi		Süre		1 ders saati		Yer		
Ön Test ve Ön Uygulama Yapılması		Uygulama Tarihi		Süre		2 ders saati		Yer		
Etkinlik Süreci										
Yapılması Planlanan Etkinlik										
Hafta	Tarih	Konu	Yapılması Planlanan Etkinlik				Kazandırılması Düşünülen Demokratik Değerler	Süre	Yer	
1	26.04.2016	Trablusgarp Savaşı Balkan Savaşı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilere Trablusgarp ve Balkan Savaşı sürecini anlatan "Çalışma Kâğıdı" verilmesi</li> </ul>				Barış Özgürlük Dayanışma	2 ders saati	Lisesi	
2	03.05.2016	I. Dünya Savaşı'nın Nedenleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>I. Dünya Savaşı'nda devletlerin savaşa girişini anlatan "Drama" gösterisi ve savaşın sebepleri üzerine "Tartışma" yapılması</li> </ul>				Uzlaşma Barış	2 ders saati	Lisesi	
3	10.05.2016	Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşına Girişi ve Savaşığı Cepheler I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osmanlı Devleti'nin savaşa girişi ve savaşığı cepheleri gösteren "Belgesel" gösterimi ve "Slayt" sunumu</li> </ul>				Barış Hukukluk Yönetim Erkinli Sınırlandırma	2 ders saati	Lisesi	
4	17.05.2016	Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşına Girişi ve Savaşığı Cepheler II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çanakkale Şehitliği "Sanal Müze Turu" ve Yaşanmış Olaylar</li> <li>Ermeni Sorunu "İnternet Destekli Öğretim"</li> </ul>				Dayanışma Özgürlük Barış Hoşgörü Eşitlik	1 ders saati	Lisesi	
5	24.05.2016	I. Dünya Savaşı'nın Sona Ermesi ve Yapılan Anlaşmalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Dursun Dilek Tekniği"yle tüm sürecin işlenmesi</li> </ul>				Barış Özgürlük Dayanışma Hoşgörü Eşitlik	2 ders saati	Lisesi	
Etkinlikler Sonrasında										
Son Test Yapılması		Uygulama Tarihi		Süre		1 ders saati		Yer		
Son Uygulama Yapılması		Uygulama Tarihi		Süre		1 ders saati		Yer		
Etkinlik Süreci Değerlendirme		Uygulama Tarihi		Süre		1 ders saati		Yer		

**EK 7. Etkinlik Yönergeleri****Görselliğe Dayalı Etkinlikler Yoluyla Tarih  
Derslerinde Demokratik Değer Öğretimi****Etkinlik Yönergeleri****Osman OKUMUŞ****2016**

TRABLUSGARP VE BALKAN SAVAŞLARI	
---------------------------------	--

Ders	Tarih
Sınıf	10
Ünite	5. Ünite : En Uzun Yüzyıl
Konu	6. Konu : XX. Yüzyılda Osmanlı Devleti ve Savaşlar
Kazanım	Trablusgarp ve Balkan savaşlarının sebep ve sonuçlarını açıklar.
Süre	2 ders saati

**Trablusgarp ve Balkan Savaşları**

<b>Etkinlik 1</b>	Trablusgarp ve Balkan savaşları sürecinin çalışma kâğıtları vasıtasıyla incelenmesi.
<b>Çalışma Kâğıdı</b>	Öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli materyallerdir (Sands ve Özçelik, 1997; YÖK, 1998; Akt. Kaymakçı, 2012: 185).
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Özgürlük</li> <li>• Dayanışma</li> </ul>

SÜREC

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- Trablusgarp ve Balkan savaşlarının sebep ve sonuçlarını açıklamaları,
- 2- Özgürlük ve barış gibi değerlerin önemini anlamaları,
- 3- Savaşların sosyal sonuçlarının farkına varmaları beklenmektedir.

Hazırlık Aşaması

Dersin ilk aşamasında (ilk 10 dk.) öğrencilere, XX. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti'nin genel durumundan bahsedilecek ve Trablusgarp ve Balkan Savaşları'nın nedenleri hakkında giriş bilgileri verilecektir. Daha sonra tüm öğrencilere, çeşitli görsel materyallere dayalı olarak hazırlanmış Trablusgarp ve Balkan savaşları sürecini anlatan EK-1'deki çalışma kâğıtları verilecektir.



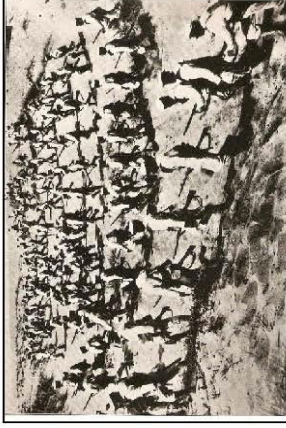
Uygulama

Uygulama için öğrencilere, 30 dk. süre verilecektir. Öğretmen, bu süre zarfında sınıf içerisinde öğrenci çalışmalarını gözlemleyecek ve gerektiği durumlarda, öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerleri açıklayacaktır.

Değerlendirme

Etkinliğin bitiminde (ikinci ders 40 dk.), öğrencilerin çalışma kâğıtlarına yazdıkları düşüncenin sınıf ortamında tartışılması sağlanacaktır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarla savaşın sonuçları arasında ilişki kurulacaktır. Özellikle savaşın sosyal sonuçları (ölüm, salgın hastalıklar, göçler, psikolojik durumlar vs.) üzerinde durulacak ve barış, özgürlük gibi demokratik değerlerle ilişkilendirilecektir.



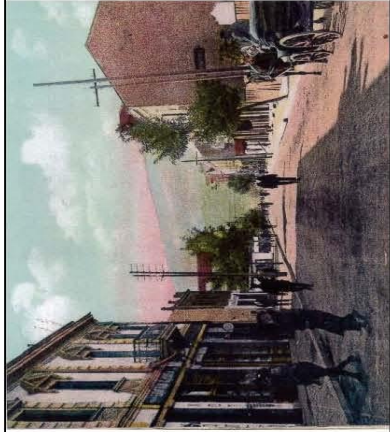
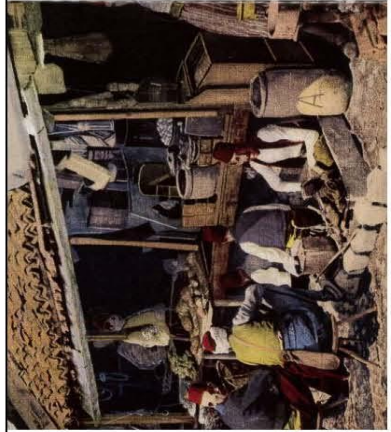
<p><b>TRABLUSGARP SAVAŞI (1911-1912)</b></p>  <p>Osmanlı Devleti İtalya Trablusgarp 12.800 rhodos gercek-tarih.blogspot.com</p>	<p>Görsel 1: Trablusgarp Savaşı Öncesi Durumu Gösteren Harita Kaynak: <a href="http://gercek-tarih.blogspot.com.tr/2011/01/20yuzyilda-osmanli-devleti-trablusgarp.html">http://gercek-tarih.blogspot.com.tr/2011/01/20yuzyilda-osmanli-devleti-trablusgarp.html</a> adresinden 17.08.2015 tarihinde alınmıştır.</p>	 <p>Görsel 2 Trablusgarp Savaşı Sırasında İtalyan Askerleri Tarafından Öldürülen Trablusgarplılar</p>	<p>Kaynak: <a href="http://www.sabah.com.tr/galeri/dunya/ilk-kez-yayinlanan-intfaz-goruntuleri">http://www.sabah.com.tr/galeri/dunya/ilk-kez-yayinlanan-intfaz-goruntuleri</a> adresinden 22.10.2015 tarihinde alınmıştır.</p>
<p>Görsel 3 İtalyan askerlerinin Trablusgarp'a yaptıkları çıkarma (Ekim 1911)</p>	 <p>Görsel 4 İtalyan askerleri, mevzilerinden ateş ederken</p>	<p>Görsel 5 Kırmızı Başlı Mustafa Kemal, Trablusgarp Savaşı'nda Yerel Güçleri Teşkilatlandırırken</p>	<p>Kaynak: <a href="https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Savaşı">https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Savaşı</a> adresinden 17.08.2015 tarihinde alınmıştır.</p>

## ETKİNLİK SORULARI

- 1- Haritaya bakıldığında, İtalya'nın Trablusgarp'ı almak istemesinin nedenleri neler olabilir? Görsel 2, Görsel 3, Görsel 4, Görsel 5, Görsel 6 ve Görsel 7'ye bakıldığında Trablusgarp Savaşı, o bölgede yaşayan insanların hayatlarını nasıl etkilemiştir?
- 2- Görsel 5'e bakıldığında, insanların Görsel 3, Görsel 4, Görsel 6 ve Görsel 7'deki İtalyan askerlerine karşı koymaya çalışmasının gerekçeleri neler olabilir, bu gerekçelerinde haklılar mı?
- 3- Görsel 8'te savaşın sona ermesi için görüşen insanlar, sizce savaş başlamadan önce savaş çıkması için anlaşmazlıklar mıydı?
- 4- Dünyada; Görsel 2, Görsel 3, Görsel 4, Görsel 6 ve Görsel 7'deki durumların ortaya çıkması için neler yapılmıştır?
- 5- Bir ülke için "özgürlük", neden önemlidir? İnsanlar, özgürlüğünü kaybetmemek için neden dayanışmaya ihtiyaç duyarlar?
- 6- Günlük hayatta, "özgür olmak" ne demektir? Ülkelerin özgürlüğüyle insanların özgürlüğü arasında ne gibi benzerlikler ve/veya farklılıklar vardır? İnsanlar için özgürlük, neden önemlidir?
- 7- Barış, hoşgörü, eşitlik, özgürlük, adalet, dayanışma, uzlaşma vb. değerleri savunan devletlerin, savaşa bakış açıları nasıl olmalıdır? Tartışınız.

	<p>Görsel 6</p> <p>Osmanlı Gemilerine Saldıran İtalyan Gemisi</p>
	<p>Görsel 7</p> <p>İtalyan Bataryaları Trablus Yakınlarında</p>
	<p>Görsel 8</p> <p>Trablusgarp Savaşı'nı Sona Erdiren Uşi Anlaşmalarını Görüşmeleri</p>
<p>Kaynak: <a href="https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Savaşı">https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Savaşı</a> adresinden 24.10.2015 tarihinde alınmıştır.</p>	



<p>Görsel 2</p> <p>Üsküp Kent Meydanı (Bugünkü Makedonya)</p>	
<p>Kaynak: Atlas Tarih Kitaplığı, Yüz Yıl Önce Balkanlar, 2012, s. 36.</p>	
<p>...</p>	
<p>Görsel 3</p> <p>Plevne Esnafı (Bugünkü Bulgaristan)</p>	
<p>Kaynak: Atlas Tarih Kitaplığı, Yüz Yıl Önce Balkanlar, 2012, s. 50.</p>	
<p>...</p>	




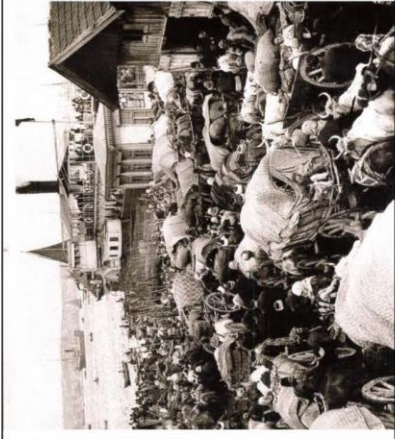

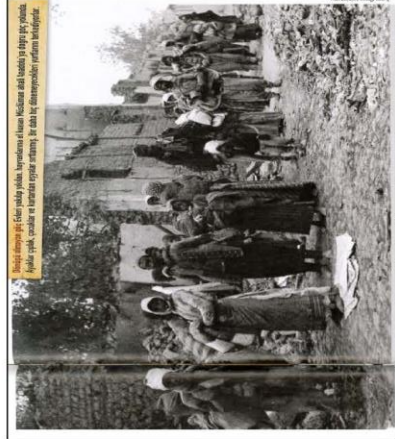
Görsel 1: Balkan Savaşları Öncesi Durumu Gösteren Harita

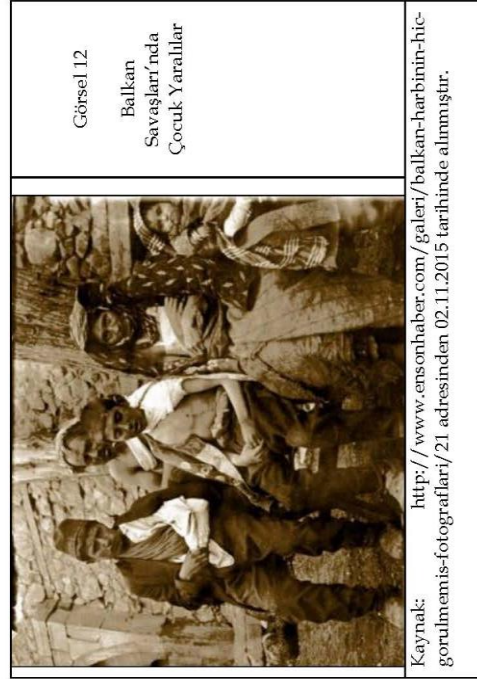
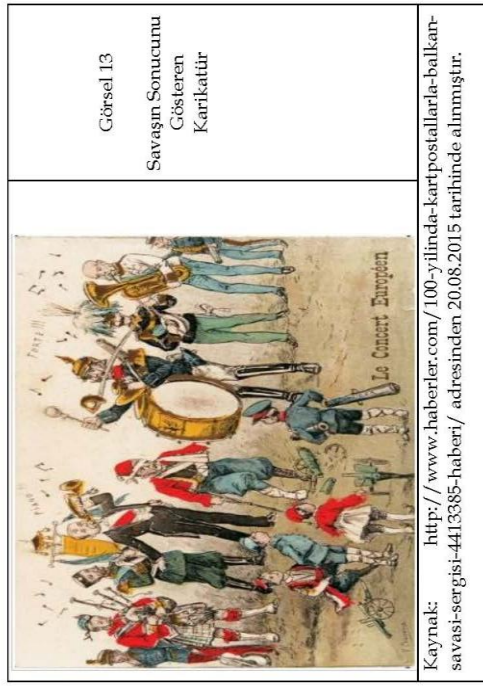
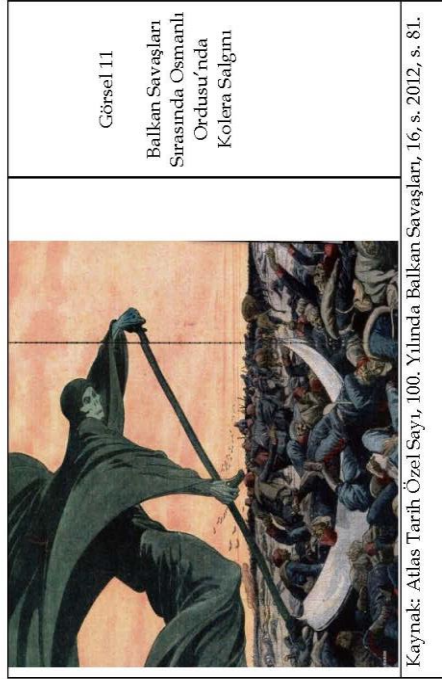
Kaynak: <http://www.forumalew.org/tarihi-resimler/384306-balkan-savasları-haritası.html> adresinden 17.08.2015 tarihinde alınmıştır.

NOT: Lütfen size verilen görselleri dikkatlice inceleyiniz.

<p>Görsel 5</p> <p>Jaroslav Vestirin, Osmanlı-Bulgar savaşını anlatan "Na-Ncazı" adlı çalışması</p>		<p>Kaynak: <a href="http://www.e-tarih.org/forum/archive/index.php/thread-375.html">http://www.e-tarih.org/forum/archive/index.php/thread-375.html</a> adresinden 29.10.2015 tarihinde alınmıştır.</p>
...		
<p>Görsel 6</p> <p>Savaşın Başında Esir Düğün Osmanlı Askerleri</p>		<p>Kaynak: Atlas Tarih Özel Sayı, 100. Yılında Balkan Savaşları, 16, s. 2012, s. 41.</p>
...		
 <p><b>20 Ağustos 1913 - Edirne</b> [Osmanlı'na Edirne'yi geri alıp Avrupa'yı emaretsiz etmiş hatta "İsgail" diye niyetlenmiş bile çıkmış!]</p> <p>Sir Edward Grey (İngiltere Dışişleri Bakanı): "Gimsek zorlansanız bunu bilirsiniz! Avrupa bu konuda çok kararlı. Türkiye'ye kim bism çıkaracak?"</p> <p>Sir Edward Grey: "Bunu inceler, karar vermedik. Senin her hangi bir teklifin var mı?"</p>	<p>Görsel 4: Balkan Savaşlarında Avrupa'nın Niyetini Gösteren Karikatür</p> <p>Kaynak: Atlas Tarih Özel Sayı, 100. Yılında Balkan Savaşları, 16, s. 2012, s. 128.</p>	



<p>Görsel 7</p> <p>Balkan Savaşları Sırasında Yaralı Osmanlı Askerleri</p>  <p>the bitter cold of their bleak winter", mourning it was a fearful sight to see the wounded victims of international hate and greed, holding their wounded.</p> <p><a href="https://tr.wikipedia.org/wiki/Birinci_Balkan_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/Fil:Ottoman_soldiers_after_the_First_Balkan_War.png">https://tr.wikipedia.org/wiki/Birinci_Balkan_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/Fil:Ottoman_soldiers_after_the_First_Balkan_War.png</a> adresinden 27.03.2016 tarihinde alınmıştır.</p>	<p>Görsel 9</p> <p>Balkan Savaşları Sırasında Rumeli'den İstanbul'a Göç</p>  <p>Kaynak: Atlas Tarih Özel Sayı, 100. Yılında Balkan Savaşları, 16, s. 2012, s. 66.</p>
<p>Görsel 8</p> <p>Balkan Savaşları'nda Fuad Paşa'nın Esir Edilmesi</p>  <p>Kaynak: <a href="http://www.gazetebilkent.com/2013/04/21/balkanlardan-imanin-kadlar-eminim/adresinden">http://www.gazetebilkent.com/2013/04/21/balkanlardan-imanin-kadlar-eminim/adresinden</a> adresinden 27.03.2016 tarihinde alınmıştır.</p>	<p>Görsel 10</p> <p>Balkan Savaşları Sırasında Rumeli'den İstanbul'a Göç</p>  <p>Kaynak: Ntv Tarih, Balkan Savaşları 100. Yılı, 45, s. 2012, s. 35.</p>



Görsel 14: Balkan Savaşları Sonucunda Ölü-Yaralı Sayıları

Devletler	I. Balkan Savaşı		II. Balkan Savaşı	
	Ölü	Yaralı	Ölü	Yaralı
Osmanlılar	50.000	100.000	-	-
Yunanlılar	2.360	23.500	5.851	23.000
Bulgarlar	14.000	50.000	93.000	93.000
Sırpilar	5.000	18.000	9.000	36.000
Karadağlılar	2.836	6.602	1.200	1.200
<b>Toplam</b>	<b>74.196</b>	<b>198.102</b>		

Kaynak: Atlas Tarih Özel Sayı, 100. Yılında Balkan Savaşları, 16, s. 2012, s. 9.

**Görsel 15: 1912-1920 Yılları Arasında Balkanlardan Gelen Müslümanlar ve Yerleşimlileri Yerler**

VİLAYETLER	1912-1920 Arası Gelenler	1912-1915 Arası Gelenler	1915-1920 Arası Fark
A'DIN (İZMİR DAHİL)	145.868	104.879	40.989
EDİRNE	132.500	95.267	37.233
HÜDAVENDİGAR	20.853	14.993	5.860
KARESİ (BALIKESİR)	14.687	10.689	3.998
SİVAS	10.805	7.769	3.036
HALEP	10.504	7.552	2.952
ANKARA	10.008	7.196	2.812
ESKİŞEHİR	9.088	6.534	2.554
ADANA	9.059	6.513	2.546
KONYA	8.512	6.120	2.392
CATALCA	7.500	5.393	2.107
İZMİT	6.771	4.868	1.903
KAYSERİ	6.140	4.415	1.725
MARAS	5.031	3.617	1.414
BİGA	4.033	2.903	1.130
CANIK (SAMSUN)	3.875	2.786	1.089
İSTANBUL	6.609	2.594	4.015
SURİYE	3.187	2.291	896
MENTEŞE (MUĞLA)	855	615	240
KARAHİSAR (AFYON)	280	201	79
BOLU	258	185	73
KASTAMONU	257	184	73
MAMURETULAZİZ (ELAZİĞ)	242	173	69
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>413.922</b>	<b>297.737</b>	<b>116.185</b>

Kaynak: Sezer ARSLAN, Balkan Savaşları Sonrası Rumeli'nden Türk Göçleri ve Osmanlı Devleti'nde İskânlar, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2008, s. 107.

### ETKİNLİK SORULARI

- 1- Görsel 15, Görsel 6, Görsel 7, Görsel 8, Görsel 9, Görsel 10, Görsel 11, Görsel 12 ve Görsel 13'e bakarak; savaşın sosyal sonuçları hakkında neler söyleyebiliriz? Savaş yıllarında, Görsel 10'daki kişiler neler hissetmiş olabilir?
- 2- Görsel 2 ve 3'teki insanlar, neden Görsel 9 ve 10'daki duruma düşmüşlerdir? Bu görsellerden faydalanarak, savaşlar hakkında neler söyleyebiliriz?
- 3- Savaşın sonuçları düşünüldüğünde, Görsel 12'deki kişilerin içinde bulunduğu durum hakkındaki düşünceleri neler olabilir? Bu duruma düşen Görsel 12'deki kişiler, neler hissetmişlerdir?
- 4- 1912-1920 yılları arasında Balkan topraklarından Anadolu'ya yerleştirilen Müslümanları gösteren Görsel 15'teki tablo dikkatlice incelendiğinde; Balkanlarda yaşayan insanlar, neden Anadolu topraklarına göç etme ihtiyacı hissetmişlerdir?
- 5- Görsel 14'teki tabloya dikkatlice bakıldığında; I. ve II. Balkan Savaşları sırasında, ailesinden birini veya birilerini kaybetmiş bir kişinin duyguları neler olabilir?
- 6- Görsel 1, Görsel 4 ve Görsel 14'e bakılıp savaşların nedenleri ve sonuçları düşünüldüğünde, savaşlar hakkında neler söyleyebiliriz? Sadece bu bakış açısıyla incelesek, savaşla ilgili hangi ayrıntıları görememiş oluruz?



### I. DÜNYA SAVAŞI

Ders	Tarih
Sınıf	10
Ünite	5. Ünite : En Uzun Yüzyıl
Konu	6. Konu : XX. Yüzyılda Osmanlı Devleti ve Savaşlar
Kazanım	I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını kavrar.
Süre	4 ders saati

#### Alt Konu 1: I. Dünya Savaşı'nın Nedenleri

<b>Etkinlik 2</b>	I. Dünya Savaşı'nda, Devletlerin Savaşa Giriş Nedenlerinin Tartışılması
<b>Tartışma Yöntemi</b>	Tartışma; hakkında öneriler ortaya konulup düşünceler geliştirilen ve değerlendirilen konularla ilgili daha fazla bilgiye, eleştirel bir anlayışa ulaşılmasını sağlayan bir keşif diyalogu, yenilikçi bir araştırma süreci olarak tanımlanabilir (Howard ve Barton, 1998: 1; Akt. Kaya, 2010: 347).
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzlaşma</li> <li>• Barış</li> </ul>

#### SÜREC

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- I. Dünya Savaşı öncesi, Avrupa'nın genel durumu hakkında bilgi sahibi olmaları,
- 2- I. Dünya Savaşı'na giren devletleri bilmeleri,
- 3- I. Dünya Savaşı'nın genel nedenlerini kavramaları,
- 4- Uzlaşmanın, demokrasi ve insanlar için önemini anlamaları beklenmektedir.

#### Hazırlık Aşaması

Dersin ilk 5 dakikasında öğrencilere, Avrupa'daki genel durum hakkında giriş bilgisi verilecektir. Daha sonra tüm öğrencilere, EK-2'deki I. Dünya Savaşı'na giren devletlerin, savaşa giriş amaçlarını anlatan bir yazı dağıtılacaktır. Öğrencilere, metni okumaları için 15 dakikalık süre verilecek ve öğrencilerin metindeki devletlerden birini seçmeleri ve seçtikleri devletin savaşa giriş nedenlerini örnekteki gibi oluşturmaları istenecektir. Süre bitiminde, öğrencilerden gönüllü olarak seçilen 7 kişi; İtilaf Devletleri (İngiltere, Fransa ve Rusya), İttifak Devletleri (Almanya, Avusturya-Macaristan ve İtalya) ve Osmanlı Devleti'ni temsilen savaşa giriş nedenini örnekteki gibi sınıf ortamında sunması istenecektir.

#### Uygulama

- a- Uygulama, öğretmenin seçilen öğrencileri tahtaya davet etmesiyle başlar. Seçilen tüm öğrenciler, tahtada hazır olarak bulunur. Gerekli gördüğü takdirde, öğretmen de belirtilen devletlerden birinin savaşa giriş nedenini savunmak üzere görev alabilir.
- b- Her bir öğrencinin uygulama sırasında 3 dk. süresi vardır. Öğrenciler, 3 dk. içerisinde seçtiği devletin savaşa giriş nedenlerini savunur.



- c- Sunuş sırası; Almanya, İngiltere, İtalya, Fransa, Rusya, Avusturya-Macaristan, Osmanlı Devleti şeklinde olacaktır.
- d- Sunum sırasında, sınıftaki diğer öğrencilerin de sorular yoluyla katkısının olmasına özen gösterilecektir.

#### Değerlendirme

Etkinliğin bitiminde (son 10 dk.), örnek etkinlik soruları yardımıyla öğrencilerle tartışma ortamı oluşturulacaktır. Öğrenciler tarafından, bu savaşa girme konusunda ifade edilen görüşlerden hangi devletin daha gerçekçi olduğu tartışılacak ve bir önceki etkinlikten savaşın sonuçları hakkında neler hatırladıkları sorulacaktır. Bu devletlerin, savaş başlamadan hangi konularda uzlaşabileceği, öğrencilerle tartışılacak ve uzlaşmanın özeld bireylerin genelde ise devletlerin hayatları açısından önemi tartışılacaktır.

#### ÖRNEK ETKİNLİK SORULARI

Tartışma etkinliğinin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sözel olarak sorulacaktır.

Soru sayısı, öğrencinin verdiği cevaplara göre artabilir veya azalabilir.

- 1- Bir ders önce Trablusgarp ve Balkan Savaşı'nı anlatan etkinliğimizde; savaşın sosyal sonuçları hakkında neler öğrendiğimizi hatırlatmak isteyen var mı? Öğrendiklerimiz ışığında; I. Dünya Savaşı, tek çözüm müydü?
- 2- Günlük hayatımızda, arkadaşlarımızla olan ilişkilerimizde ortaya çıkan sorunların çözümünde ne kadar uzlaşabiliyoruz, neden?
- 3- I. Dünya Savaşı'na giren devletler, savaşmadan uzlaşma yolunu seçebilir miydi?

Etkinlikle ilgili soruların ardından öğrencilere, aşağıdaki genel değerlendirme soruları sorulur ve tartışmanın bitiminde ders sona erdirilir.

- 1- Daha önce işlediğimiz dersi de göz önüne alarak barış, özgürlük, uzlaşma hakkında neler söyleyebiliriz?
- 2- Barış, özgürlük, uzlaşma gibi değerlerin demokrasi açısından önemi neler olabilir?
- 3- Demokratik devletler için bu değerler neden gereklidir?


## EK 2: I. DÜNYA SAVAŞI'NA GİREN DEVLETLERİN AMAÇLARI

Değerli öğrenciler;

Bu etkinlikte, İngiltere, Fransa ve Rusya, Almanya, Avusturya-Macaristan, İtalya ve Osmanlı Devleti'nden birini seçip bu devletlerin savaşa giriş nedenlerini savunmanız beklenmektedir. Aşağıdaki örnek, ne yapmanız gerektiği konusunda sizi yönlendirecektir ☺

I. Dünya Savaşına Katılan Devletler				
İtilaf (Anlaşma) Devletleri	1914-1918	İttifak (Bağlaşma) Devletleri		
İngiltere		Almanya		
Fransa		İtalya		
Rusya		Avusturya-Macaristan		
Savaşa Daha Sonra Katılan Devletler				
İtalya	Savaşın Genel Nedenleri	Osmanlı Devleti		
Sırbistan		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sömürgecilik Yarışı</li> <li>Hammadde ve Pazar Arayışı</li> <li>Silahlanma ve Bloklaşma</li> <li>Milliyetçilik</li> </ul>	Bulgaristan	
ABD				
Yunanistan				
Japonya				
Belçika				
Brezilya				
Romanya				
Portekiz				

### ÖRNEK

 <p style="text-align: center;"><b>I. Ferdinand</b> <b>Bulgar Çarı</b> <b>(1908-1918)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Bulgaristan</u></b></p> <p>I. Dünya Savaşında büyük Bulgaristan hayalini kuruyordu. Aynı zamanda II. Balkan Savaşı'nda kaybettiği toprakları da unutuyor, geri kazanmanın yollarını arıyordu.</p> <p>Kaynak: Muzaffer Başkaya, İngiliz Basınına Göre Bulgaristan'ın I. Dünya Savaşında Çekilişi ve Selanik Anlaşması, Akademik İncelemeler Dergisi, 10 (1), 2015, s. 51, 56, 57.</p>
 <p style="text-align: center;"><b>Yapmanız Gereken</b></p>	<p>Merhaba; ben I. Ferdinand, ülkem Balkan Savaşları sonrasında önemli topraklarını diğer Balkan devletlerine kaybetti. Ben, devletimin daha büyük olmasını istiyorum ve bu amacım için büyük oynamak zorundayım. Balkanlar benden sorulmalı ve diğer rakiplerim benden daha büyük olmamalı.</p> <p style="text-align: center;">Sizce yanlış mı düşünüyorum?</p>

Siz de seçtiğiniz devlet için örnekteki gibi bir metin hazırlayınız.



**II. Wilhelm**  
**Alman İmparatoru**  
**(1888-1918)**

#### Almanya

1870 yılındaki Prusya-Fransa savaşı sonucunda; Fransa'nın yenilmesi ve Almanya'nın bir devlet olarak ortaya çıkması, Avrupa'da güçlerin yeniden şekillenmesine neden oldu (1). Almanya, siyasi birliğini kurmasıyla birlikte; sömürgecilik yarışına geç de olsa katıldı. Almanların yayılma politikası, diğer devletler için endişe vericiydi. Almanya, özellikle en büyük rakibi olan İngiltere'yle "denizcilik" yarışına girmişti (1). Denizler, hammadde ve pazar bulma yarışında önemli bir güç kaynağıydı.

Kaynak (1): Mücahit Özçelik, Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye'deki Esirler, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2013, s. 4.

Kaynak (2): Keith Robbins, I. Dünya Savaşı, Dost Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 19-20.



**Herbert Henry Asquith**  
**İngiltere Başbakanı**  
**(1908-1916)**

#### İngiltere

Yirminci yüzyıl başına gelindiğinde tümüyle kentleşmiş ve sanayileşmiş bir ulkeydi. Dünyanın en zengin gücüydü ve büyük bir imparatorluk kurmuştu. Zenginliğini korumak için dünya ticaretine, kentlerini beslemek için ise ithal gıdaya ihtiyacı vardı. İngiltere'nin denizlerdeki egemenliği, hem ülkenin zenginliği hem de kentlerin ihtiyacını karşılaması açısından çok önemliydi. Almanya'nın denizlerde İngiltere'ye rakip olması, imparatorluğu endişelendiriyordu. Almanya, hammadde ve pazar anlamında İngiltere'ye önemli bir rakipti.

Kaynak: Michael Howard, Yüzyüncü Yıl Donumunda Birinci Dünya Savaşı, Dost Yayıncılık, Ankara, 2014, s. 19-20, 31.



**Antonio Salandra**  
**İtalya Başbakanı**  
**(1914-1916)**

#### İtalya

Almanya gibi ulusal birliğini geç tamamlayan İtalya, Akdeniz'de yeni sömürgeler elde etmek ve Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun egemenliğinde bulunan toprakları kurtarma niyetindeydi. Bu amaçla, müttefik devletlerle birlikte olmasına rağmen Fransa ile de birtakım gizli anlaşmalar imzalamıştı.

Kaynak: Bayram Bayraktar, Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılap Tarihi, Detay Yayıncılık, Ankara, 2009, s. 54.



**Alexandre Ribot**  
**Fransa Başbakanı**  
**1895-1917**

#### Fransa

Almanya ile İngiltere arasında yaşanan dünya egemenliği sırasında Fransa ise 1870 Sedan Savaşı'yla Almanlara kaptırdığı kömür yataklarıyla ünlü *Alsace-Lorraine* (Alsas Loren) bölgesini geri almak için fırsat kolluyordu (1). Ayrıca Almanya'nın Ön Asya ve Afrika'daki faaliyetleri, bölgede önceden beri sömürgecilik faaliyetlerinde bulunan Fransa'yı da rahatsız etmişti (2).

Kaynak (1): Temuçin Faik Ertan, Başlangıcından Günümüze Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2012, s. 62.

Kaynak (2): Bayram Bayraktar, Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılap Tarihi, Detay Yayıncılık, Ankara, 2009, s. 53.



**Çar II. Nikolay**  
Rusya İmparatoru  
(1894-1917)

#### Rusya

Rusya; Alman Pan-germanizm'inin kendi faaliyet sahası olan Güneydoğu Avrupa'yı etkilemesini, Panslavizm politikasına bir engel olarak görmekteydi. Ayrıca, bölgedeki en büyük rakibi durumunda olan Avusturya-Macaristan'ı parçalayarak bölgedeki Slavları kendi yönetimi altında birleştirmek ve müttefiklerinin de yardımıyla İstanbul ve Boğazları ele geçirmek istemiştir. Böylece sıcak denizlere de inme idealini de gerçekleştirmiş olacaktı.

Kaynak: Komisyon, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I, Erdal Basın Yayın Dağıtım, Ankara, 2005, s. 72.



**Franz Joseph**  
Avusturya-Macaristan İmp.  
(1848-1916)

#### Avusturya-Macaristan İmparatorluğu

Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, topraklarında yaşayan önemli sayıda Slav asıllı vatandaşları dolayısıyla Rusya'nın Panslavizm politikasını hem kendi birliği hem de Balkanlardaki üstünlük mücadelesi için büyük bir tehdit görmekteydi. Ayrıca, Sırbistan da II. Balkan Savaşı'ndan sonra oldukça güçlenmiş ve imparatorluğu tehdit eder hale gelmişti.

Kaynak: Komisyon, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I, Erdal Basın Yayın Dağıtım, Ankara, 2005, s. 71-72.



**V. Mehmed Reşad**  
Osmanlı Padişahı  
(1909-1918)

#### Osmanlı Devleti

Osmanlı Devleti'nde önemli devlet adamları -özellikle Enver Paşa-savaşı Almanya'nın kazanacağını düşünüyordu. Almanya'nın yanında I. Dünya Savaşı'na girmekle Balkan Savaşlarıyla kaybedilen toprakların geri alınacağı, kapitülasyonların kaldırılacağı gibi pratik faydalar beklenmekteydi. Ayrıca, Kafkasya ve Orta Asya'da yaşayan Türk dünyasıyla birleşerek bir Turan Devleti kurmak da umulmaktaydı.

Kaynak : Vicdan Cazgır & İlhan Genç & Mehmet Çelik & Celal Genç & Şenol Türedi, Ortaöğretim Tarih 10, Bediralp Matbaacılık, İstanbul, 2010, s. 197.



Bu alana kendi metninizi  
oluşturunuz ☺



Bu etkinlikte kullanılan görseller, [https://tr.wikipedia.org/wiki/I.\\_Dünya\\_Savaşı](https://tr.wikipedia.org/wiki/I._Dünya_Savaşı) adresinden ve ek bağlantılardan 31.10.2015 tarihinde alınmıştır.

### Alt Konu 2: Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girişi ve Savaşığı Cepheler

<b>Etkinlik 3</b>	Osmanlı Devleti'nin savaşa girişi ve savaşığı cepheleri gösteren belgesel ve slayt sunumu.
<b>Slayt Sunumu</b>	Sunmak, bilgi vermek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılarak bir konuyu dinleyicilere aktarmaktır (Türk Dil Kurumu, 2011: 2172). Slayt sunumu ise alan gezilerinde veya başka kaynaklardan elde edilen görüntü ve bilgilerin sınıf ortamında slayt makinasıyla gösterilmesidir (Köstüklü, 2014: 141).
<b>Belgesel</b>	Belgeseller, özellikle tarihi konuların öğretiminde geçmişte yaşayan insanların kararlarını ve inançlarını yansıtmada işlevsel mekanizmalardır. Öğrencilerin ders kitaplarında karşılaşamayacağı pek çok konu, olay ve insanı içine alan perspektif yüküldür (Marcus ve Stoddard, 2009; Akt. Bektaş-Öztaşkın, 2013: 149). Bu bakımdan belgeseller, öğrenciye çok yönlü ve aktif düşünce imkânı sunmaktadır.
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Yönetim Erkinin Sınırlandırılması</li> </ul>

### SÜREC

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda savaşığı cepheleri bilmeleri,
- 2- Osmanlı Devleti'nin savaşığı durumu kavramaları,
- 3- Savaşların insanlar için zararlarını fark etmeleri,
- 4- Barış, hukuk ve yönetim erkinin sınırlandırılması gibi değerlerin önemini anlamaları beklenmektedir.

#### Hazırlık Aşaması

Dersten önce, sınıfın teknik donanımının etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracak biçimde olup olmadığı kontrol edilecek ve ardından dersin başında (ilk 7 dk.) tüm öğrencilere, yapılacak etkinlikler hakkında bilgi verilecektir.

#### Uygulama

- a- Uygulama, sınıf içinde öğretmen tarafından projeksiyon yardımıyla yapılacaktır.
- b- Uygulamalar ilk ders saatinde bitirilmelidir.
- c- İlk olarak, Osmanlı Devleti'nin siyasi durumu ve savaşa giriş nedenleri "Büyük Savaş" adlı belgeselin 5. bölümünün 10:01-23:26 dakikaları ve bununla birlikte, aynı belgeselin 6. bölümünün 01:12-05:26 dakikaları (yaklaşık 18 dakika) öğrencilere izlettirilecektir.
- d- Belgesel sunumunun ardından Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda savaşığı cephelere ana hatlarıyla değinilecektir (15 dk.). Slayt sunumunda; Taaruz Cepheleri (Kafkas ve Kanal), Savunma Cepheleri (Çanakkale, Irak-Musul, Hicaz-Yemen, Suriye-Filistin) ile Müttefiklere Yardım Amacıyla Açılan Cephelere (Makedonya, Galiciya, Romanya) değinilecektir. Çanakkale ve Kafkas Cephelerine başka etkinliklerde ayrıntılı olarak değinilecektir.

Değerlendirme

İkinci ders boyunca (40 dk.) etkinlik hakkındaki örnek sorular sınıf ortamında tartışmaya açılacaktır.

ÖRNEK ETKİNLİK SORULARI

Belgesel ve slayt gösteriminin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sözel olarak sorulacaktır.

Soru sayısı, öğrencinin verdiği cevaplara göre artabilir veya azalabilir.

- 1- Babıali Baskını'nu nasıl değerlendiriyorsunuz, belgeselde geçen meclisin "görünürde var olması" sözünden ne anlıyorsunuz?
- 2- Belgesele göre, Osmanlı Devleti ile Almanya arasında yapılan gizli anlaşmaların "kapalı kapılar ardında yapılması" ve "bu anlaşmalardan meclisin haberdar olmaması" gibi ifadelerden neler anlıyorsunuz? Meclisler, demokrasiler için neden önemlidir?
- 3- Belgesele göre; İngilizlerin önünden kaçan Alman savaş gemilerinin, uluslararası hukuk kurallarına rağmen Osmanlılar tarafından korunmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Osmanlı'nın bu kuralları esnetmeye çalışmasını doğru buluyor musunuz?
- 4- Mevcut siyasi, askeri ve ekonomik durum düşünüldüğünde, Osmanlı Devleti'nin bu savaşa girmesini doğru buluyor musunuz?
- 5- Savaşın sosyal sonuçları düşünüldüğünde; sizce devlet yönetiminin sorumlulukları neler olmalıdır? Bu şekilde düşümenizin gerekçeleri nelerdir?
- 6- En çok hangi slayt dikkatinizi çekti? Slayttaki cephelerdeki ortak noktalar nelerdir? Askerler, niçin bu cephelerde savaşmışlardır?
- 7- Sarıkamış Olayı'nın, insanlar tarafından günümüzde anılıyor olmasının sebepleri nelerdir? Sizce, geçmişte yaşanmış bu tür olayların günümüzde hatırlanmasının ne gibi katkıları olabilir?



<b>Etkinlik 4</b>	Çanakkale Şehitliği Sanal Müze Turu ve Yaşanmış Olaylardan Kesitler
<b>Sanal Müze</b>	Müzeler, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel gelişmelerine ışık tutan önemli mekânlardır (Kale, 2010: 195). Sanal müzeler ise görüntü aktarma teknikleri ve iletişim teknolojileri yardımıyla gerçek müzelerin internet ve bilgisayar ortamına aktarılmış hâli olarak tanımlanabilir (Tepecik, 2007: 235; Akt. Demirboğa, 2010: 36).
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Dayanışma</li> <li>• Hoşgörü</li> <li>• Özgürlük</li> </ul>

### SÜREC

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- Çanakkale cephesinin Osmanlı Devleti ve I. Dünya Savaşı açısından önemini fark etmeleri,
- 2- Bu cephedeki birlik ve beraberliğin önemini kavramaları,
- 3- Barış, dayanışma, hoşgörü ve özgürlük gibi değerlerin önemini anlamaları,
- 4- Savaşların insanlar için zararlarını fark etmeleri beklenmektedir.

#### Hazırlık Aşaması

Dersten önce, sınıfın teknik donanımının etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracak biçimde olup olmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Etkinlikten önce (ilk 3 dk.); öğretmen, öğrencilerden kendileri için önemli olan en az 5 tane değeri önem sırasına göre boş bir kâğıda yazmalarını isteyecektir. Tüm öğrencilere yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilecektir. Öğretmen, Çanakkale Cephesi ve bu cephenin stratejik önemi hakkında öğrencilere giriş bilgisi verecektir.

#### Uygulama

- a- Uygulama, sınıf içinde öğretmen tarafından projeksiyon yardımıyla yapılacaktır.
- b- Uygulama için 22 dakika süre ayrılacaktır.
- c- Etkinlik öncesinde öğretmen, öğrencilere sanal müze gezileri hakkında bilgi verecektir.
- d- Çanakkale Sanal Müze Turu için <http://www.3dmekanlar.com/tr/canakkale-sehitligi.html> adresinden erişim sağlanacaktır.
- e- Etkinlik sırasında, her bir şehitlik anlatılırken yaşanmış olaylara da yer verilecektir. Yaşanmış olaylarla dayanışma, barış, hoşgörü ve özgürlük değerleri arasında ilişki kurulacaktır.
- f- Öğrencilerin hazırlık aşamasında belirlediği değerlerle Çanakkale cephesindeki ortam arasındaki ilişkiler kurulacaktır.
- g- Uygulamanın sonunda, Mustafa Kemal ATATÜRK'ün 1934 yılında, Çanakkale'de ölen Anzak askerlerine ve ölen askerlerin annelerine yazdığı mektup okunacaktır.

#### Değerlendirme

Etkinliğin bitiminde (son 15 dk.), öğrencilerle örnek etkinlik soruları yardımıyla tartışma ortamı oluşturulacaktır.

ÖRNEK ETKİNLİK SORULARI

Çanakkale Şehitliği Sanal Müze Turunun ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sözel olarak sorulacaktır.

Soru sayısı, öğrencinin verdiği cevaplara göre artabilir veya azalabilir.

- 1- Çanakkale Şehitliği Sanal Müze gezisi sırasında, en çok hangi yaşanmış olay dikkatinizi çekti, neden?
- 2- Çanakkale Savaşları sırasında Osmanlı Devleti'nin askeri olarak savaşan Türk, Kürt, Arap, Çerkez, Acem, Laz vb. birçok grubun bir amaç uğruna bir arada olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kişiler ne için savaşıyorlar?
- 3- Savaş sırasında, hoşgörü değeriyle açıklanabilecek örnekler nelerdir? Günlük hayatta hoşgörülü olmak insanlara ne gibi faydalar sağlamaktadır?
- 4- Dersin başında yazmış olduğunuz değerlerden hangilerinin önemini daha çok anladınız? Çanakkale Savaşlarında önemini anladığınız başka değerler oldu mu?
- 5- Mehmet Akif ERSOY'un Çanakkale Şehitleri adlı şiirindeki, Çanakkale Savaşı'nı tarif ettiği "Kafa, göz, gövde, bacak, kol, çene, parmak, el, ayak; / Boşanır sırtlara, vâdilere, sağnak sağnak." dizeleriyle en çok hangi değerın önemini anlıyorsunuz, neden?
- 6- Mustafa Kemal ATATÜRK'ün 1934 yılında, Çanakkale'de ölen Anzak askerlerine ve ölen askerlerin annelerine yazdığı mektup hangi mesajları içeriyor? Bu mektupta, hangi değerın önemi dikkatinizi çekti, neden?



## EK 3: ATATÜRK'ÜN ÇANAKKALE'DE ÖLEN ANZAK ASKERLERİ İÇİN YAZDIĞI MEKTUP



## Cepheler Konusuyla İlgili Slayt Etkinliği

# I. DÜNYA SAVAŞI'NDA OSMANLI: CEPHELER

Osman OKUMUŞ

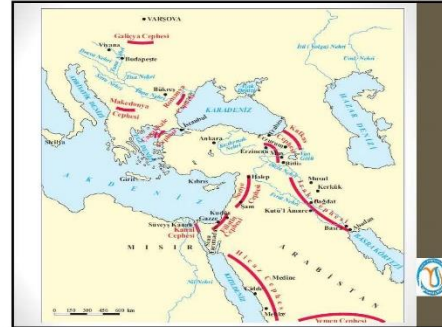
## Osmanlı Devleti'nin Savaştığı Cepheler

Taarruz Cepheleri	Savunma Cepheleri	Destek Cepheleri
Kafkas Cephesi	Çanakkale Cephesi	Makedonya Cephesi
Kanal Cephesi	Irak-Musul Cephesi	Galiçya Cephesi
	Hicaz-Yemen Cephesi	Romanya Cephesi
	Suriye-Filistin Cephesi	

## Osmanlı Devleti'nin Genel Durumu

Sultan V. Mehmed Reşad

- Savaşlar
- Ekonomi
- Sosyal Sorunlar
- Bloklajmalar
- Büyük Devletlerin Emelleri



## Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girişi

İngiltere → Almanya  
Tarafsızlık  
Goben ve Breslau

↓  
Yavuz ve Midilli  
Odessa ve Sivastopol Limanları  
13 Kasım 1914 resmen savaşa girdi.

## TAARRUZ CEPHELERİ

- Kafkas Cephesi
- Kanal Cephesi

## Cepheler Konusuyla İlgili Slayt Etkinliği

### KAFKAS CEPHESİ



Bu cephe, Rusların saldırılarıyla açıldı.  
Enver Paşa ve Pantürkizim

Sarıkamış Harekâtı  
(22.12.1914 - 19.01.1915)  
Süddeñli kış şartlarından 30.000 askerimiz donarak şehit oldu.


Ermeni Olayları  
Mustafa Kemal Paşa  
Brest-Litovsk (3 Mart 1918)

### Kanal Cephesi'nde Osmanlılar



Soldaki Resim: Süveyş Kanalına Doğru Yürüyen Osmanlı Askerleri  
Sağdaki Resim: Kanal Harekâtında Yaralı Askerleri Taşıyan Develer


### Sarıkamış Olayı



### SAVUNMA CEPHELERİ

- Irak-Musul Cephesi
- Hicaz-Yemen Cephesi
- Suriye-Filistin Cephesi
- Çanakkale Cephesi

### KANAL CEPHESİ




Bu cephe, İngilizlere karşı açıldı.  
Bahriye Nazarı Cemal Paşa

Amaç:  
1- Mısır'ı almak,  
2- İngilizlere'ine sömürgeleri ile bağlantısını kesmek.

1915 yılında iki taarruz yapıldı.  
Osmanlı ordusu geri çekildi.  
İngilizler Sina Yarımadasını alıp Suriye'ye kadar ilerlediler.

### IRAK-MUSUL CEPHESİ



Bu cephe, İngilizler tarafından açıldı.

İngilizlerin Amacı;  
1- Ortadoğu'da petrol bölgelerini ele geçirmek,  
2- Ruslara yardım götürmek.

Kut'ül Amare Savaşı  
Mirliva Halil (Kuç) Paşa  
General Towshend esir edildi  
Bağdat - Kerkük

## Cepheler Konusuyla İlgili Slayt Etkinliği

### Kut'ül Amare ve Sonrası




Bu cephede, İngilizler tarafından açıldı.

Osmanlı Devleti'nin Amacı;  
1- Arap yarımadasındaki İngiliz ilerleyişini durdurmak,  
2- Kutsal yerleri korumaktı.

Arapların İngilizlerle işbirliği yapması üzerine başarı sağlanamadı ve Kut'ül Amare Osmanlı kontrolünden çıktı.

### ÇANAKKALE CEPHESİ

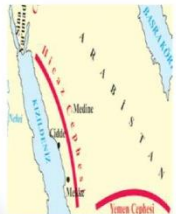


Bu cephede, İtilaf Devletleri tarafından açıldı.

Amacı;  
1- Ruslara yardım götürmek,  
2- Osmanlıyı savaş dışı bırakmak.

Otto Liman Von Sanders  
Cevat Paşa  
Deniz Savaşları  
19.02.1915-18.03.1915  
Kara Savaşları  
25.04.1915-09.01.1916

### HİCAZ-YEMEN CEPHESİ



Bu cephede, İngilizler tarafından açıldı.


Osmanlı Devleti'nin Amacı;  
1- Arap yarımadasındaki İngiliz ilerleyişini durdurmak,  
2- Kutsal yerleri korumaktı.

Arapların İngilizlerle işbirliği yapması üzerine başarı sağlanamadı ve Hijaz Osmanlı kontrolünden çıktı.

### MÜTTEFİKLERE DESTEK CEPHELERİ

- Makedonya Cephesi
- Galiçya Cephesi
- Romanya Cephesi

### SURİYE-FİLİSTİN CEPHESİ



Bu cephede, İngilizler tarafından açıldı.

Osmanlıların Kanal Harekatında geri çekilmesi üzerine İngiltere, Kudüs ve Filistin'i işgal etti.

Arap Ayaklanması

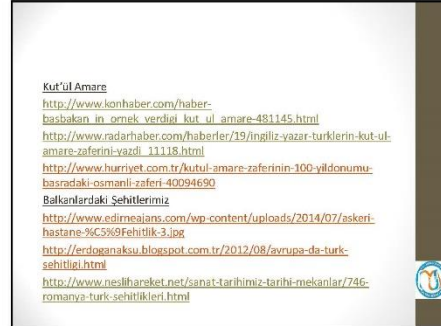
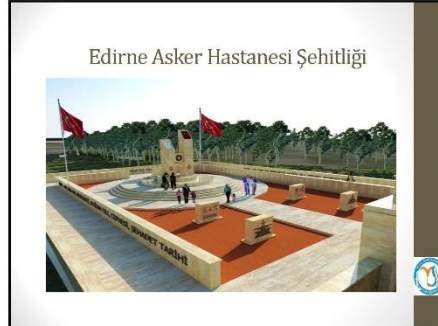
### MÜTTEFİKLERE DESTEK CEPHELERİ



Bu cephelerde, Bulgaristan ve Avusturya-Macaristan'a destek olmak amacıyla Rusya, Romanya ve Fransa'ya karşı savaşılmıştır.

Rusya'nın savaştan çekilmesi ile bu cepheler kapanmıştır.

## Cepheler Konusuyla İlgili Slayt Etkinliği



<b>Etkinlik 5</b>	Ermeni Meselesinin İnternet Destekli Öğretimi
<b>İnternet Destekli Öğretim</b>	Herhangi bir program kurulumu ve dosya yüklemesi gerekmeden internet tarayıcısı üzerinden pek çok öğretim materyaline (bilgi, belgesel, sunum vs.) erişimi mümkün kılan (Turan, 2012: 214) bir öğretim yöntemidir.
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Hoşgörü</li> <li>• Eşitlik</li> </ul>

### SÜRECİ

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- Ermenilerin, Osmanlı ülkesindeki durumları hakkında bilgi sahibi olmaları,
- 2- Ermeni Meselesini ve 1915 olaylarını bilmeleri,
- 3- Barış, hoşgörü ve eşitlik gibi değerlerin önemini anlamaları beklenmektedir.

#### Hazırlık Aşaması

Tüm öğrencilere yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilecektir. Öğretmen, Ermeni Meselesinin önemini anlatacaktır (5 dk.).

#### Uygulama

- a- Uygulamalar; 25 dakika içerisinde bitirilmelidir.
- b- Ermeni sorununun internet destekli öğretimi için <http://www.ermenisorunu.gen.tr/>, [www.youtube.com](http://www.youtube.com), [dunyasavasi.ttk.gov.tr](http://dunyasavasi.ttk.gov.tr) adreslerinden erişim sağlanacaktır.
- c- Öğrencilerden, konu hakkındaki önemli noktaları not etmeleri istenecektir.

#### Değerlendirme

Etkinliğin bitiminde (son 10 dk.) öğrencilerle örnek etkinlik soruları yardımıyla tartışma ortamı oluşturulacaktır.

#### ÖRNEK ETKİNLİK SORULARI

Etkinliğin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sözel olarak sorulacaktır.

Soru sayısı, öğrencinin verdiği cevaplara göre artabilir veya azalabilir.

- 1- Barış zamanlarında, Türkler ve Ermenilerin aralarında herhangi bir sorun olmadan birlikte yaşamaları en çok hangi değerle ilgilidir? Bu değer, günümüzde insanlar ve devletler için gerekli midir, neden?
- 2- I. Dünya Savaşı'ndaki tüm yaşananlara rağmen; Lozan Anlaşmasında, Müslüman olmayanlara verilen hakları nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3- Etkinlik sırasında, Ermenilerle ilgili en çok hangi görsel öge (fotoğraf, tablo, grafik vb.) dikkatinizi çekti, neden?

NOT: Etkinliğin bitiminde öğrencilere bir sonraki hafta yapacakları etkinlik hakkında bilgilendirme yapılacaktır.



### Alt Konu 3: Savaşın Sona Ermesi ve Yapılan Anlaşmalar

<b>Etkinlik 6</b>	Tüm savaş sürecinin Dursun Dilek tekniğiyle işlenmesi.
<b>Kazandırılmaya Çalışılacak Demokratik Değerler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barış</li> <li>• Dayanışma</li> <li>• Özgürlük</li> </ul>
<b>Dursun Dilek Tekniği</b>	Dursun Dilek Tekniği veya diğer adıyla Öğrencilerin Yeteneklerine Göre Konu Merkezli Öğretim Tekniği, her bir grubun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendi gruplarında aynı konu çerçevesinde ürünler geliştirmeleridir (Dilek, 2015: 154).

### SÜREC

Bu etkinlikle öğrencilerin;

- 1- I. Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve yapılan anlaşmaları bilmeleri,
- 2- Savaş sonrası genel durumu kavramaları,
- 3- Savaşın yıkıcı etkisini fark etmeleri,
- 4- Tüm dünya için önemli değerleri keşfetmeleri beklenmektedir.

#### Hazırlık Aşaması

Etkinliklerden önce (ilk 10 dk.), öğretmen tarafından sınıfa cansız manken getirilecektir. Getirilen cansız manken, tüm sınıfın rahatlıkla görebileceği bir alanda konumlandırılmalıdır. Manken üzerinden savaşların insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler açıklanacaktır. Öğretmen tarafından savaşın genel değerlendirilmesi yapılacaktır; ardından öğretmen, etkinlik hakkında öğrencilere, bilgi verilecektir.

Sınıf; TV Programı, Drama, Karikatür-Resim, Şiir, Müzik, Gazete, Tarih Şeridi olmak üzere 7 farklı gruba gönüllülük esasına göre bölünecektir. Etkinlik için öğrencilere, 30 dakikalık hazırlanma süresi ve her bir öğrenciye, etkinlikte kullanması için 10 adet A4 kâğıt verilecektir. Öğretmen, etkinlik süresince grupları gezecek ve öğrencilere rehberlik yapacaktır.

TV programı etkinliği hazırlayacak olan öğrenciler, yanlarında gerekli araç-gereç desteğini sağlayarak gelmelidirler. Hedef kitle olarak halk seçilmeli ve onun ağzından konuşulmalıdır. Tarihsel gerçeklikten uzaklaşmadan konu sunulmalıdır. Sunulan konuda canlı yayında, savaşı yaşayan insanlarla röportaj yapılmalı ve bu insanların savaş konusunda fikri sorulmalıdır. Bununla birlikte, canlı yayında meclise bağlanılmalı ve bir milletvekiliyle demokrasinin önemi ve savaşların yıkıcılığı üzerine konuşmalar yapılmalıdır. Savaşın haberler verilmelidir.

Drama grubunda yer alacak öğrencilerin basit türden giyim ve kuşamları kendileri tarafından sağlanacaktır. Savaşın herhangi bir bölümü canlandırılabilir. Canlandıracağı konuda; özgürlük, bağımsızlık, dayanışma, barış, savaşın kötü sonuçları gibi değerlere mutlaka değinilmelidir.

Karikatür-Resim, grubunda yer alacak öğrenciler, yeteneklerine göre savaşın herhangi bir anını tasvir edebilir. Gerekli malzemeler, dersten önce öğrenciler tarafından temin edilmelidir.

Dayanışma, yönetim erkinin sınırlandırılması, savaşın kötü sonuçları gibi konulara değinmek faydalı olacaktır.

Şiir grubunda yer alacak olan öğrenciler, I. Dünya Savaşı'nın siviller üzerindeki etkisini anlatan sıradan bir insanın ağzından devlet yöneticisine bir şiir yazacaktır.

Müzik grubunda yer alacak öğrenciler, konuyla ilgili daha önce yazılmış veya konu hakkında öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu bir müzik eserini sınıfta icrâ edeceklerdir. Müzik her türden olabilir; fakat argo ve küfür içermemelidir. Mutlaka; hoşgörü, adalet, barış, anlaşma, dayanışma değerlerini içermelidir.

Gazete etkinliğinin amacı, öğrencilerin hazırladıkları tarihi dönemi kapsayan gazete ile o dönemin özelliklerini fark etmeleridir. Bu bakımdan iyi bir gazetenin hazırlanması bakımından fikir vermesi için öğrenciler tarafından örnek gazeteler etkinlikten önce incelenmelidir. Gazetede başlık, logo, köşe yazısı, reklam ve haberler mutlaka bulunmalıdır. Başlık, logo ve içerik I. Dünya Savaşı ve bu savaş sırasında Osmanlı Devleti'yle ilgili olmalıdır. Öğrenciler kendi aralarında; editör, başyazar, muhabir gibi kişiler seçerek iş bölümü yapmalıdır. Savaşın kötü sonuçları, barış isteği, yöneticilerin ve halkın durumları, insanların birlik ve beraberliği, demokrasinin önemi gibi temalar işlenmelidir.

Tarih Şeridi hazırlayacak grubun materyal olarak cetvel, kâğıt, boya getirmesi ve konuya daha önceden hazırlık yapması gerekmektedir. I. Dünya Savaşıyla ilgili önemli tarih ve olayların olduğu bir tarih şeridi hazırlanmalıdır. Tarih şeridinde ders boyunca öğrenilen değerlerle (Örnek; Bir Dayanışma Örneği: Çanakkale, Halkın İradesinin Yok Sayılması ve Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girişi, Kafkas Cephesi ve Ölüm Gerçeği gibi) ilişki kurulacaktır.

#### Uygulama

- Etkinlikler, ilk ders saati içinde öğretmen rehberliğinde yapılacaktır.
- İkinci ders saatinde, öğrencilere hazırladıkları etkinlikler sunduracaktır.
- Hazırlanan etkinlikler, hazırlanış sırasına göre grup sözcüleri tarafından sunulacaktır.
- Her bir grubun yaklaşık 4 dk. sunum süresi bulunmaktadır.
- Her sunum sonrasında sınıftaki diğer öğrencilerin katkı sağlamaları istenecektir.

#### Değerlendirme

Etkinliğin bitiminde (son 12 dk.), öğrencilerle örnek etkinlik soruları yardımıyla tartışma ortamı oluşturulacaktır.

#### ÖRNEK ETKİNLİK SORULARI

Etkinliğin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular sözel olarak sorulacaktır.

Soru sayısı, öğrencinin verdiği cevaplara göre artabilir veya azalabilir.

- Sizce; savaşlar hangi nedenlerden ortaya çıkar, dünyada savaşların ortaya çıkmaması için nelerin yapılması gerekmektedir?
- Dayanışma nedir, sizce günlük hayatta insanlar hangi konularda birbirlerine yardım ederler? Savaş sırasında, dayanışma örneklerinden hatırladıklarınız nelerdir?
- Sizin için özgür olmak, neden önemlidir? Hayatta başka insanların yaptığımız hangi şeylere karışmasını istemezsiniz? Ülkeler için özgürlüğün önemi nedir?
- Ülkelerin savaşmaktansa; sorunlarını anlaşarak barış yoluyla çözmesinin, insanlara ne gibi faydaları vardır?
- Demokrasi ve insan haklarının, sizce insanlar ve devletler için önemi nedir?
- Hoşgörü nedir, günlük hayatta hoşgörülü bir insanla hoşgürsüz bir insan arasındaki fark nedir? Ülkeler, barış içinde yaşamak için hoşgörüye ihtiyaç duyarlar mı?
- Sizce, eşitliğin toplum için önemi nedir, bir ülkede her vatandaşın eşit olmasının ne gibi yararları ve/veya zararları olabilir?



**YÖNERGEDE KULLANILAN KAYNAKLAR**

- ARSLAN, Sezer (2008). Balkan Savaşları sonrası Rumeli'nden Türk göçleri ve Osmanlı Devleti'nde iskânları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- BAŞKAYA, Muzaffer (2015). İngiliz basınına göre Bulgaristan'ın I. Dünya Savaşı'nda çekilişi ve Selanik Anlaşması. Akademik İncelemeler Dergisi, 10 (1), 51-74.
- BAYRAKTAR, Bayram (2009). Atatürk ilkeleri ve Türk inkılap tarihi. 1. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- BEKTAŞ-ÖZTAŞKIN, Özlem (2013). Sosyal bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (2), 147-162.
- CAZGIR, Vicdan & GENÇ, İlhan & ÇELİK, Mehmet & GENÇ, Celal & TÜREDİ, Şenol (2010). Ortaöğretim tarih 10. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.
- DEMİRBOĞA, Emel (2010). Sanal müze ziyaretlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DİLEK, Dursun (2005). Sosyal bilimler öğretiminde öğrencilerin yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim (Dursun DİLEK) tekniği. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 153-159.
- ERTAN, Timuçin Faik (2012). Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti tarihi. 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- HOWARD, Michael (2014). Yüztüncü yıl dönümünde Birinci Dünya Savaşı. 1. Baskı. Ankara: Dost Yayıncılık.
- KALE, Yeliz (2010). Tarih öğretiminde müzeler ve tarihi mekanlar. Mustafa SAFRAN (Ed.). Tarih nasıl öğretilir? (1. Baskı) içinde (195-203). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- KAYA, Ramazan (2010). Tarih derslerinde tartışılabilir olanakları üzerine. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 345-360.
- KAYMAKCI, Selahattin (2012). Tarih öğretiminde çalışma yapıları ve kullanımı. İsmail H. DEMİRCİOĞLU ve İbrahim TURAN (Ed.). Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. (1. Baskı) içinde (s. 183-206). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri (2014). Sosyal bilimler ve tarih öğretimi. 2. Baskı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- ÖZÇELİK, Mücahit (2013). Birinci Dünya Savaşı'ndaki Türkiye'deki esirler. 1. Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ROBBİNS, Keith (2005). I. Dünya Savaşı. 1. Baskı. Ankara: Dost Yayıncılık.
- TURAN, İbrahim (2012). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İsmail H. DEMİRCİOĞLU ve İbrahim TURAN (Ed.). Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. (1. Baskı) içinde (s. 207-223). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TÜRK DİL KURUMU (2011). Türkçe sözlük. Şükrü Halûk AKALIN vd. (Haz.). 11 Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

YALÇIN, Durmuş & AKBİYİK, Yaşar & AKBULUT, Dursun Ali & BALCIOĞLU, Mustafa & KÖSTÜKLÜ, Nuri & SÜSLÜ, Azmi & TURAN, Refik & ERASLAN, Cezmi & TURAL, Mehmet Akif (2005). Türkiye Cumhuriyeti tarihi I. Ankara: Erdal Basın Yayın Dağıtım.

#### SÜRELİ YAYINLAR

Atlas Tarih Kitaplığı, Yüz Yıl Önce Balkanlar, 2012.

Atlas Tarih Özel Sayı, 100. Yılında Balkan Savaşları, 2012.

NTV Tarih, Balkan Savaşları 100. Yıl, 2012.

#### İNTERNET KAYNAKLARI

<http://gercek-tarih.blogspot.com.tr/2011/01/20yuzyilda-osmanli-devleti-trablusgarp.html> adresinden 17.08.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.sabah.com.tr/galeri/dunya/ilk-kez-yayinlanan-infaz-goruntuleri> adresinden 22.10.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp\\_Savaşı](https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Savaşı) adresinden 17.08.2015 ve 24.10.2015 tarihlerinde erişim sağlanmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp\\_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/File:Italian\\_battery\\_near\\_Tripoli.jpg](https://tr.wikipedia.org/wiki/Trablusgarp_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/File:Italian_battery_near_Tripoli.jpg) adresinden 27.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Italo-Turkish\\_War#/media/File:Italians\\_in\\_Libya.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Italo-Turkish_War#/media/File:Italians_in_Libya.jpg) adresinden 24.10.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.gazetebilkent.com/2013/04/21/balkanlardan-imanim-kadar-eminim/> adresinden 27.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.forumalew.org/tarihi-resimler/384306-balkan-savaslar-haritasi.html> adresinden 17.08.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.e-tarih.org/forum/archive/index.php/thread-375.html> adresinden 29.10.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.ensonhaber.com/galeri/balkan-harbinin-hic-gorulmemis-fotograf-lari/21> adresinden 02.11.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

<http://www.haberler.com/100-yilinda-kartpostallar-la-balkan-savasi-sergisi-4413385-haberi/> adresinden 20.08.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Birinci\\_Balkan\\_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/File:Ottoman\\_soldiers\\_after\\_the\\_First\\_Balkan\\_War.png](https://tr.wikipedia.org/wiki/Birinci_Balkan_Sava%C5%9F%C4%B1#/media/File:Ottoman_soldiers_after_the_First_Balkan_War.png) adresinden 27.03.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/I.\\_Dünya\\_Savaşı](https://tr.wikipedia.org/wiki/I._Dünya_Savaşı) adresinden 31.10.2015 tarihinde erişim sağlanmıştır.

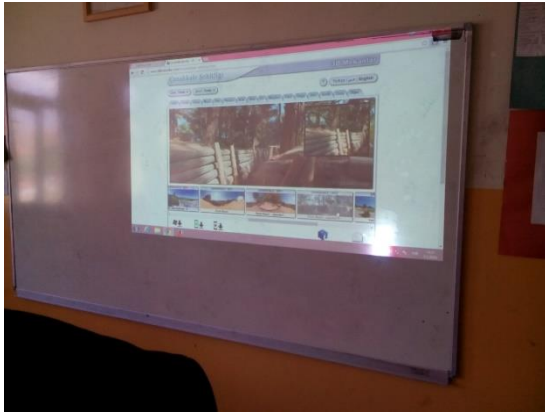
## EK 8. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar



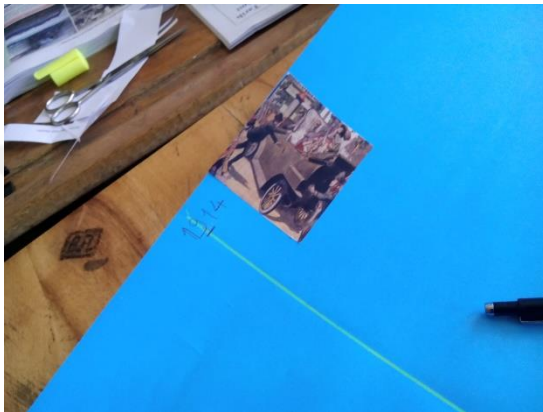






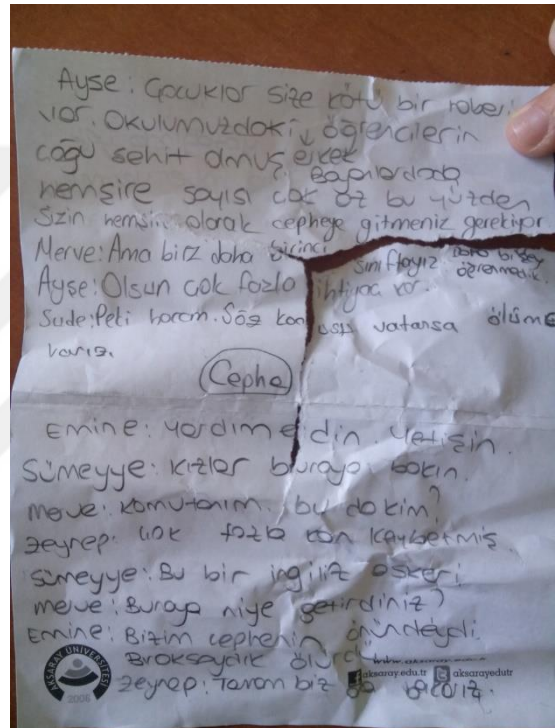
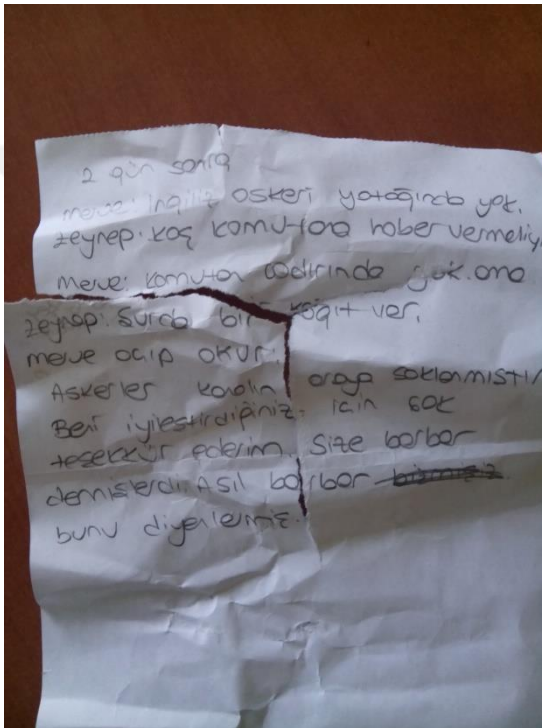






Tv Programı	Sir	Muzik	Karikatur-Resim	Drama	Tanıtıcı	Diğer
Zeynep	Dilara	Rahmet	Hahit	Elif	Yusuf	Özge
Pühe	Muhammed	Deniz	Sahit	Elif	Yusuf	Özge
Büşra	Gaye	Seda	Elif	Elif	Yusuf	Özge
Ceren	Cobu		Yusuf	Sahit	Yusuf	Özge







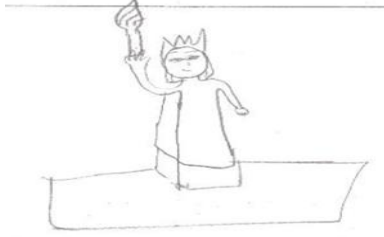
## EK 9. Grupların Demokratik Değerler Hakkındaki Çizimlerinden Örnekler

### DEMOKRASİ

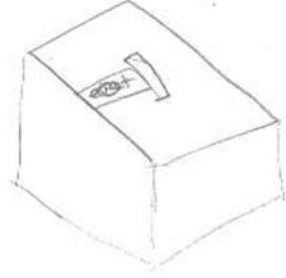
#### Deney Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

##### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

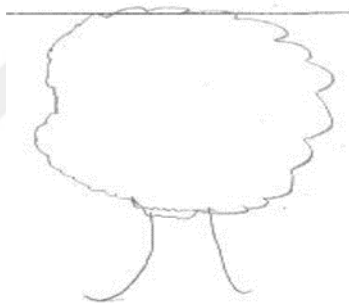
Ö-1



Ö-6



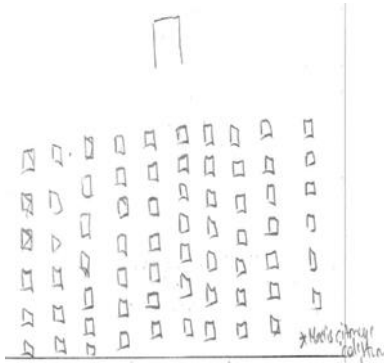
Ö-12



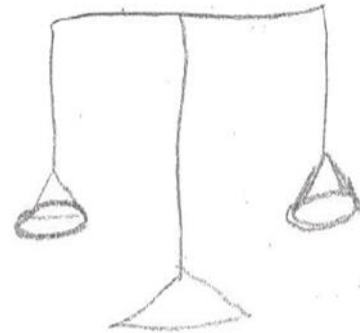
Ö-17



Ö-22



Ö-25





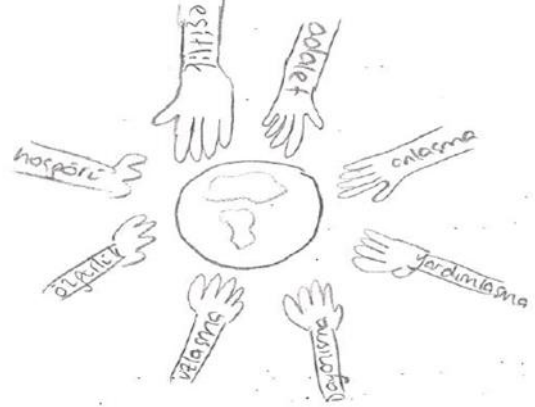
## Deney Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

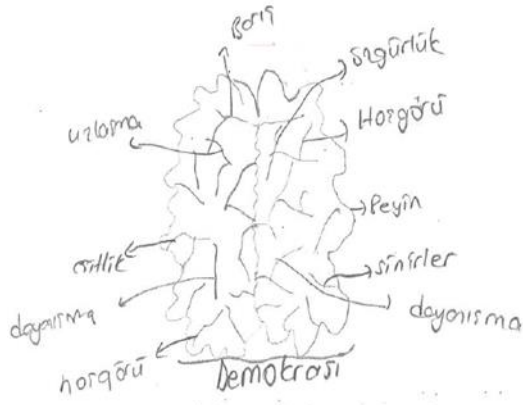
Ö-4



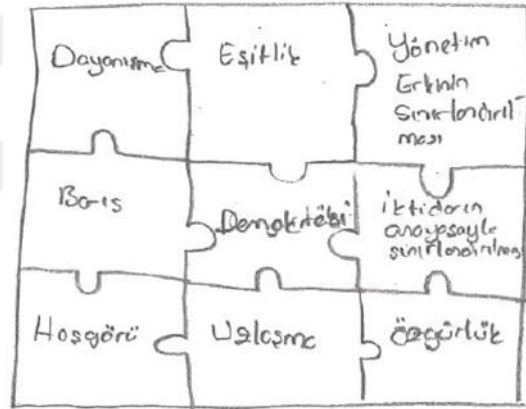
Ö-10



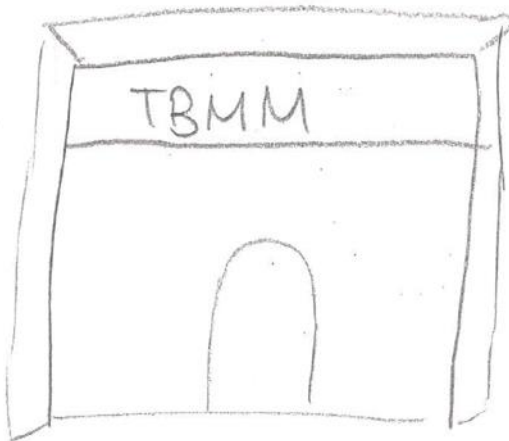
Ö-11



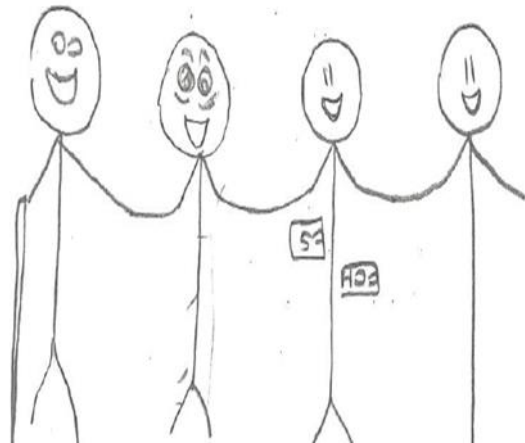
Ö-17



Ö-23



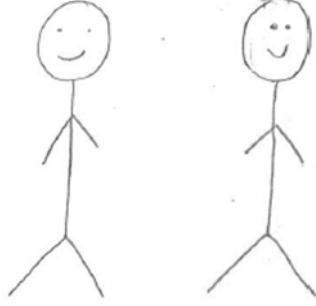
Ö-25



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-32



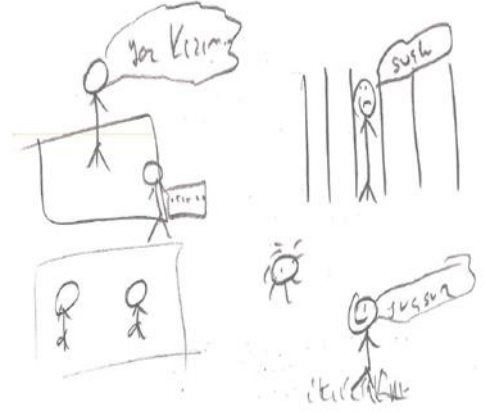
Ö-35



Ö-40



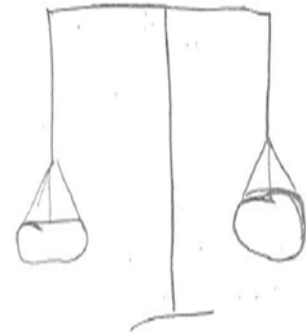
Ö-45



Ö-46



Ö-56



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-34



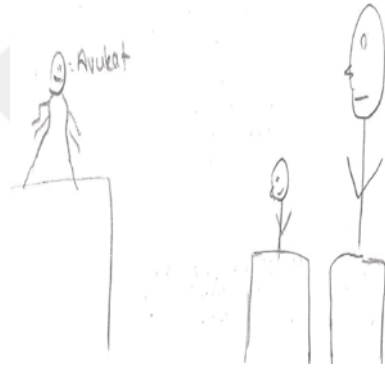
Ö-35



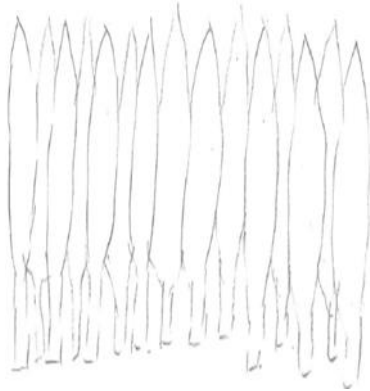
Ö-47



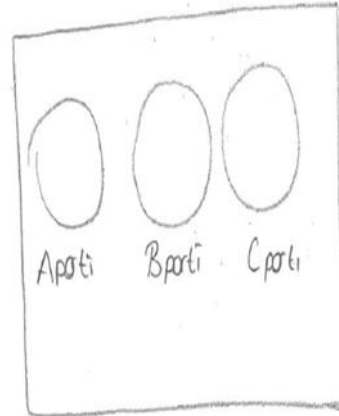
Ö-49



Ö-50



Ö-51



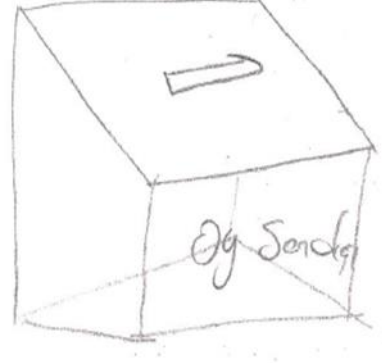
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

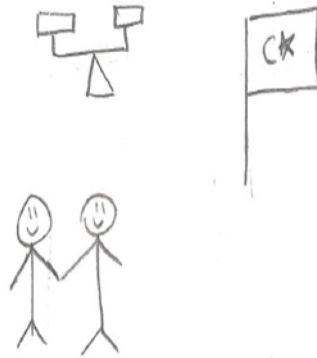
Ö-65



Ö-66



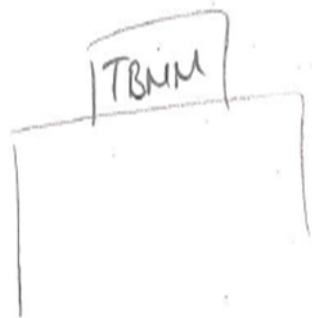
Ö-71



Ö-72



Ö-82



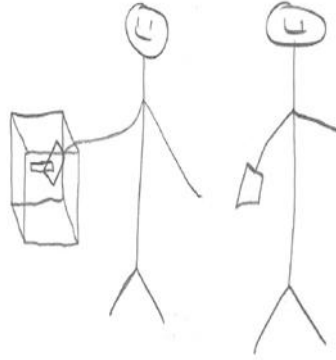
Ö-84



## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Demokrasi Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

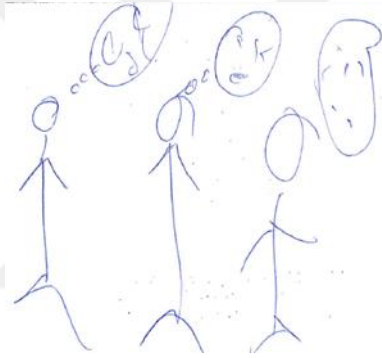
Ö-62



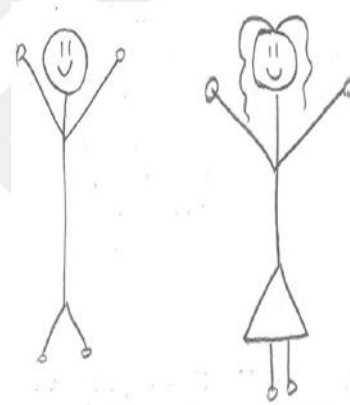
Ö-65



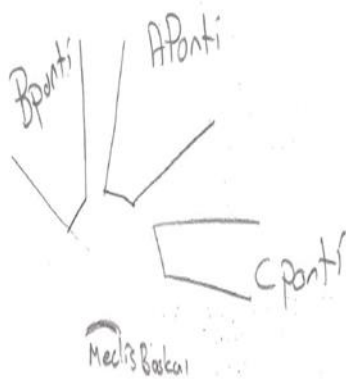
Ö-70



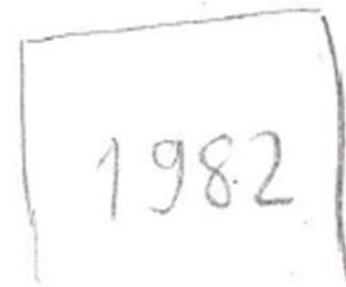
Ö-71



Ö-75



Ö-79

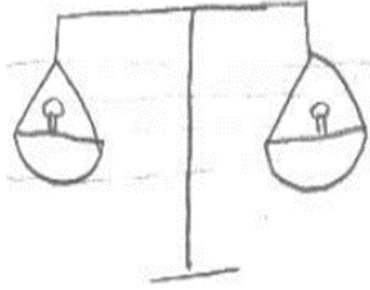


## EŞİTLİK

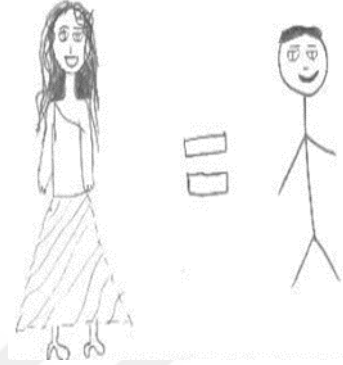
### Deney Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

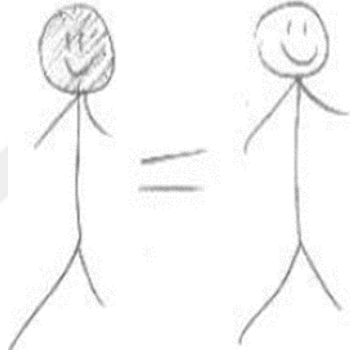
Ö-1



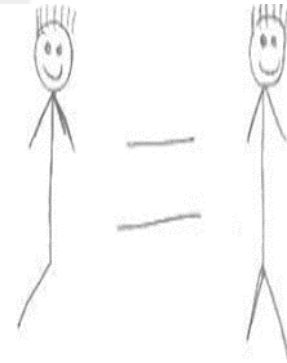
Ö-9



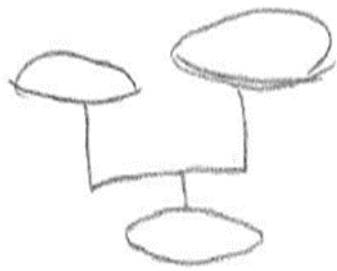
Ö-10



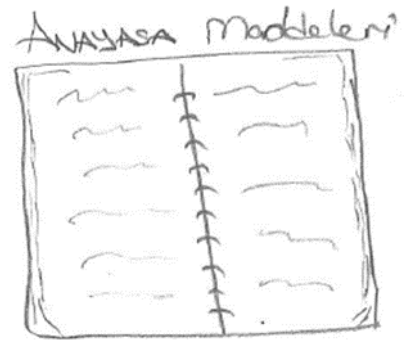
Ö-13



Ö-19



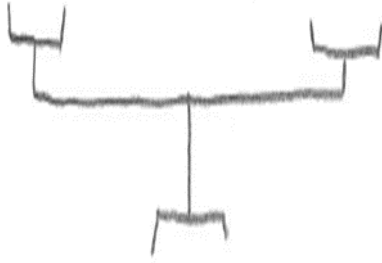
Ö-25



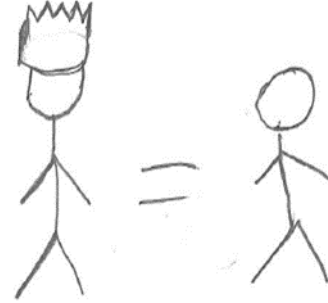
## Deney Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

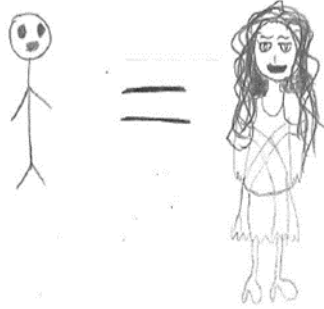
Ö-4



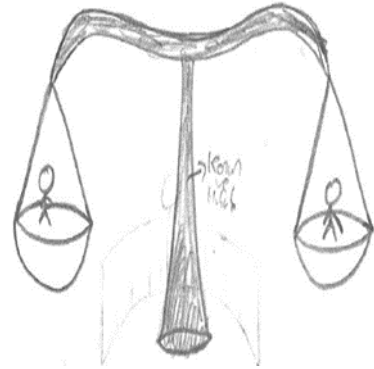
Ö-7



Ö-9



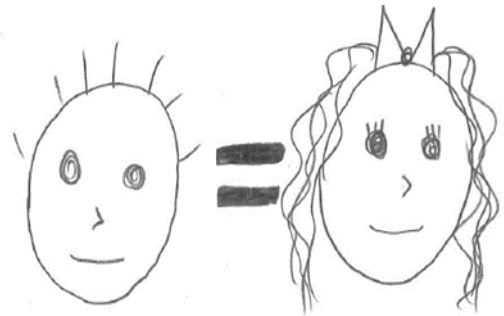
Ö-20



Ö-25



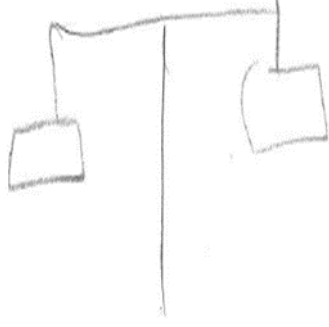
Ö-29



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-31



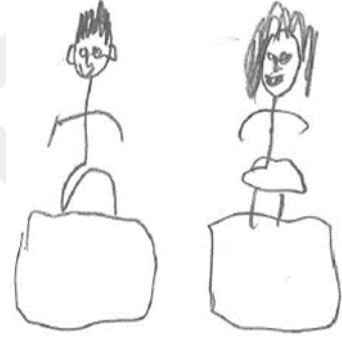
Ö-44



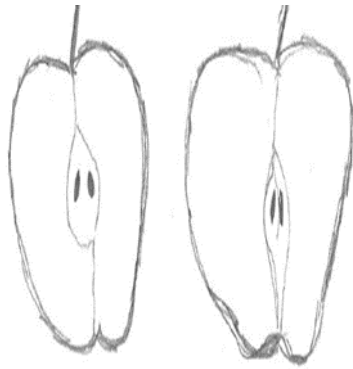
Ö-46



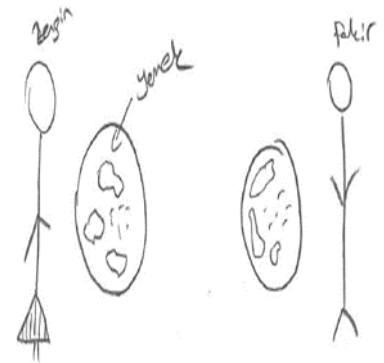
Ö-48



Ö-50



Ö-58

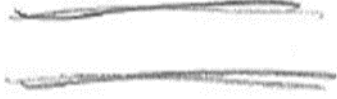




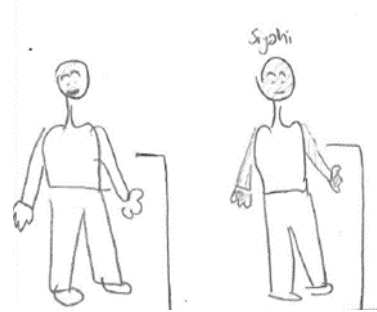
## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

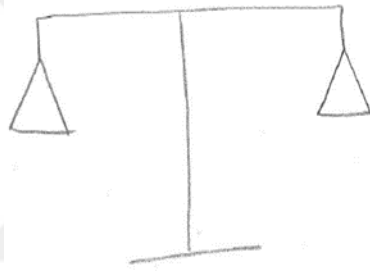
Ö-36



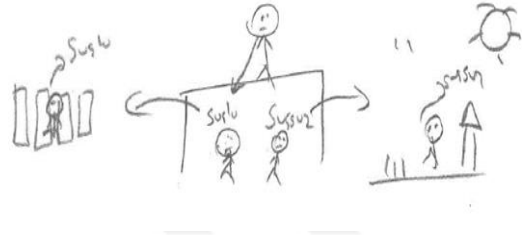
Ö-39



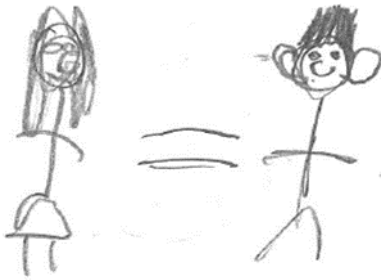
Ö-40



Ö-45



Ö-48



Ö-52



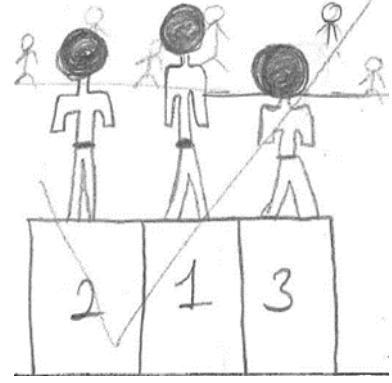
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

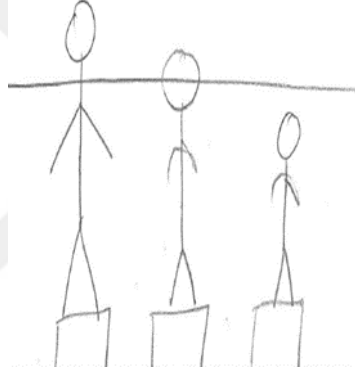
Ö-60

$$A=B$$

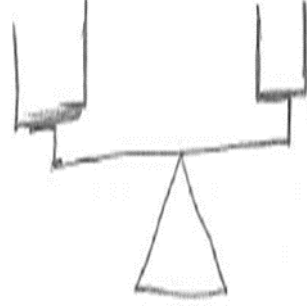
Ö-61



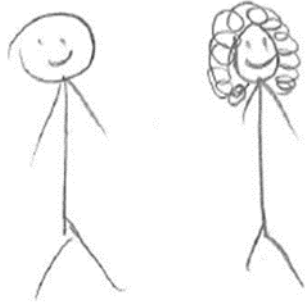
Ö-66



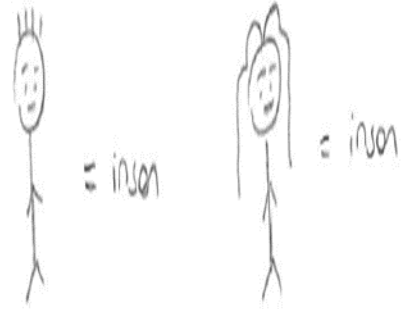
Ö-70



Ö-72



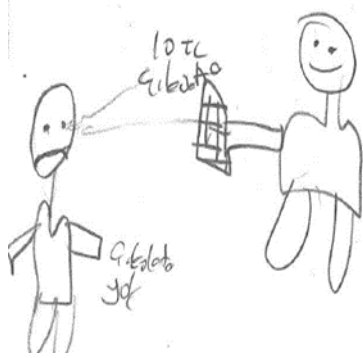
Ö-77



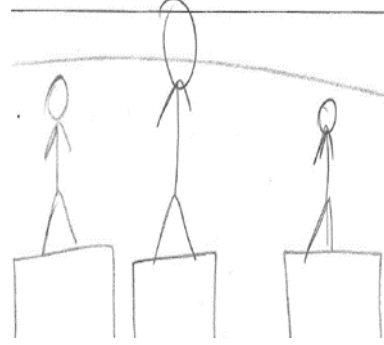
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Eşitlik Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-63



Ö-69



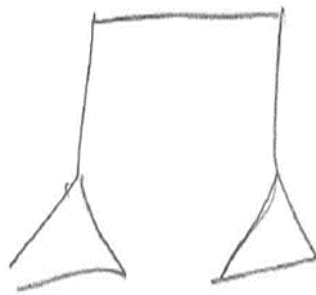
Ö-76

$$a^2 = a.a$$

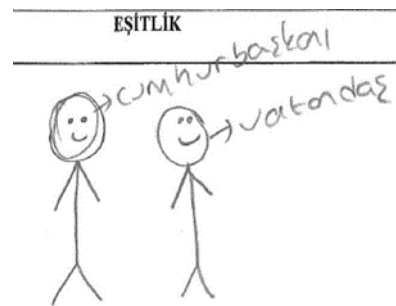
Ö-83



Ö-87



Ö-88

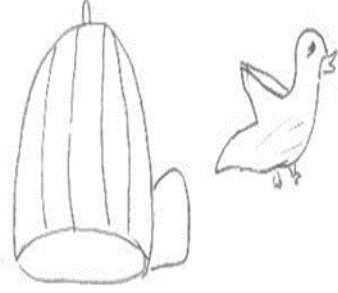


## ÖZGÜRLÜK

### Deney Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

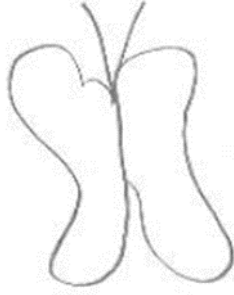
Ö-3



Ö-4

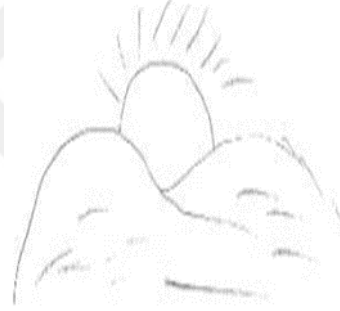


Ö-7



(Kelebek)

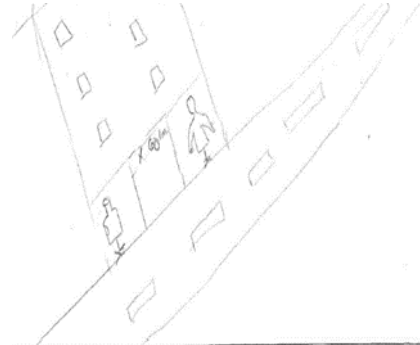
Ö-12



Ö-21



Ö-24



(Alışveriş Merkezi)

## Deney Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-12



Ö-13



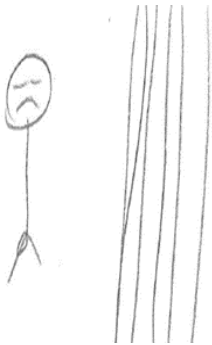
Ö-18



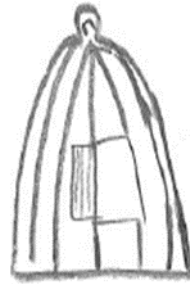
Ö-21



Ö-23



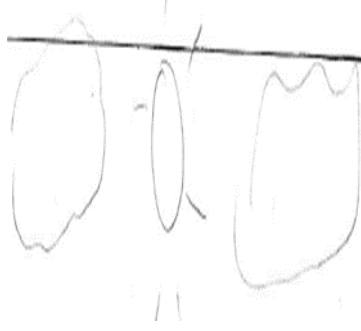
Ö-26



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

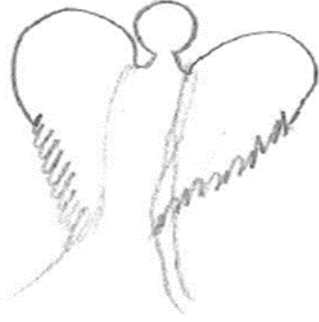
Ö-32



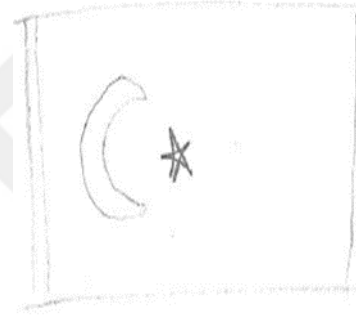
Ö-36



Ö-46



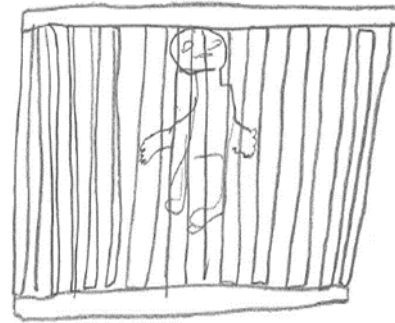
Ö-52



Ö-54



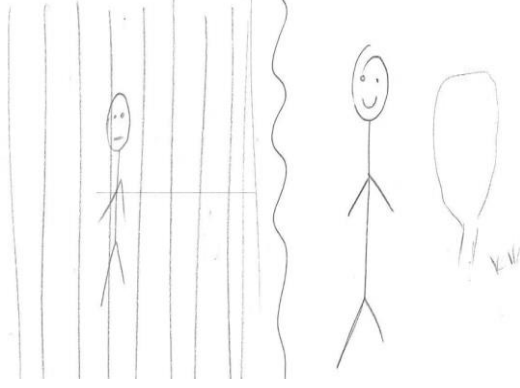
Ö-57



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

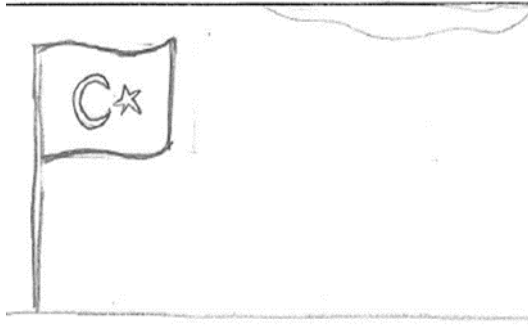
Ö-32



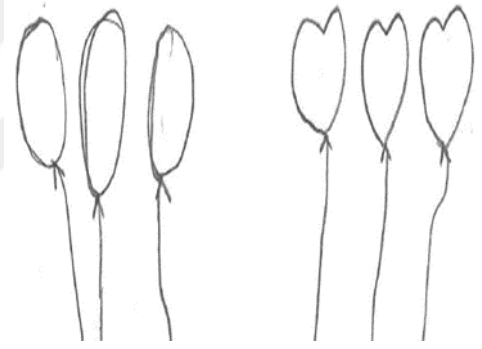
Ö-34



Ö-35



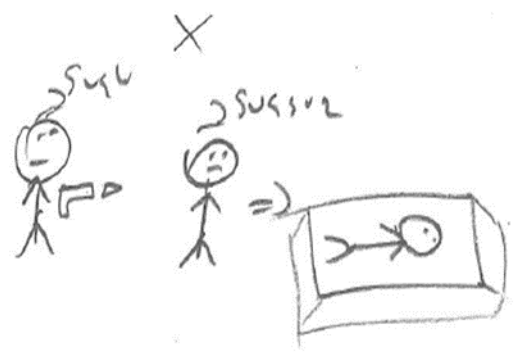
Ö-38



Ö-42



Ö-45



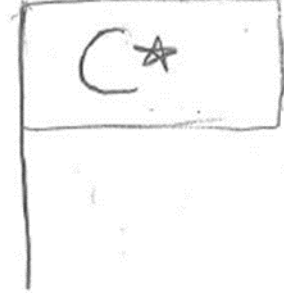
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-60



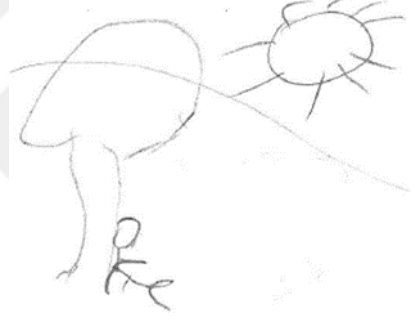
Ö-64



Ö-67



Ö-70



Ö-74



Ö-79





## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Özgürlük Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

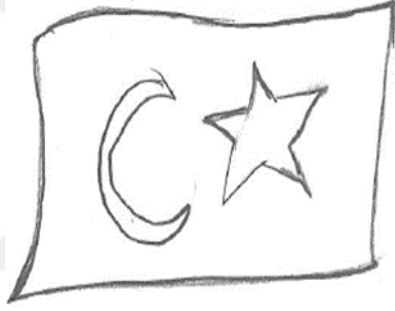
Ö-62



Ö-63



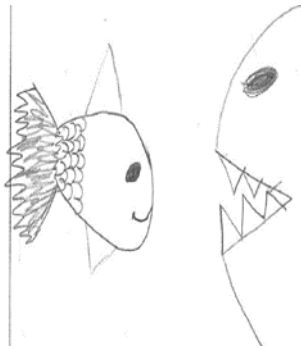
Ö-72



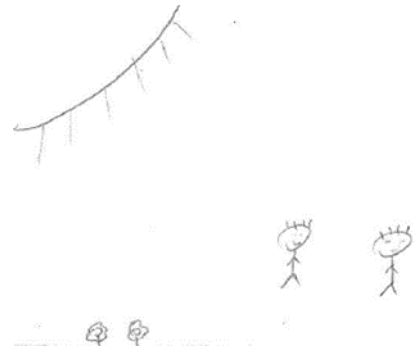
Ö-74



Ö-80



Ö-81

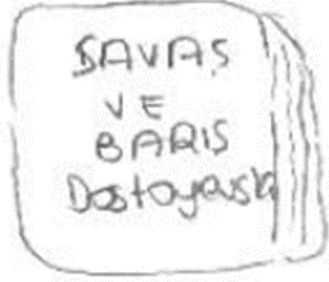


## BARIŞ

### Deney Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

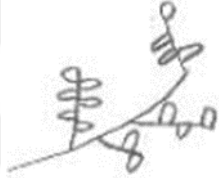
Ö-3



Ö-7



Ö-12



Ö-18



Ö-23



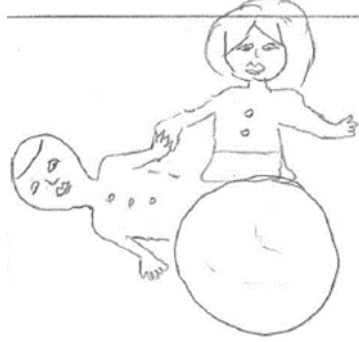
Ö-27



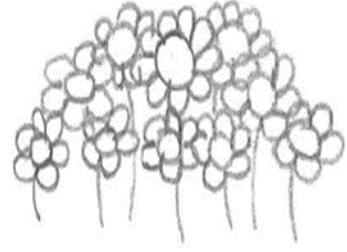
## Deney Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

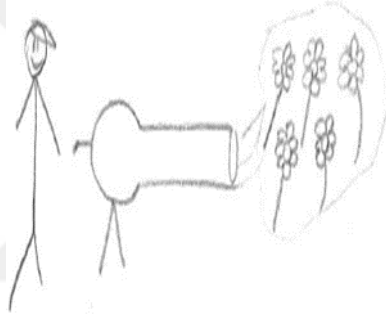
Ö-3



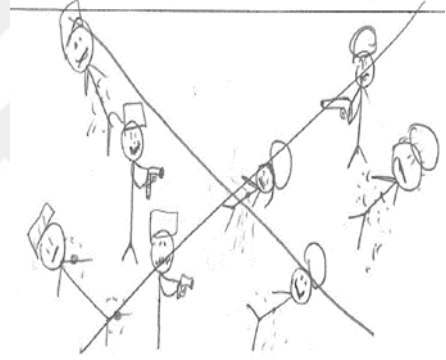
Ö-4



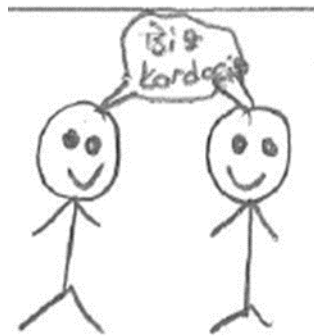
Ö-10



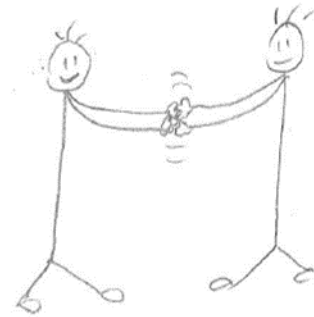
Ö-13



Ö-15



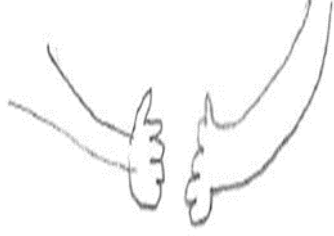
Ö-25



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

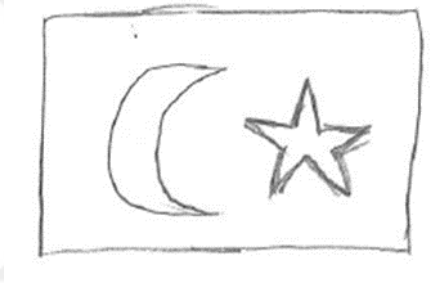
Ö-31



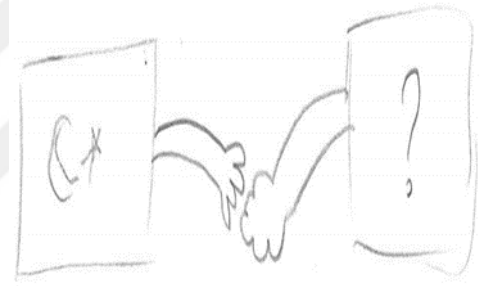
Ö-36



Ö-37



Ö-43



Ö-45



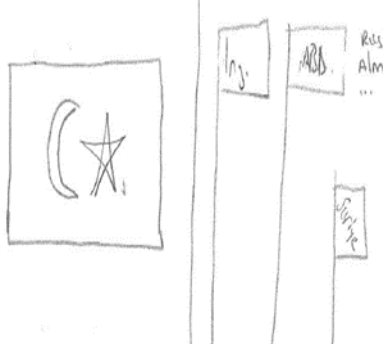
Ö-51



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

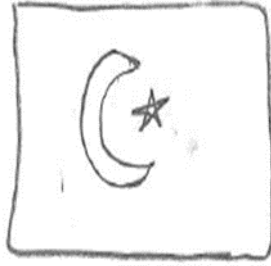
Ö-37



Ö-39



Ö-41



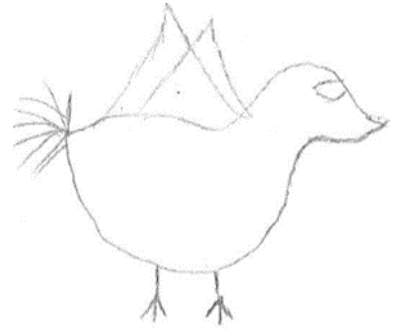
Ö-48



Ö-49



Ö-51



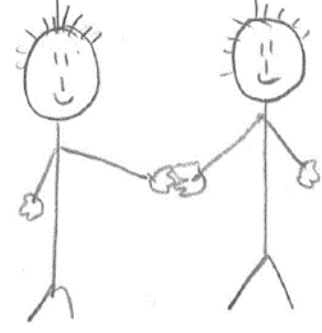
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-63



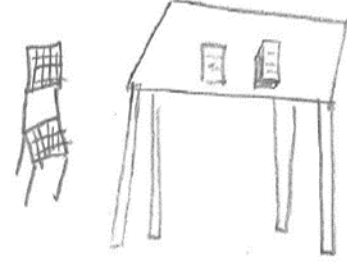
Ö-67



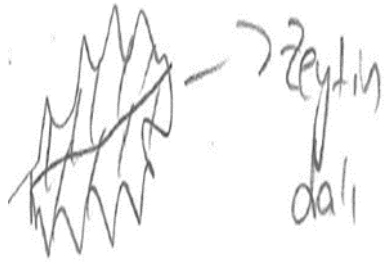
Ö-73



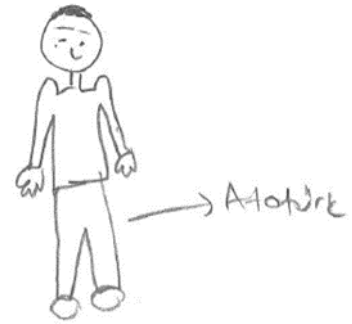
Ö-80



Ö-85



Ö-87



## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Barış Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

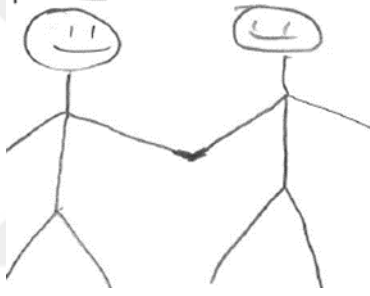
Ö-59



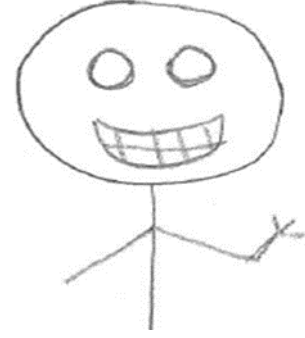
Ö-60



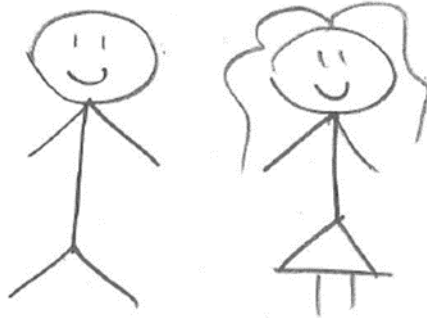
Ö-62



Ö-64



Ö-71



Ö-81

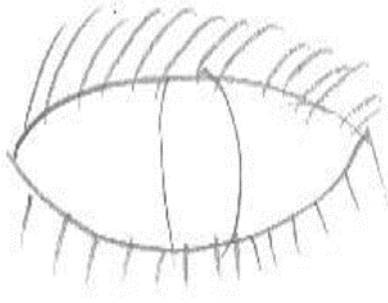


## HOŞGÖRÜ

### Deney Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

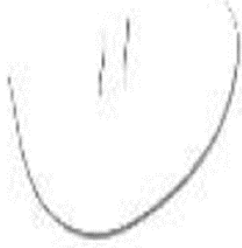
Ö-6



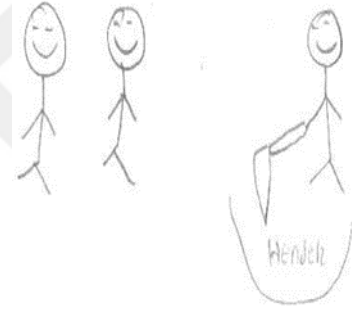
Ö-8



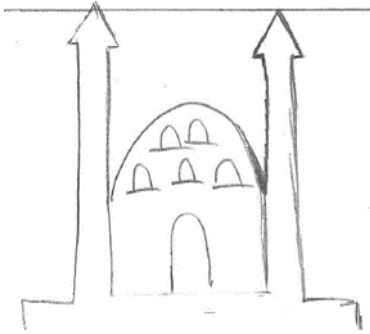
Ö-10



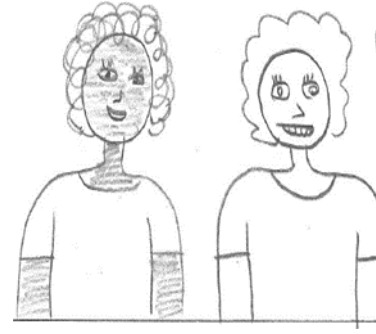
Ö-14



Ö-26



Ö-29





## Deney Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

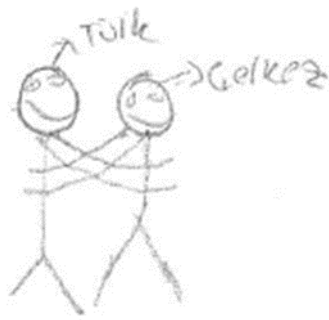
Ö-1



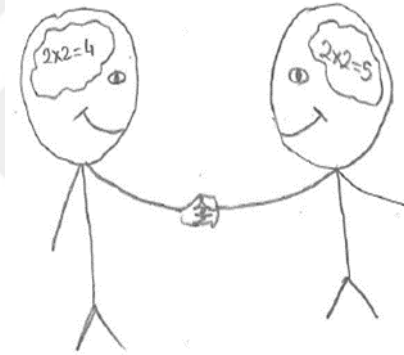
Ö-12



Ö-14



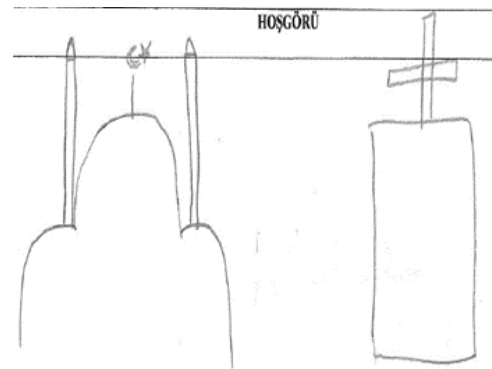
Ö-16



Ö-18



Ö-23



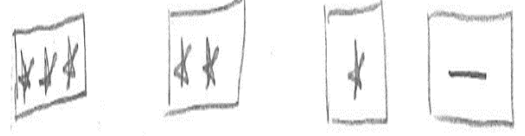
## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-35



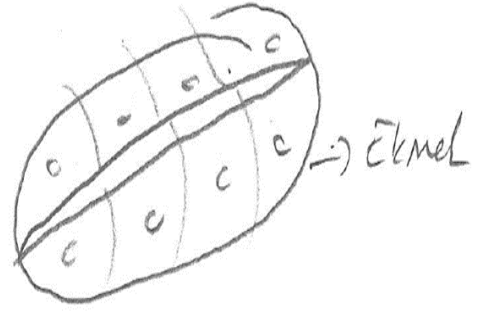
Ö-37



Ö-39



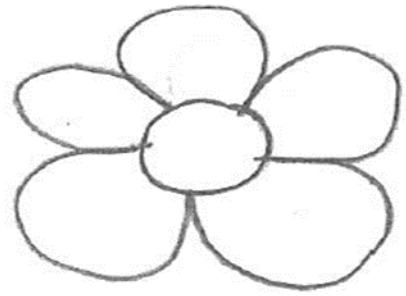
Ö-42



Ö-45



Ö-54



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-36



Ö-39



Ö-45



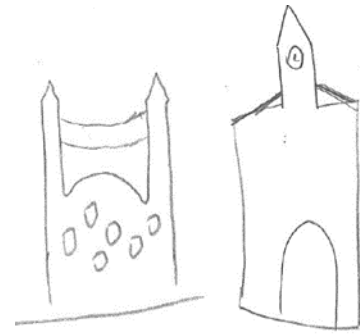
Ö-47



Ö-48



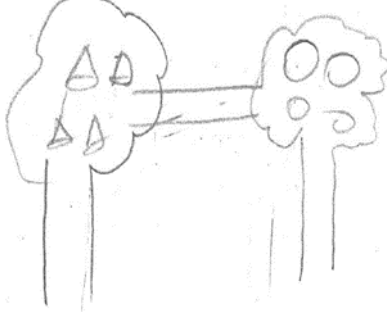
Ö-55



## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

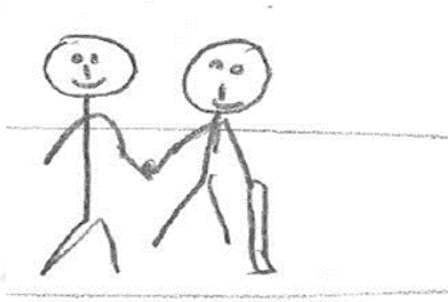
Ö-60



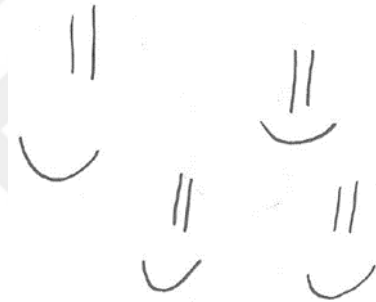
Ö-66



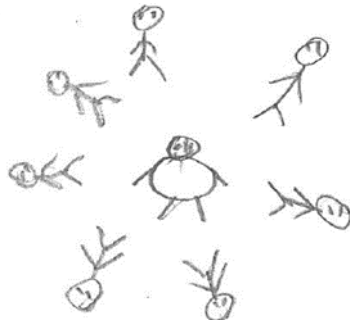
Ö-67



Ö-72



Ö-73



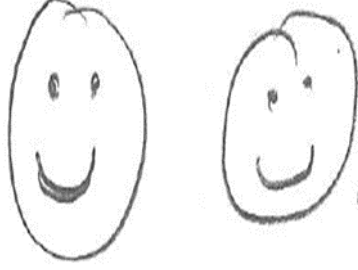
Ö-78

OSMANLI

## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Hoşgörü Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

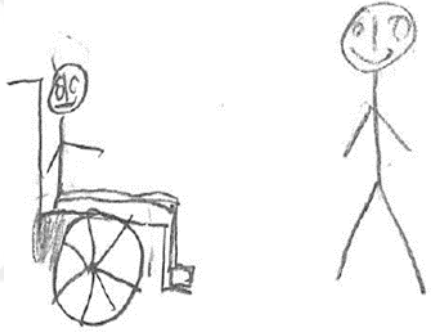
Ö-60



Ö-65



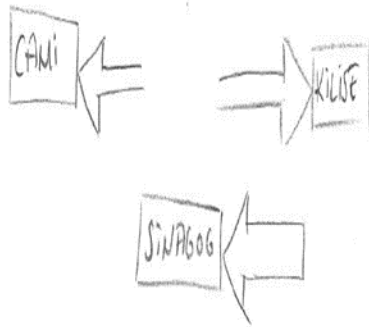
Ö-73



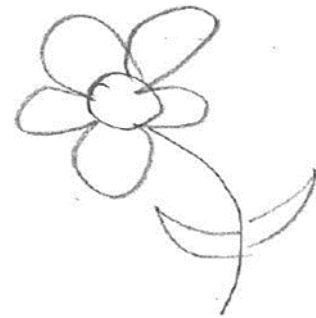
Ö-78



Ö-82



Ö-87

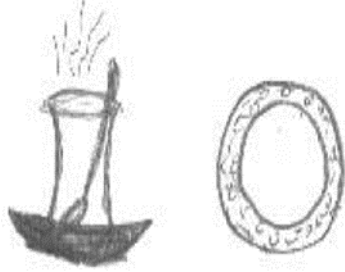


## DAYANIŞMA

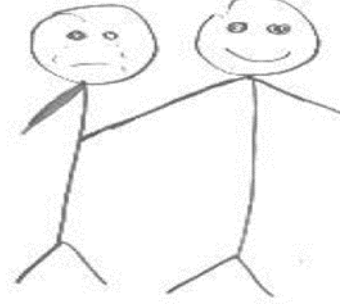
### Deney Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-11



Ö-13



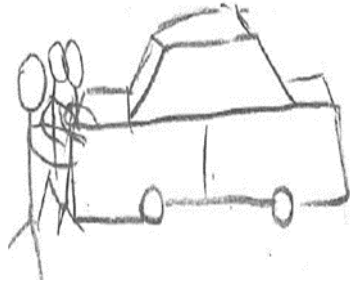
Ö-17



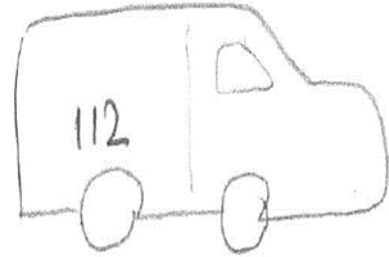
Ö-19



Ö-22



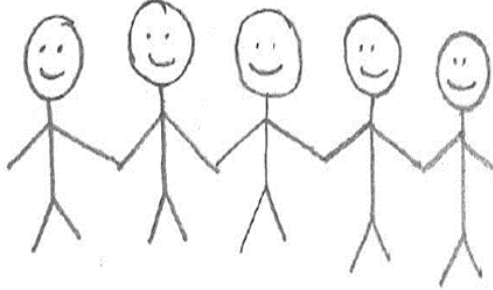
Ö-28



## Deney Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-4



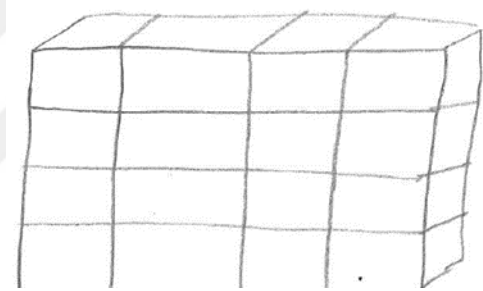
Ö-10



Ö-16



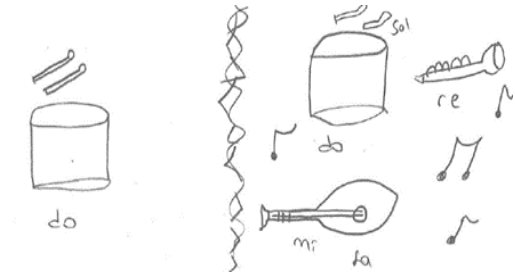
Ö-17



Ö-18



Ö-24



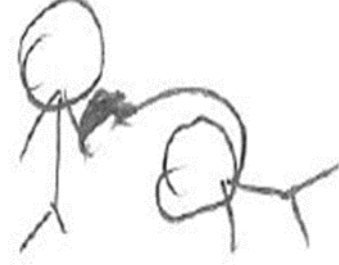
## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-32



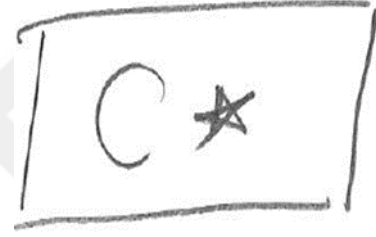
Ö-34



Ö-36



Ö-42



Ö-43



Ö-58

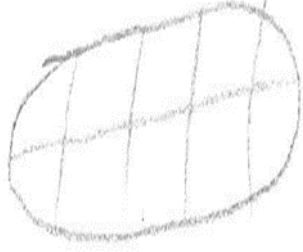




## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-31



Ö-35



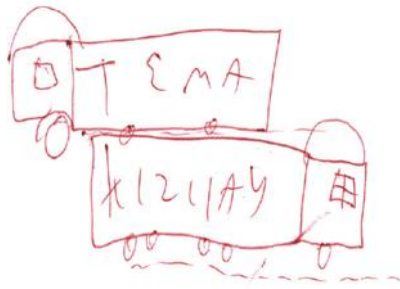
Ö-48



Ö-49



Ö-53



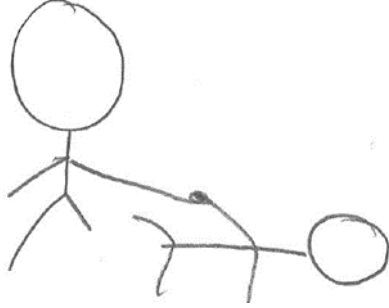
Ö-56



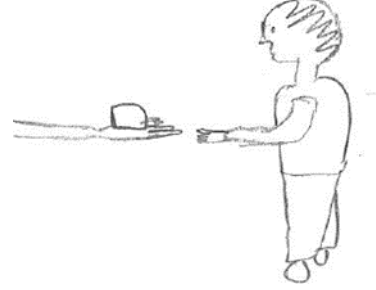
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-63



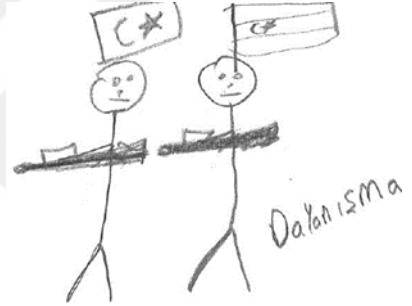
Ö-64



Ö-78



Ö-79



Ö-85



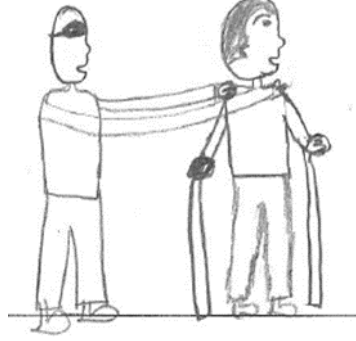
Ö-86



## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Dayanışma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

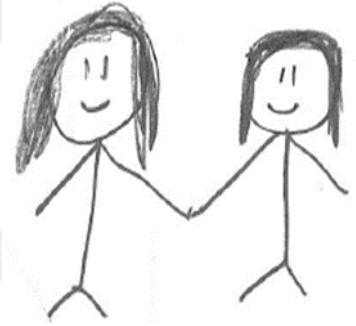
Ö-61



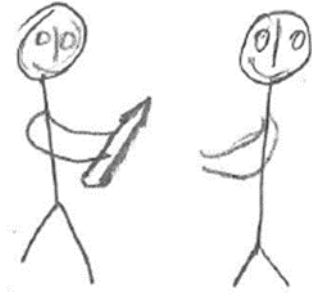
Ö-67



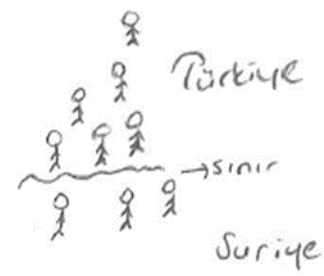
Ö-72



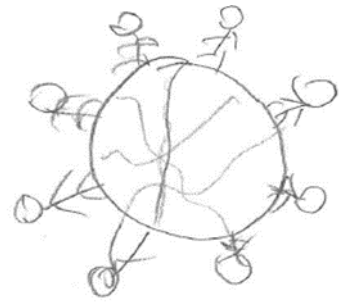
Ö-73



Ö-82



Ö-87

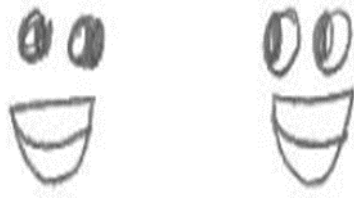


## UZLAŞMA

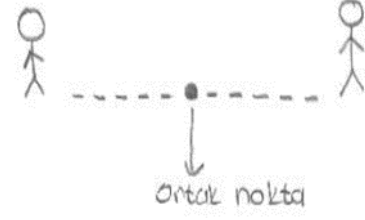
### Deney Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

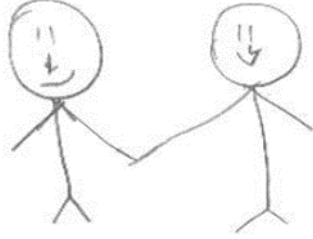
Ö-1



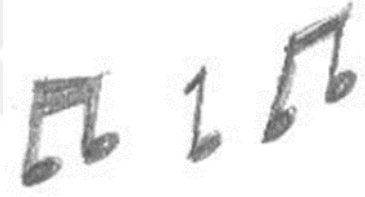
Ö-4



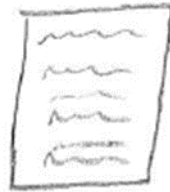
Ö-5



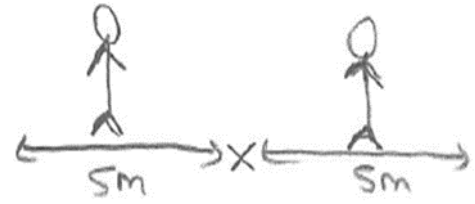
Ö-11



Ö-19



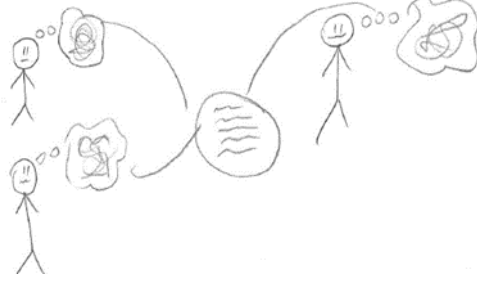
Ö-22



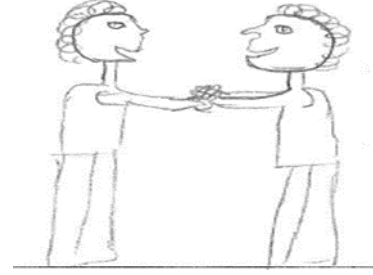
## Deney Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

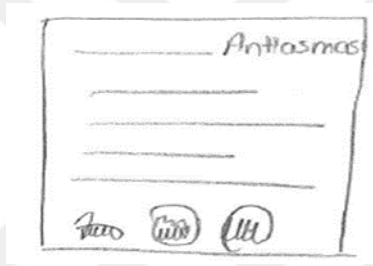
Ö-10



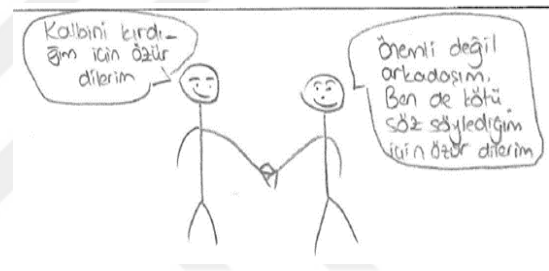
Ö-11



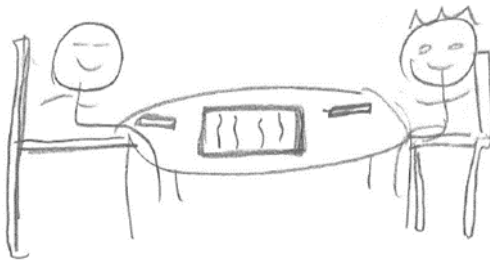
Ö-13



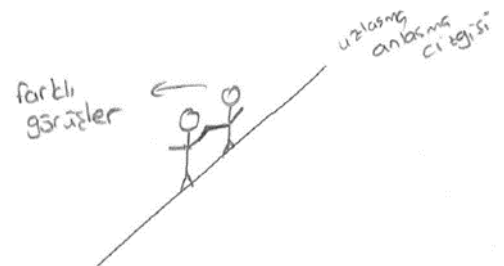
Ö-18



Ö-23



Ö-28



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

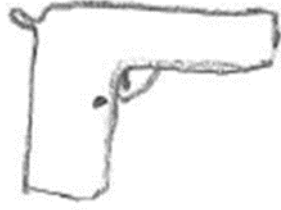
Ö-31



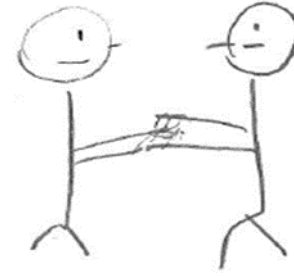
Ö-35



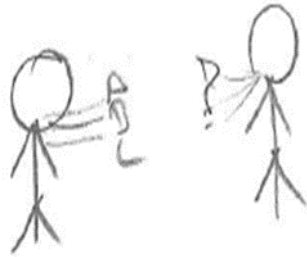
Ö-36



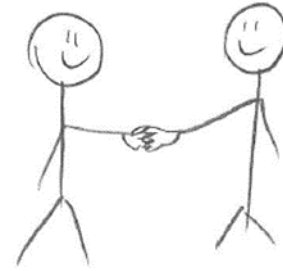
Ö-49



Ö-54



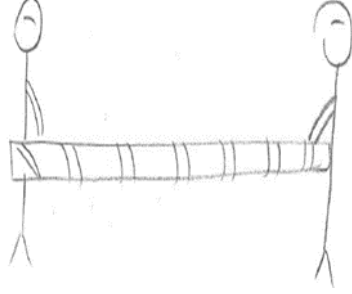
Ö-58



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

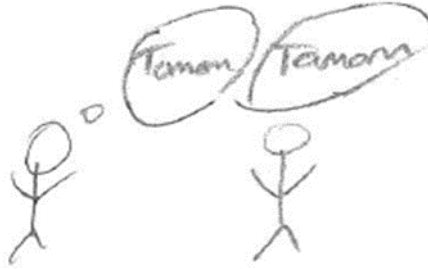
Ö-40



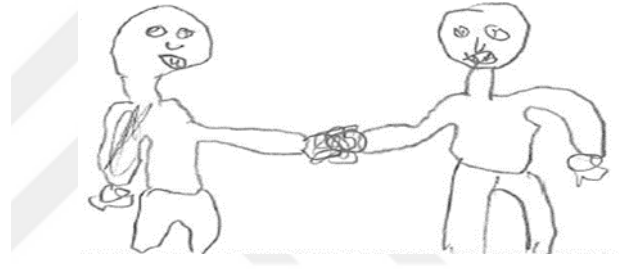
Ö-45



Ö-47



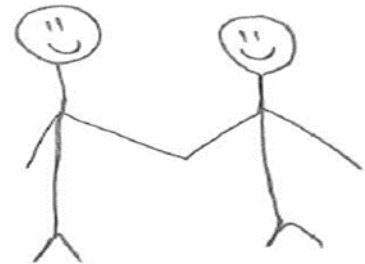
Ö-49



Ö-55



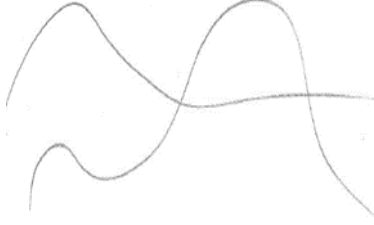
Ö-58



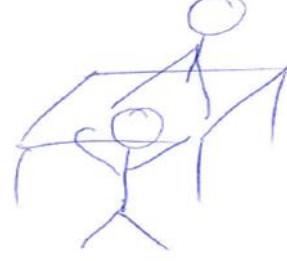
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

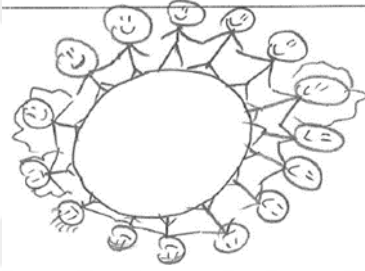
Ö-60



Ö-70



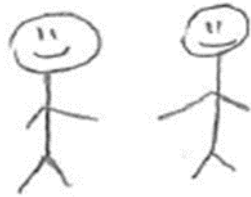
Ö-71



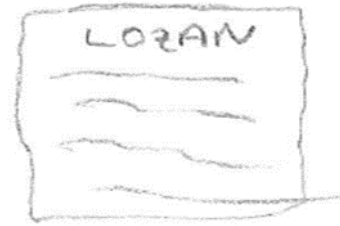
Ö-80



Ö-82



Ö-83





## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Uzlaşma Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

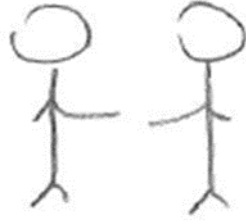
Ö-67



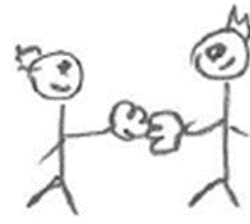
Ö-79



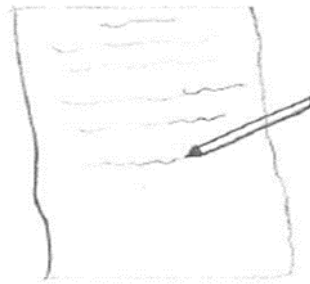
Ö-82



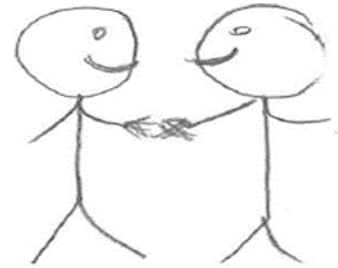
Ö-84



Ö-86



Ö-88



## YÖNETİM ERKİNİN SINIRLANDIRILMASI

### Deney Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

#### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

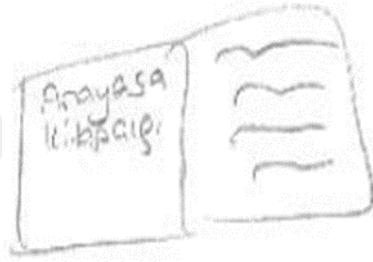
Ö-3



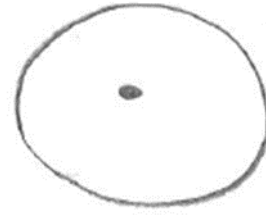
Ö-7



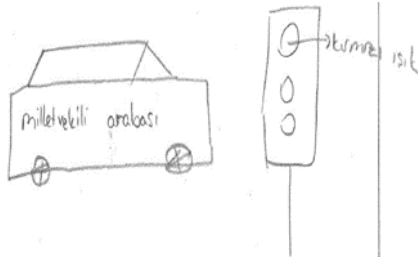
Ö-10



Ö-16



Ö-25



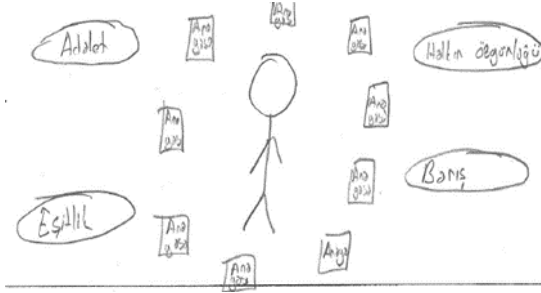
Ö-28



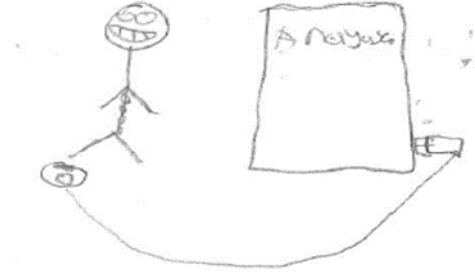
## Deney Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-7



Ö-14



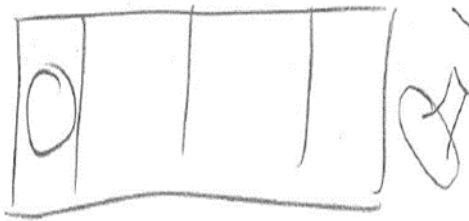
Ö-18



Ö-20



Ö-21



Ö-23



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-32



Ö-33



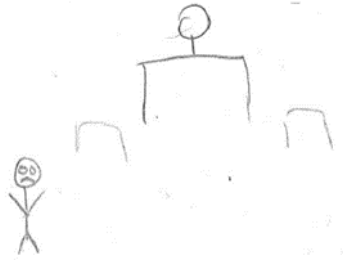
Ö-37



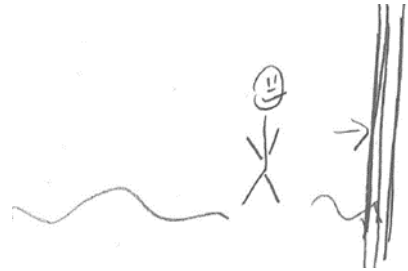
Ö-46



Ö-47



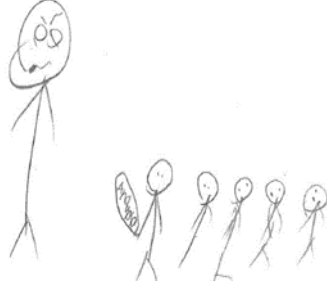
Ö-49



## Kontrol 1 Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

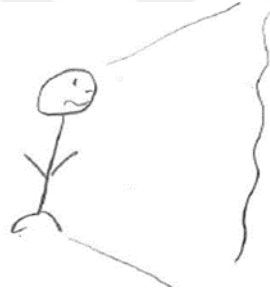
Ö-34



Ö-45



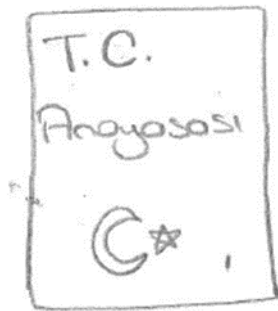
Ö-49



Ö-54



Ö-55



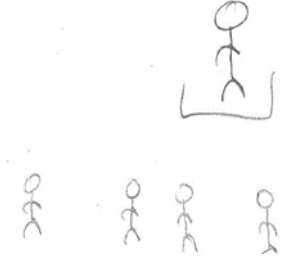
Ö-57



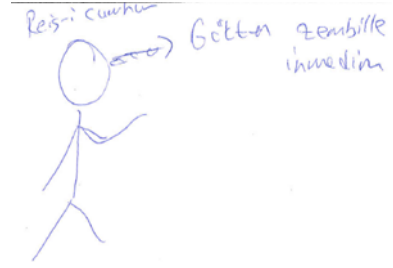
## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Ön Uygulama Çizimleri

### Ön Uygulama Çizimlerinden Örnekler

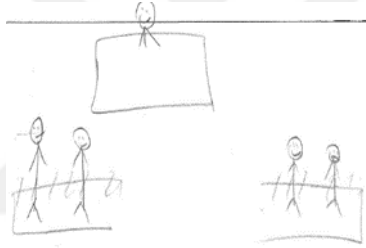
Ö-66



Ö-70



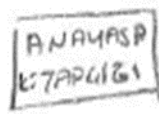
Ö-77



Ö-81



Ö-82



Ö-87



## Kontrol 2 Grubu Katılımcılarının Yönetim Erkinin Sınırlandırılması Hakkında Son Uygulama Çizimleri

### Son Uygulama Çizimlerinden Örnekler

Ö-59



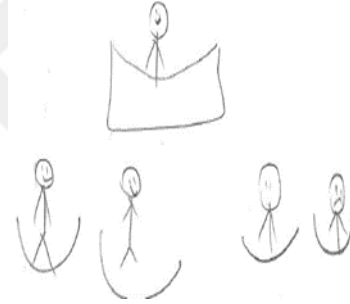
Ö-62



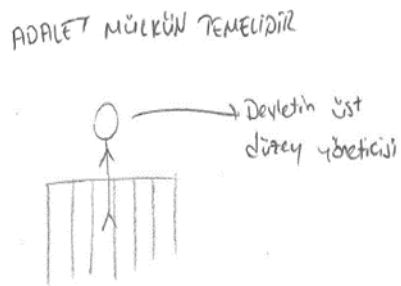
Ö-72



Ö-77



Ö-82



Ö-83



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı	Osman OKUMUŞ
Doğum Yeri ve Tarihi	Rize - 1988
E-posta	<a href="mailto:osmanokumus@aksaray.edu.tr">osmanokumus@aksaray.edu.tr</a>

### İŞ BİLGİLERİ

Okutman	Aksaray Üniversitesi Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu Meslek Yüksekokulu (2012-2017)
---------	--

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği Programı (2006-2011)
Yüksek Lisans	Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Tarihi Anabilim Dalı Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı (2011-2013)
Doktora	Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı (2013-2017)

### YAYINLAR

#### Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- 2017 Güven, A. ve Okumuş, O. (2017). Ortaöğretimde demokrasi eğitimi: 9.sınıf tarih ders kitabının demokrasi ve değerleri açısından incelenmesi. *Route Education and Social Science Journal*, 4 (7), 81-95.
- 2015 Okumuş, O. (2015). Tarih derslerinde demokrasi ve insan hakları (mevcut durum ve yapılması gerekenler). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (39), 703-709.
- 2015 Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrenci gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 689-699.

#### Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- 2013 Okumuş, O. (2013). Anadolu coğrafyasında ticari hareketlilik: Türkmen ve yörüklerin iktisadi hayatları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (2), 379-392.
- 2013 Okumuş, O. (2013). Osmanlı tarihinde katledilen şeyhülislam. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5 (1), 387-396.

#### Ulusal Hakemsiz Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- 2016 Okumuş, O. (2016). Ankara-Aksaray ikileminde Şereflikoçhisar. *Tuz Yolu Dergisi*, 2 (1), 6.
- 2015 Okumuş, O. (2015). Şereflikoçhisar'ın Sosyal Tarihi. *Tuz Yolu Dergisi*, 1 (2), 32-33.

### TEBLİĞLER

#### Uluslararası Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler



- 2017 Güven, A. ve Okumuş, O. (2017). Ortaöğretimde demokrasi eğitimi: 9. sınıf tarih ders kitabının demokrasi ve değerleri açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Bandırma.
- 2017 Okumuş, O. (2017). Tarih ders kitaplarını inceleme üzerine alternatif ölçüt geliştirme. *I. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Bandırma.
- 2017 Okumuş, O. ve Yıldız, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye'nin toplumsal yapısını oluşturan kurumlar hakkındaki düşünceleri. *I. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, Bandırma.
- 2017 Yıldız, M. ve Okumuş, O. (2017). Çok partili hayata geçişin Aksaray'daki sivil toplum anlayışına yansımaları (1946-1960). *II. Uluslararası Aksaray Sempozyumu*, Aksaray.
- 2017 Okumuş, O. ve Yıldız, M. (2017). Aksaray şer'iyeye siciline göre IV. Murad döneminde ticari meseleler. *II. Uluslararası Aksaray Sempozyumu*, Aksaray.
- 2017 Yıldız, M. ve Okumuş, O. (2017). Cumhuriyetin ilk yıllarında Aksaray'da nüfus mübadelesi ve toplumsal yansımaları. *II. Uluslararası Aksaray Sempozyumu*, Aksaray.
- 2017 Okumuş, O. ve Yıldız, M. (2017). Osmanlı'da bir vakıf muhasebesi kaydından sosyal ve idari hayata dair bazı tespitler. *II. Uluslararası Aksaray Sempozyumu*, Aksaray.
- 2016 Uygun, M., Güner, E. ve Okumuş, O. (2016). Öğrencilerinin üniversite mekânına yönelik deneyimleri ile tatmin ve davranış eğilimleri arasındaki ilişkiler. *4. Uluslararası Kentsel ve Çevresel Sorunlar ve Politikalar Kongresi*, İstanbul.
- 2015 Okumuş, O. ve Çelik-Okumuş, Z. (2015). Ankara-Aksaray ikileminde Şereflikoçhisar: Hangisine bağlanmalı?. *III. Uluslararası KOP Bölgesel Kalkınma Sempozyumu*, Aksaray.
- 2014 Okumuş, O. ve Gümüş, K. S. (2014). Anadolu'da şehirler ve 15. yüzyıl Osmanlı tarih eserlerine göre Aksaray, Niğde, Konya. *II. Uluslararası KOP Bölgesel Kalkınma Sempozyumu*, Niğde.
- 2013 Kaya, İ. ve Okumuş, O. (2013). Accounting Practice in the Management of a Mosque Waqf in Anatolia. *III. International Conference on Luca Pacioli in Accounting History, III. Balkans and Middle East Countries Conference on Accounting and Accounting History*, İstanbul.
- 2012 Pamuk, A. ve Okumuş, O. (2012). Ortaöğretim tarih ders kitapları ve yapılandırmacı yaklaşım: tarih öğretmen adayları Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi "Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası" ünitesi hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim Bilimleri Araştırmaları Sempozyumu*, Sinop.

---

#### **Ulusal Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler**

- 2013 Okumuş, O., Gümüş, K. S., Göktürk, İ. E. ve Uygun, M. (2013). Tarihi ve edebi dokümanlardan faydalanarak bölgesel kalkınmaya farklı bir bakış geliştirme. *Ulusal KOP Bölgesel Kalkınma Sempozyumu*, Konya.
- 2013 Okumuş, O. ve Uygun, M. (2013). Han ve kervansaraydan bugüne Aksaray'ın lojistik organizasyonu. *II. Ulusal Lojistik ve Tedarik*

- 
- 2013 *Zinciri Kongresi, Aksaray.*  
Okumuş, O. (2013). Şeyhülislamın meşveret meclislerindeki rolü. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Konferansı, İzmir.*
- 

### **PROJELER**

---

- 2017 *Öğretim üyelerine yönelik nicel veri analizi eğitimi.* Ankara Kalkınma Ajansı Teknik Destek Projesi. (Yürütücü).
- 2016 *Üniversite öğrencilerinin ve yerel halkın üniversite ve kent algısı: aksaray üniversitesi-kent entegrasyonuna ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri.* Aksaray Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü. (Araştırmacı).
- 2015 *Proje hazırlama eğitimi.* Ankara Kalkınma Ajansı Teknik Destek Projesi. (Yürütücü).
- 

### **YURTDIŞI EĞİTİM FAALİYETLERİ**

---

- 2015 *Vytautas Magnus Üniversitesi, Erasmus+ Ders Verme Hareketliliği, Litvanya.*
-