

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENMENİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YEREL OKURYAZARLIK BECERİLERİ
VE KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

UĞUR KÜMÜR

TEZ DANIŞMANI
DOÇ.DR. HATİCE MEMİŞOĞLU

BOLU, TEMMUZ - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Uğur Kümür tarafından hazırlanan “**Etkinlik Temelli Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 16/07/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Prof.Dr. Emine ÖZLEM YİĞİT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Üye
Doç.Dr. Emine KARASU AVCI
Kastamonu Üniversitesi

Üye
Doç.Dr. Ayşegül TURAL
Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı intihal tespit programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol (NO: 2022/282) ve 2022/07 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
UĞUR KÜMÜR

ÖZET

ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YEREL OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

UĞUR KÜMÜR

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: DOÇ.DR. HATİCE MEMİŞOĞLU)

BOLU, TEMMUZ - 2024

XIV + 219 SAYFA

Araştırmanın amacı, etkinlik temelli öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ile kültürel mirasa yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Mardin'in Artuklu ilçesinde bulunan bir devlet ortaokuluna devam eden 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplam 40 ortaokul öğrencisi oluştururken, nitel katılımcıları ise deney grubunda yer alan 10 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ve yerel okuryazarlık testi ile toplanmış olup, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bağımsız gruplar t-testi, ilişkili gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi Anova'dan yararlanılırken nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında kültürel mirasa yönelik tutum ile yerel okuryazarlık bilgi testi puan ortalamaları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgular aşamasında ise öncelikle deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecine ilişkin görüşleri alınmış olup öğrenciler genel olarak öğretim sürecine ilişkin olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin Mardin ile ilgili kazanımlar, Mardin'i başkalarına tanıtmaya ve ders ve uygulamalara ilişkin de görüşleri de alınmaya çalışılmıştır. Mardin ile ilgili kazanımlar kendi içinde maddi ve manevi öğeler olarak ayrılmış olup, öğrenciler Mardin ile ilgili kazanımları coğrafi öğeler, mimari öğeler, gastronomi öğeleri, ekonomik öğeler, yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar şeklinde sıralamışlar. Mardin'i başkalarına tanıtmaya teması ise; maddi ve manevi şeklinde ayrılmış olup söz konusu unsurlar tarihi-turistik değerler, gastronomi değeri, ekonomik değer, yetişmiş insan değeri, kültürel değer ve yöre tarihi şeklinde oluşmuştur. Ders ve uygulama önerileri teması altında ise; süre (zaman), yöntem-teknik, ders dışı çalışmalar, geziler ve uygulanan formlar şeklinde sıralanmıştır.

ANAHTAR KELİMELE: Yerel Okuryazarlık, Kültürel Miras, Etkinlik Temelli Öğrenme, Öğrenci

ABSTRACT

**THE EFFECTS OF THE ACTIVITY BASED LEARNING ON MIDDLE
SCHOOL STUDENTS LOCAL LITERACIES AND THEIR ATTITUDES
TOWARDS CULTURAL HERITAGE
PHD THESIS
UĞUR KÜMÜR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION
FIELD OF SOCIAL STUDIES EDUCATION
(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. HATİCE MEMİŞOĞLU)
BOLU, JULY 2024
XIV + 219 PAGES**

The aim of this study is to determine the impact of activity-based learning on middle school students' local literacy skills and their attitudes towards cultural heritage. The research was designed in a quantitative research design with a quasi-experimental design. The quantitative dimension of the research consists of a total of 40 middle school students, with 20 experimental and 20 control students, attending a public middle school in Artuklu district of Mardin. The study group participants consist of 10 middle school students in the experimental group. In the research, quantitative data were collected using an attitude scale towards cultural heritage and a local literacy test, while qualitative data were collected through semi-structured interviews. In the analysis of the quantitative data, independent sample t-test, paired sample t-test, and one-way ANOVA were used, while content analysis techniques were used in the analysis of qualitative data. The quantitative findings of the study revealed a significant difference in favor of the experimental group in terms of attitude scores towards cultural heritage and local literacy knowledge test scores. In the qualitative findings phase of the study, the opinions of the students in the experimental group regarding the activity-based learning process were obtained, and It was observed that student generally used positive statements about the teaching process. Along with this, students' achievements related to Mardin, their efforts to promote Mardin, and their views on lessons and applications were also discussed. The students' achievements related to Mardin were categorized as material and spiritual elements, including geographical elements, architectural elements, gastronomic elements, economic elements, elements of cultivated human resources, and historical elements. The theme of promoting Mardin was categorized as material and spiritual elements, including historical-touristic values, gastronomic value, economic value, cultivated human resources, cultural value, and the local history of the region. Under the theme of lesson and application recommendations, suggestions were made on time (duration), method-technique, extracurricular activities, trips, and applied forms.

KEYWORDS: Local Literacy, Cultural Heritage, Activity Based Learning, Student.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ.....	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	7
1.2.1.Alt Problemler.....	7
1.3.Araştırmanın Amacı	7
1.4.Araştırmanın Önemi	8
1.5.Sınırlılıklar.....	9
1.6.Sayıtlar	9
1.7.Tanımlar	10
2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1.Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği ve Gelişimi	11
2.2.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Özel Amaçlar	13
2.3.Sosyal Bilgiler İle Şehrimiz Dersi İlişkisi	14
2.4.Şehrimiz Dersi Öğretim Programında Okuryazarlık ve Yerel Okuryazarlık	15
2.5.Şehrimiz Dersinin Genel ve Özel Amaçları	17
2.6.Kültür Ve Kültürel Miras Kavramları	18
2.6.1.Somut Kültürel Miras	20
2.6.2.Somut Olmayan Kültürel Miras.....	21
2.6.3.Kültürel Mirasın Önemi.....	22
2.7.Tutumlar	25
2.7.1.Tutumun Tanımı	25
2.7.2. Tutumu Oluşturan Öğeler	26
2.7.3.Tutumun Yapısı	26
2.7.4.Tutumların İşlevleri	27
2.7.5.Tutumların Boyutları ve Özellikleri	27
2.8.Okuryazarlık Kavramı	28
2.9.Okuryazarlık Türleri.....	31
2.9.1.Medya Okuryazarlığı	32
2.9.2.Çevre Okuryazarlığı.....	34
2.9.3.Politik Okuryazarlık.....	35
2.9.4.Dijital Okuryazarlık	36

2.9.5.Yerel Okuryazarlık	37
2.9.8.1.Yerel Okuryazarlığın Boyutları.....	38
2.9.8.1.1.Bilişsel Boyutta Özellikler	39
2.9.8.1.1.1.Tarihi Bilgi.....	39
2.9.8.1.1.2.Kültürü Tanıma.....	39
2.9.8.1.1.3.Turistik ve Ekonomik Niteliğini Keşfetme.....	39
2.9.8.1.2.Duyuşsal Boyutta Özellikler	40
2.9.8.1.2.1.Sorumlu Yurttaş Olarak Yerel Nitelikleri Sahiplenme.....	40
2.9.8.1.2.2.Kültürel Değeri Sahiplenme	41
2.9.8.1.2.3.Turizm Değerini Fark Etme ve Sahiplenme	41
2.9.8.1.3.Beceri Boyutunda Özellikler.....	41
2.9.8.1.3.1.Yerel Nitelikleri Tanıma Becerisi.....	42
2.9.8.1.3.2.Yerel Nitelikleri Tanıtma Becerisi.....	42
2.9.8.1.3.3.Yerel Nitelikleri Doğru Şekilde Tanımak ve Tanıtmak İçin Araştırma Becerisi	42
2.9.8.2.Yerel Okuryazarlık Becerisini Edinmiş Olan Bireylerin Sahip Olması Beklenen Özellikler	43
2.10.Aktif Öğrenme.....	44
2.10.1.Etkinlik Temelli Öğretim.....	47
2.10.2.Etkinlik Nedir?.....	48
2.10.3.Etkinlik Temelli Öğretimde Etkinlik Aşamaları.....	49
2.10.3.1.Sezgisel Aşama	49
2.10.3.2.Etkinlik Aşaması:	49
2.10.3.3.Tartışma Aşaması:.....	49
2.10.3.4.Kavrama Ulaşma Aşaması:	49
2.10.3.5.Uygulama Aşaması:	49
2.10.3.6.Değerlendirme Aşaması:	49
2.10.4.Etkinlik Temelli Öğretimin Özellikleri.....	49
2.10.5.Etkinlik Temelli Öğretimin İlkeleri	50
2.10.6.Etkinlikler Hazırlanırken ve Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.....	51
2.10.7.Etkinlik Temelli Öğretimde Öğretmenin Rolü	52
2.10.8.Etkinlik Temelli Öğretimde Öğrenci Rolü	53
2.11.İlgili Araştırmalar	55
2.11.1.Etkinlik Temelli Öğretim İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	55
2.11.2.Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
2.11.3.Kültürel Miras İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	70
Bingöl 74	
3.YÖNTEM.....	77
3.1.Araştırma Deseni	77
3.1.1.Araştırmanın Nicel Bölümü.....	78
3.1.1.1. Yarı Deneysel Desen.....	78
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu.....	81

3.2.1.Çalışma Gruplarının Oluşturulması ve Denkliğine İlişkin Çalışmalar .	82
3.2.1.1.Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	83
3.2.1.2.Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları	84
3.2.1.3.Yerel Okuryazarlık Testi Ön Test Sonuçları.....	86
3.2.1.4.Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları.....	87
3.2.1.5.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları.....	88
3.2.1.6.Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı	89
3.2.1.7.Deney ve Kontrol Gruplarının Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı	89
3.2.1.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	90
3.2.1.9.Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	90
3.3.Verilerin Toplanması.....	91
3.3.1. Veri Toplama Araçları	91
3.3.1.1.Kişisel Bilgi Formu	92
3.3.1.2.Yerel Okuryazarlık Testi.....	92
3.3.1.3.Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği (KMYTÖ).....	100
3.3.1.4.Görüşme Formu	101
3.3.2.Veritoplama Araçlarını Geliştirme Çalışmaları.....	104
3.4.Uygulama Süreci	106
3.4.1.Uygulama Öncesi Yapılan Hazırlıklar.....	106
3.4.2.Uygulama Süreci	107
3.4.3.Uygulama Sonrası.....	117
3.5.Eğitim-Öğretim Süreci	117
3.5.1.Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar	117
3.5.2.Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar	119
3.6.Verilerin Analizi.....	119
3.6.1.Nicel Verilerin Analizi.....	119
3.6.2.Nitel Verilerin Analizi	120
3.7.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	122
4.BULGULAR.....	125
4.1.Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	125
4.2.Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	125
4.3.Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	126
4.4.Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	128
4.5.Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	128
4.6.Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	129
4.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.7.1.Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Öğretim Süreci İle İlgili Görüşleri.....	132
4.7.1.1.Sürecin Değerlendirilmesi.....	133
4.7.1.2.İçerik ve Uygulamalar.....	134
4.7.2.Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin İle İlgili Kazanımlara İlişkin Görüşleri.....	135
4.7.2.1.Maddi Öğeler	136
4.7.2.2.Manevi Öğeler.....	138

4.7.3.Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin'i Başkalarına Tanıtabilme-Aktarabilme Durumuna İlişkin Görüşleri	139
4.7.3.1.Maddi Değerler	140
4.7.3.2.Manevi Değerler.....	141
4.7.4.Deney Grubu Öğrencilerinin Ders ve Uygulamalara İlişkin Görüşler/Öneriler	143
4.7.4.1.Derse Yönelik Öneriler	144
4.7.4.2.Etkinlik ve Uygulama Önerileri	145
5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	147
5.1.Tartışma.....	147
5.2.Sonuç	156
5.3.Öneriler.....	158
5.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler;	158
5.3.2.Araştırmacılara yönelik öneriler;	159
6.KAYNAKLAR	162
7.EKLER.....	174
EK-1 Veli Onam Formu	174
Araştırmancının Adı: Etkinlik Temelli Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi.....	174
EK-2 Veri Toplama Araçları İzinleri	177
EK- 3 Öğrenci Görüşme Formu	178
EK- 4 Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği.....	179
EK-5 Yerel Okuryazarlık Bilgi Testi	180
EK- 6 Etik Kurul İzni	190
EK- 7 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	191
EK- 8 Mardin'i Tanıtım Mektubu	192
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.1	193
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.2	195
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.3	197
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.4	199
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.5	201
EK- 9 Uygulanan Etkinlik Planları 1.6	203
EK-10 Uygulama Görselleri 1.1.....	205
EK-10 Uygulama Görselleri 1.2.....	206
EK-10 Uygulama Görselleri 1.3.....	207
EK-10 Uygulama Görselleri 1.4.....	208
EK-10 Uygulama Görselleri 1.5.....	209
EK-10 Uygulama Görselleri 1.6.....	210
EK-10 Uygulama Görselleri 1.7.....	211
EK-10 Uygulama Görselleri 1.8.....	212
EK-10 Uygulama Görselleri 1.9.....	213
EK-10 Uygulama Görselleri 1.10.....	214
EK-10 Uygulama Görselleri 1.11.....	215
EK-10 Uygulama Görselleri 1.12.....	216
EK-10 Uygulama Görselleri 1.13.....	217
EK-10 Uygulama Görselleri 1.14.....	218
EK-10 Uygulama Görselleri 1.15.....	219

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu DeneySEL Desenin Sembollerle Gösterimi.....	79
Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grupları, Uygulanan Ölçekler ve Testler İle Uygulanan Yöntemler	80
Tablo 3.3. Çalışma Gruplarının Demografik Özellikleri.....	83
Tablo 3.4. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test normallik testi.....	84
Tablo 3.5. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test normallik İndeksleri	85
Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları.....	86
Tablo 3.7. Yerel okuryazarlık testi ön test normallik testi verileri.....	87
Tablo 3.8. Deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları	87
Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamalarına göre dağılımı	88
Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları bakımından incelendiği t-testi sonuçları	88
Tablo 3.11. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılımı	89
Tablo 3.12. Deney ve kontrol gruplarının aile gelir durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	89
Tablo 3.13. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	90
Tablo 3.14. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları	91
Tablo 3.15. Yerel Okuryazarlık Testi Hazırlanırken Dikkate Alınan Öğrenme Alanı ve İlişkili Kazanımlar	94
Tablo 3.16. Yerel Okuryazarlık Testini Oluşturan Soruların Öğrenme Alanı ve İlgili Kazanımlara Dağılımı	94
Tablo 3.17. Test maddesinin güçlük indeksi ve değerlendirmesi (Yıldırım,2012)	97
Tablo 3.18. Test maddesinin ayırt ediciliği ve değerlendirilmesi (Ebel, 1965; akt. Tekin, 2003)	97
Tablo 3.19. Yerel okuryazarlık testi pilot uygulaması sonrası kalan test maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine ilişkin sonuçlar;	98
Tablo 3.20. Yerel okuryazarlık testi kazanım dağılım çizelgesi	99
Tablo 3.21. Yerel okuryazarlık testi madde analiz sonuçları	100
Tablo 4.1. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları	125
Tablo 4.2. Deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları	125

Tablo 4.3. Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Normallik Testi	127
Tablo 4.4. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları.....	127
Tablo 4.5. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	128
Tablo 4.6. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları.....	128
Tablo 4.7. Yerel Okuryazarlık testi Son Test Normallik Testi Verileri	129
Tablo 4.8. Yerel okuryazarlık testi son test normallik indeksleri.....	129
Tablo 4.9. Yerel okuryazarlık testi son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları	131
Tablo 4.10. Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirme Teması	132
Tablo 4.11. Mardin İle İlgili Kazanımlar Teması.....	136
Tablo 4.12. Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme Teması	140
Tablo 4.13. Ders ve Uygulamalara İlişkin Öneriler Teması	143



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ALEA	: Yapay Yaşam ve Evrimsel Algoritmalar
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
IOC / UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim Hükümetler arası Oşinografi Komisyonu, Bilimsel ve Kültürel Teşkilat
KMYTÖ	: Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Katılımcı Sayısı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
p	: Anlamlılık
r	: Korelasyon Katsayısı
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurulu
Sd	: Serbestlik Derecesi
SOKÜMO	: Somut Olmayan Kültürel Miras Okuryazarlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistiki Paket Programı
SS	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
YOT	: Yerel Okuryazarlık Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
X²	: Ki-Kare Dağılımı
τ^2	: Etki Büyüklüğü Değeri
%	:Yüzde
<	: Küçük
>	: Büyük

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinin her aşamasında beni yönlendiren, yol gösteren, cesaretlendiren ve çalışma sürecinde her duraksadığım dönemlerde yorulmadan beni tekrar tekrar uyarıp odaklanmamı sağlayan ve doktora sürecini tamamlamamda çok büyük emek ve gayretleri olan değerli danışman hocam Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU'na en derin duygularıyla teşekkür ediyorum.

Tez izleme komitesinde yer alıp değerli fikir, görüş ve katkıları ile tezin olgunlaşması ve tamamlanmasında çok büyük emekleri olan değerli hocalarım Prof.Dr. Zeki ARSAL ve Prof. Dr. Emine ÖZLEM YİĞİT'e en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Tez savunmamda görev alıp vermiş oldukları değerli fikir, görüş ve katkılarından dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Ayşegül TURAL ile Doç. Dr. Emine KARASU AVCI'ya teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecinde pek çok konuda fikirlerine başvurup, yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Fatih ÖZDEMİR, Dr. Mustafa EROL ile Dr. İbrahim UYSAL'a teşekkür ediyorum.

Özellikle akademik hayatımın neredeyse her aşamasında destekleri ve duaları ile hep yanımda olup, çok yorduğuma inandığım rahmetli babama minnettarım. Aynı şekilde yüksek lisans ve doktora eğitimim sürecinde çoğu zaman yalnız bırakmak zorunda kaldığım ailem ve çocukluk dönemlerini istemeyerek de olsa ihmal etmek zorunda kaldığım değerli çocuklarıma sağlık ve mutluluk diliyorum.

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplamları meydana getiren bireyler yaşamları süresince çok farklı kurumlar aracılığıyla eğitilebilmektedir. Bireyler başta toplumsal yaşama adapte olmak üzere çok farklı amaçlarla çok farklı eğitimler alabilmektedirler. Tarihsel süreçte bireylerin belli bir eğitim-öğretim sürecinden geçirilmesi noktasında sorumluluk alan yapılardan belki de en önemlisi devletler olmuştur. Devletlerin gözetimi ve denetimi altından gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin çok farklı amaçlarından söz etmek mümkündür. Ülkemiz Milli Eğitim Temel Kanununun 2.maddesinde Türk Milli Eğitiminin Genel Amacı, “Türk Milletinin bütün fertlerinin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;...ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar” kazandırmak olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],1973). Türk Milli Eğitiminin ilgili kanununun genel amacından anlaşılacağı üzere eğitim yoluyla bireylerin çok yönlü gelişimleri amaçlanmaktadır. Böyle olmakla birlikte insan davranışları oluşum itibariyle temelde iki farklı kaynağa dayanmaktadır. Söz konusu davranışların ilki doğum ile birlikte getirilenler, bir diğeri ise sonradan edinilenler şeklindedir. Böyle olmakla birlikte eğitimin ana odağı sonradan edinilen davranışlar oluşturmaktadır. Eğitim faaliyetleri öncelikli olarak bireyin ilk çevresi ve aynı zamanda ilk eğitim kurumu olan aile içinden başlayarak, zaman içerisinde arkadaş grupları, yaşadığı yerel çevre, ulusal ve uluslararası deneyimlerle devam etmektedir (Karip, 2009, s.3).

İnformal bir şekilde aile ve yakın çevrede başlayan eğitim faaliyetleri sonrasında eğitim kurumları aracılığıyla formal bir şekilde sürdürülmektedir. Eğitim kurumları aracılığıyla sürdürülen formal eğitim-öğretim faaliyetlerinin, nitelikli ve nihai amacı yaşama yönelik olan bir eğitim anlayışı ile “iyi” “doğru” ve “güzel” gibi ahlaki değerleri ön plana almak; ülkeleri ile ilgili olarak sorumluluk alabilen, karşılaştığı problemleri sonuca erdirebilen, nihai karara varma yetenekleri ön plana çıkmış, eleştirel, sorgulayıcı ve yenilikçi yönleri ön planda olan insanlar yetiştirmeye imkan tanıyacak modern ve örnek bir eğitim

sisteminin oluşturulması noktasında aktif bir rol almasını sağlamaktır (Karip, 2009, s.5).

Toplumu meydana getiren bireylerin toplumsallaşmaları ve toplumsal yaşamı sürdürebilmeleri için bir takım bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmalarına yönelik gereklilik kuşku götürmez bir gerçektir. Bu becerilerin bireylerde geliştirilmesi ise gerek ilk eğitim kurumu olan aileye gerekse eğitim-öğretim sistemine ve dolayısıyla eğitim kurumlarına önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Bireylerin toplumsallaşmaları ve toplumla uyumlu bir yaşam sürdürmelerini sağlama işlevi gören söz konusu bilgi ve becerilerin her biri kendi içinde ayrı bir öneme sahiptir. Buna göre bireylerin yaşamında oldukça hayati bir yere sahip olan ve geçmişten günümüze önemi artarak devam eden becerilerden biri de konu itibarıyla üzerinde durduğumuz okuryazarlık kavramıdır. Aslında kökeni ilk eğitim kurumu olarak kabul edilen ailede başlayan okuryazarlık, eğitim kurumları aracılığıyla da bireylere kazandırılmaya çalışılan temel becerilerin başında gelmektedir. İnsan yaşamında bu denli önemli bir yere sahip olan okuryazarlık kavramı pek çok öğretim programında kendine yer bulmuştur. Okuryazarlık kavramının kendine yer bulduğu programlar arasında Sosyal Bilgiler ile Şehrimiz Dersi Öğretim Programları da bulunmaktadır.

Söz konusu becerinin bireylerde gelişiminde öğretim programları ve bireylere düşen önemli görevler bulunmaktadır. Öğretim programları ve onlara bağlı olan kavramların ifade ettiği anlamlar yaşanan değişimlere bağlı olarak güncellenebilmektedir. Örnek vermek gerekirse demokrasinin gelişimiyle birlikte vatandaşlık kavramının ifade ettiği anlam görev ve sorumluluktan hak ve özgürlüklere, bilgiye dayalı aktif katılıma doğru anlam değiştirmeye başladı. Demokratik etkin birey veya bireylere yüklenen bu yeni görevler, yeni bir takım bilgi ve becerilerin kazanımını mecburi hale getirdi. Bu bağlamda okuryazarlık demokratik etkin bireylerin sahip olması gereken temel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay, 2013).

Okuryazarlık kavramını en basit şekilde ifade etmek gerekirse; ilkokulda öğrencilere kazandırılmaya çalışılan diğer derslerin başarısını da büyük ölçüde doğrudan ilgilendiren Türkçe dersi kapsamında kazandırılan temel beceri akıllara gelmektedir (Güven, 2019). Okuryazarlık kavramı hem okuma hem de yazma eylemlerini içermekte olup, en genel anlamı ile okuma-yazma konularında profesyonel bir eğitim almış olma durumu olarak ifade edilebilir. Başka bir

şekilde ifade etmek gerekirse de okuryazarlık “yazıya dayalı bir takım sembolleri seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan bir süreç olup, kazanılan bu yeteneğin verimli bir şekilde ortaya konulması ile unsurları, olgu ve oluşumları daha detaylı bir şekilde kavrama ve kavradıklarına kendinden bir şeyler ilave ederek kendini tanıtmaya” durumu hatta bir iletişim yoludur. Sosyal yaşamda karşı karşıya kalınan bir takım bilgi, beceri ve sosyal normları anlamada; karşılaşılan söz konusu bilgi, beceri ve diğer unsurları birbirleriyle paylaşma, yorumlayabilme ve sonraki nesillere aktarmada fonksiyonel bir araçtır (Altun, 2005).

Günümüz şartlarında neredeyse her bireyin sahip olması beklenen temel becerilerden biri olan okuryazarlık kavramı, kişinin dünya ile bağlantı kurması dünyayı anlayıp, algılamasının ana kaynaklarından birini oluşturmaktadır. Buna göre küçük yaşlardan başlayarak bireylerde belli düzeyde bir okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi oldukça hayati bir öneme sahiptir. Bireylerin dünyadan haberdar olması, dünyayı ve dünyadaki gelişmeleri algılayıp, yorumlaması ancak belli düzeyde geliştirilmiş bir okuryazarlık becerisi ile mümkündür. Söz konusu beceri geliştirilmeden bireylerin hem dünyayı anlayıp, algılamaları hem de aktif ve etkin birer yurttaş olmaları mümkün olmamaktadır. İşte bu durumdan dolayıdır ki okuryazarlık günümüz şartlarında tüm bireylerde geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ön plana çıkmaktadır. Temelde eğitim kurumları aracılığıyla kazandırılmaya çalışılan bir beceri olarak ön plana çıkan okuryazarlık kişilerin günlük hayatta karşılaşmış oldukları pek çok sorunla baş etmelerine, karşılaşmış oldukları sorunlara çok farklı çözümler üretebilmelerine, kendilerini ifade etme ve topluma faydalı birer yurttaş olmaları yönünde önemli katkılar sunar. İfade edilemeye çalışılan nedenlerden dolayı günümüz şartlarında bireylerde geliştirilmesi beklenen temel becerilerden biri okuryazarlıktır.

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl itibarıyla bireylerde sahip olması gereken bir beceri olarak ön plana çıkan okuryazarlık okuma-yazma bilmenin ötesinde bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle olmakla birlikte yaşanan gelişmelere bağlı olarak okuryazarlık kavramına yüklenen anlam da sürekli bir şekilde değişmektedir. UNESCO’nun bu konuda yaptığı tanıma göre okuryazarlık; kendisinin ve mensubu olduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek seviyede okuma-yazma ve hesap yapma yeteneğine sahip, grup ve topluluk içindeki görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olma durumudur (Güneş, 1994, s.503-505).

Bu anlayışın sonucu olarak günümüzde medya okuryazarlığı, grafik okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, imatematik okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgi/enformasyon okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, çoklu kültür okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık, tarih okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, dünya okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, e-okuryazarlık, tarım okuryazarlığı kültür okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı vb. pek çok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır (Önal, 2010).

UNESCO tarafından çok işlevli/fonksiyonel okuryazarlık olarak tanımlanan bu anlayışın önemi hem dünyada hem de ülkemizde her geçen gün daha fazla anlaşılmaktadır. Hem Şehrimiz dersi hem de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelendiğinde çeşitli becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Amaçlarda belirtilen ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile de uygun bir şekilde Sosyal Bilgiler dersi içerisinde öğrenilecek yetenekler arasında yer verilen okuryazarlık türleri; çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2018).

Dünyada pek çok alanda yaşanan gelişmelere paralel olarak eğitim programlarının da belli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir. Şehrimiz Dersi Öğretim Programı da söz konusu gelişmeler ışığında zaman içerisinde güncellenmekte olup, birkaç yıl öncesine kadar Şehrimiz Dersi Öğretim Programında olmayan birçok beceri ve değer bugün programda kendine yer bulabilmektedir. Buna göre; yukarıda sıralanmış olan ve Şehrimiz Dersi Öğretim Programında yer alan ve öğrenilebilecek beceriler arasında sayılan pek çok okuryazarlık türü daha önce uygulanan Şehrimiz Dersi Öğretim Programlarında bir beceri olarak yer almamıştır. Son dönemde üzerinde durulan okuryazarlık türlerinden biri de yerel okuryazarlık kavramıdır. Yerel okuryazarlık; bireyin yaşamını sürdürdüğü yerleşim yerinde ulusal ve manevi bakımdan(sosyal, tarihi, kültürel, turistik, ekonomik vb.) değeri ve belli bir önem taşıyan yapı, arkeolojik alan, mekan, alan ya da yaşanan yöredeki bilinen örnek ve önder şahsiyetleri ve yazınsal yapıtları tanıma, yöresel yaşam bölgesinin önemli özelliklerinin (gelenek, görenek ve birleştirici yönü bulunan adetler) bilincinde olma ve aynı şekilde gerektiğinde edindiği bilgi ve becerileri diğer kişilere düzgün ve durumuna

uyacak şekilde oluşturacağı anlatımla ifade etme yeteneğini barındıran bir nitelik elde etme durumu olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2019). Yine son dönemde Sosyal Bilgiler ile Şehrimiz Dersi Öğretim Programında kazandırılacak bir beceri olarak düşünülen yerel okuryazarlık; kişiye yurttaşlık vazifelerinden biri olan ve yaşam sürdüğü şehir veya yörenin tarihini, kültürünü, ekonomik ve turistik özelliklerini ve ayrıca gezilebilecek yerlerinden haberdar olma, söz konusu özellikleri anlama ve diğer kişilere bu bilgileri düzgün ve anlaşılır bir şekilde aktarabilme özelliği kazandıracak bir okuryazarlık türüdür (Dündar, 2019).

Yerel okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan tanım ve açıklamalar incelendiğinde, Şehrimiz dersi ile yerel okuryazarlık kavramı arasında pek çok ortak noktanın olduğunu söylemek mümkündür. Bireyi yaşadığı çevreden haberdar etkin birer vatandaş haline getirmeyi amaçlayan Şehrimiz dersi ile bireyin yaşadığı yerin belli başlı yerel özelliklerinden haberdar olması anlamını taşıyan yerel okuryazarlık kavramı, şehrimiz dersi ile yerel okuryazarlık arasında bağlantı kurma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yakın çevrelerinde cereyan eden olay ve gelişmeler ile yaşadıkları yerel çevrede hakim olan kültür ve kültüre ait değerlerden bihaber olan bireylerin, aynı şekilde ülkelerinden ve dünyadan da bihaber olacakları gerçeği kaçınılmazdır. Yakın çevresinden ve dünyadan haberdar olmayan bireylerin etkin ve aktif vatandaşlar olamayacakları ortadadır. Bir sosyo-kültürel ders olarak bireyleri çevrelerinde yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik, ekonomik gelişmeler başta olmak üzere benzer pek çok gelişmeden haberdar ederek topluma uyumlarını sağlamayı amaçlayan Şehrimiz dersi ile yerel özellikleri ön planda tutan yerel okuryazarlık kavramı bu anlamda birbirleriyle adeta iç içedir. Bireyin yaşadığı yerel çevrenin tarihi, kültürel, ekonomik ve turistik değerlerinin farkında olması anlamına gelen yerel okuryazarlık özellikle içinde bulunduğumuz yüzyıl itibari ile her geçen önemi artan beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireyin doğup büyüdüğü ve yaşam sürdüğü yerel yaşam alanı ile ilgili belli bir bilince sahip olması anlamına gelen yerel okuryazarlık becerisi de tıpkı okuryazarlık becerisi gibi günümüz şartlarında kişilerin yaşadıkları yerel alanı tanıma, tanıtma ve gelişimine katkı sunmayı içermektedir. Bireylerin iyi birer yerel okuryazar olmaları, yaşam sürülen yörenin daha iyi tanınmasına, tanıtılmasına, korunmasına ve geliştirilmesine önemli katkılar sunabilir. Tam da

bu nedenden dolayıdır ki yerel okuryazarlık becerisi de bireylerde geliştirilmesi gereken becerilerdendir.

Bu noktadan hareketle çalışmanın problem durumunu; içinde bulunduğumuz dönemde ortaya çıkan pek çok okuryazarlık türlerinden birini oluşturan yerel okuryazarlığın literatürde yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilmesinin yanı sıra özellikle ülkemiz özelinde çok fazla çalışılmamış bir alan olması, literatürde yerel okuryazarlık ile Şehrimiz dersi ilişkisini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması ve en temel özelliği bireyin yaşadığı yerleşim yerinden haberdar olması anlamını taşıyan yerel okuryazarlık ile ilgili alan yazında var olan bazı çalışmalarda öğrencilerin yaşadıkları yerel çevrede bulunan pek çok yerel özelliğin(tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik) farkında olmadıklarına yönelik bir takım bulguların ortaya konulmuş olması şeklinde özetlenebilir.

Alan yazında yerel okuryazarlık üzerine yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde (Akbaş, 2019 ve DüNDAR, 2019) tarihi ve kültürel yönü baskın olan Çanakkale şehrinde yürütülen çalışmada görüşme yönteminin tercih edildiği ve ilkökul kademesinde yer alan öğrenci ve öğretmenlerin çalışma gruplarını oluşturduğu tespit edilmiştir. 4.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrencilerin Çanakkale’de yer alan ve yerel nitelik taşıyan pek çok yeri gezdikleri ancak her gün önünden geçtikleri ve gezdikleri tarihi yerlerin çoğundan haberdar olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaşadıkları şehirde yer alan ve neredeyse her gün önünden geçtikleri veya gördükleri bir takım yerel özelliklerin farkına varamadıkları tespit edilmiştir. Alan yazında bir problem durumu olarak ortaya çıkan bu sonuç aslında araştırmanın da ortaya çıkış gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Yerel okuryazarlığın tarihi, kültürel, ekonomik ve turistik değerler ve bu değerlerin farkındalığının amaçlandığı düşüncesinden hareketle yapılacak çalışmalarda bireylerin yaşadıkları şehirdeki söz konusu değerlerin farkında olup olmadıklarının sorgulanması kaçınılmazdır. Bununla birlikte yapılacak çalışmalarda eylem odaklı yöntemlerin seçilmesi de hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmaması noktasında oldukça belirleyici olacaktır. Yerel okuryazarlık ile ilgili yapılmış olan çalışmaların en önemli eksikliği etkinlik bazlı çalışmalara yeteri kadar başvurulmaması ve buna bağlı olarak çalışmalara katılan katılımcıların yeteri kadar aktif olmamalarıdır. Bunun dışında bu alanda

Ülkemizde yapılan çalışmaların nitel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir (Akbaş, 2019 ve Dündar, 2019). Bu düşünceden hareketle oldukça eskiye dayanan tarihi ile birçok medeniyete beşiklik etmiş ve yine geçmişten günümüze bünyesinde farklı kimlik, inanç ve kültürleri barındırarak adeta bir kültür mozaiği olan Mardin ili yerel okuryazarlık kapsamında araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Problemi

Etkinlik temelli ğretim yönteminin ortaokul ğrencilerinin yerel okuryazarlık becerileri ile kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi var mıdır? Sorusuna yanıt aramak araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aran mıştır.

1.2.1.Alt Problemler

1.Kontrol grubu ğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum leği n test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Deney grubu ğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum leği n test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu ğrencilerinin kültürel miras tutum leği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.Kontrol grubu ğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5.Deney grubu ğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6.Kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu ğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7.Deney grubu ğrencilerinin araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

şehrimiz dersi kapsamında etkinlik temelli ğretim ile gerçekleştirilecek sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların ortaokul ğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumları ile yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada ortaokul ğrencilerinin yaşadıkları yerel çevrede bulunan kültürel miras unsurlarına yönelik tutum düzeyleri ile yaşadıkları yerel çevrede bulunan tarihi,

turistik, kültürel ve ekonomik değerlere ilişkin farkındalık durumlarını belirlemek de amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin hem yaşadıkları yerel çevreden ne kadar haberdar oldukları incelenmiş hem de gerçekleştirilen etkinliklerle bu durum olumlu anlamda geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Sosyal Bilgiler, Şehrimiz dersini de içine alan bir sosyal bilim dalı olarak yakın çevrelerinden başlayarak ülkesinden ve dünyadan haberdar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirme adına da birçok araçtan yararlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin söz konusu amaçlarına ulaşmasında başvurduğu araçlardan biri de okuryazarlık becerisidir. Bireylerin edindikleri okuryazarlık becerileri ile daha donanımlı ve toplumda daha etkin olacaklarından hareketle Şehrimiz dersi ile Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde çeşitli okuryazarlık türlerinden yararlanılmaktadır. Buna göre son yıllarda üzerinde durulan ve alan yazında yer almaya başlayan okuryazarlık türlerinden biri de yerel okuryazarlıktır. Yerel okuryazarlık genel olarak bireylerin yaşadıkları yerel çevrede bulunan sosyal, kültürel, tarihi, turistik ve ekonomik özellik ve oluşumlar hakkında belli bir yeterliliğe ulaşmış olması ve ulaşmış olduğu bu yeterliliği çeşitli şekillerde başkalarına aktarıyor olabilmesi anlamını taşımaktadır (Güven, 2019). Literatürde yeni bir beceri olarak önerilen yerel okuryazarlık sayesinde bireylerin yaşadıkları toplumun gelenek, görenek, örf, adet, önemli şahsiyet (sosyal, tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik özellikler) gibi özellikler hakkında belli bir yeterliliğe sahip olması ve sahip oldukları yeterlilikleri uygun bir şekilde başkalarına aktarabilmesini de içermektedir.

Çalışmada üzerinde durulan insan ve insanlık açısından oldukça önemli olan bir kavram da kültürel mirastır. Kültürel miras genel olarak insan eliyle hayat bulmuş ve geçmişten günümüze kalan maddi ve manevi her şeyi kapsamaktadır. Kültürel miras geçmişten günümüze kadar yeryüzünde ikamet etmiş tüm toplumların ortak katkısı ile oluşmuş olup, gerçekte insanlığın ortak malıdır. İnsan ve insanlık açısından oldukça hayati bir öneme sahip olan kültürel mirası koruyup kollamak da bir o kadar önemlidir. Söz konusu mirası koruyup kollama görevi de yine insanlığa aittir. İnsanlık açısından oldukça önemli olan kültürel mirası koruyup, kollamak için belli bir beceriyi gerektirmektedir. İşte bu noktada karşımıza kültürel mirasa yönelik tutum kavramı çıkmaktadır. İnsan ve insanlığın geçmişten günümüze kadar getirdiği bu ortak mirası korumak için bireylerde

kültürel mirasa yönelik olumlu bir tutum geliştirmek de bir o kadar önemlidir. Buna göre çalışmada son dönemde üzerinde durulan ve kişilerin yaşadıkları yerel çevreden haberdar olmaları anlamını taşıyan yerel okuryazarlık kavramı ile yine kişilerin geçmişten günümüze taşınan ve insanlığın ortak mirası olarak değerlendirilen kültürel mirasa yönelik tutumları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yeni bir okuryazarlık becerisi olarak önerilen yerel okuryazarlık ile kültürel mirasa yönelik tutum kavramı üzerinde durulup bu anlamda literatürde var olan önemli bir boşluk doldurulmaya çalışıldığı için önem taşımaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

- 1.Bu çalışma 2022-2023 yılında toplanacak verilerle,
2. Araştırmanın deneysel modelinin çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mardin ilinde bulunan bir devlet ortaokulunun okulunun 6/A ve 6/C sınıflarını oluşturan 40 öğrenci ile,
- 3.Araştırmanın deneysel modeli “Şehrimi Tanıyorum” , “Şehrim Çalışıyor” ve “Şehrimde Ben” öğrenme alanlarıyla,
- 4.Uygulamaya katılacak öğrencilerin uygulamada kullanılan veri toplama araçlarına ve etkinliklere verecekleri cevaplarla,
- 5.Araştırmacı tarafından geliştirilen ve sınıf içinde uygulanan etkinlikler, açık uçlu soru formları, öğrenci görüşme formları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile,
- 6.Araştırmanın bağımsız değişkeni etkinlik temelli öğretim yöntemi ile,
- 7.Araştırmanın bağımlı değişkenleri, yerel okuryazarlık bilgi testi ve kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ile,
- 8.Araştırma verilerin analizinde kullanılan nicel ve nitel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6.Sayıtlar

- 1.Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin etkinlik temelli öğretim dışındaki diğer koşullarının benzer olduğu varsayılmaktadır.
- 2.Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkilediği varsayılmaktadır.
- 3.Araştırma kapsamında katılımcıların kullanılan ölçme araçlarını samimi ve içten bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

4.Araştırmada katılımcıların deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamaların gerekliliklerini önemli ölçüde yerine getirdikleri varsayılmaktadır.

5.Araştırmada deney grubu öğrencilerinin uygulanan görüşme formu sorularını samimi ve içten bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.7.Tanımlar

Okuryazarlık: “Yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesneleri, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme” durumu, hatta bir etkileşim yoludur (Altun, 2005).

Yerel Okuryazarlık: İkamet edilen yerleşim yerinde milli ve manevi anlamda (tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik vb.) belli bir değeri ve önemi bulunan, eser, ören yeri, mekan, alan ya da yaşanan çevrede tanınmış örnek bireyleri ve edebi eserleri tanıma, yerel yerleşim biriminin temel özelliklerinin farkında olup gerektiğinde edindiği bilgileri başka kişilere doğru bir şekilde ve düzeyine uygun olarak hazırlayacağı bir sunumla aktarabilme becerisini içinde barındıran bir nitelik kazanma süreci olarak ifade edilmektedir (Güven, 2019).

Etkinlik Temelli Öğretim: Etkinlik temelli öğretim en nihayetinde öğretimin ve öğrenme durumunun gerçekleştiği, hem öğreticiler hem de öğrenciler tarafından tavsiye edilen bir öğretim metodudur (Hee, 2005).

Kültür: Milletin içinde bulunduğu medeniyet şartlarına göre yarattığı bütün dil, ilim, sanat, felsefe, örf ve adetleri ve bunların mahsullerinin toplamıdır (Ülken, 2016).

Kültürel Miras: İnsanların devamlı bir biçimde değişen değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve geleneklerinin bir ifadesi ve yansıması olarak mülkiyetten ayrı olarak ifade ettikleri geçmişten miras kalan kaynaklar olarak ifade edilmektedir (Council Of Europe, 2005).

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Sosyal Bilgiler Dersinin İçeriği ve Gelişimi

Sosyal Bilgiler insanları ve yaşamlarını konu alır. Bu anlamda Sosyal Bilgiler dersi kendini ve diğer bireyleri etkili bir şekilde kavramamız noktasında önemli bir rol üstlenir. Sosyal Bilgileri açıklamak herhangi bir disiplini açıklamaktan daha zordur. Çünkü Sosyal Bilgiler birçok disiplinle ilişkili olup kendi içinde de çok disiplinli bir yaklaşımdır (Doğanay, 2002). Böyle olmakla birlikte literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler ile ilgili yapılmış pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Sosyal Bilgiler; sosyal ve insanla ilişkili diğer bilim dallarının içerik ve metotlarından istifade ederek, bireyin fiziki ve sosyo-kültürel çevresiyle olan ilişkisini zaman kavramı içerisinde çok disiplinli bir yöntemle inceleyen ve küresel hale gelen dünyada yaşamla ilgili temel demokratik unsurlarla donatılmış, çok yönlü düşünebilen ve becerikli demokrat yurttaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2005).

Sosyal Bilgilerle ilgili en kapsamlı tanım ise 2005 yılında değiştirilen Sosyal Bilgiler programını oluşturan kurul tarafından yapılmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler; kişinin toplum içerisindeki var oluşunu gerçekleştirebilmesine katkı sunması için tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, felsefe, Psikoloji, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında toplanmasını içeren; bireyin toplumsal ve fiziksel çevresiyle ilişkisinin geçmiş, bugün ve gelecek noktasında incelendiği; toplu öğretim düşüncesinden yola çıkılarak inşa edilmiş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler eğitiminin yeryüzünde tam olarak hangi tarihte ve hangi bölgede başladığı net olarak bilinmemekle birlikte insan ve insanlığın ortaya çıkışıyla beraber söz konusu eğitim anlayışının başladığı söylenebilir. Eldeki bilgiler çerçevesinde Eski Çağ'daki eğitim sisteminde okutulan tarih (Çin, İsrail, Roma), Coğrafya (Roma), Yurttaşlık (İsrail) ve Hukuk (Roma) derslerinin doğrudan sosyal bilimlerle ilgili olduğu söylenebilir (Tay, 2011). Tarihte ilk olarak "Sosyal Bilgiler" adı ile ilk ve orta kademeli eğitim kurumlarında bir dersin müfredata alınması gerektiği düşüncesi Fransız düşünür Condercet savunmuştur (Sönmez, 2005).

Böyle olmakla birlikte Sosyal Bilgiler bir kavram olarak önce 1913 yılında, Amerika’da bir disiplin adı olarak da ilk kez 1916’da kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler eğitiminin ortaya çıkışı ve şekillenmesini etkileyen en önemli faktörlerin başında 19.yüzyıl boyunca “sosyal bilimler” alanında önemli ilerlemelerin yaşanmış olmasıdır. Sosyal Bilimler alanındaki gelişmeler dünya, insan, devlet, toplum, birey, kültür, eğitim ve okulların işlevleri gibi daha pek çok temel konuda; yeni kuramlar, yaklaşımlar, yöntemler, uygulamalar ve arayışlara neden olmuştur. Bütün bu alanlarda yaşanan tartışmalar modern eğitimin içeriği, öğretim yöntemleri ve amaçları üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Modern eğitim kurumlarının kendine özgü öznel amaçları dışında eğitim alanına en önemli katkısı yeni derslerin, ders programlarının, ders kitaplarının, öğretim yöntemlerinin, öğretim ortamlarının, öğretim araçlarının ve eğitim amaçlarının geliştirilmesi olmuştur. Yeni okulların programlarında kendilerinden beklenen özel ve genel amaçları gerçekleştirebilmeleri için okutulmaya başlanan dersler arasında sosyal bilgileri içeren konulara yönelik dersler de ilk kez sistematik, kapsamlı ve bağımsız olarak yer almaya başlamıştır (Aslan, 2016).

Türk eğitim tarihinde ise Sosyal Bilgilerle ilgili unsurlar; İslamiyet’ten önce toplumsal yaşama ilişkin kuralların ya da gelenek-göreneklerle inanç sisteminin içinde verilmekteyken, İslamiyet’ten sonra İslam dininin esaslarına bağlı kalınarak verilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 1997). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkemizde Sosyal Bilgiler içerisine giren konular tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplin mantığı ile birbirinden ayrı bir şekilde okutulmuştur (Sönmez, 2005; Öztürk ve Dilek, 2005). Disiplinler arası bir program yaklaşımı ve bir ders olarak Sosyal Bilgiler ülkemizde ilk kez 1960’lı yıllarda benimsenmeye başlanmıştır. 1962 yılındaki program taslağında ilkokulun amacı “kişisel, insanlık münasebeti, ekonomik ve toplumsal hayat” açılarından tespit edilmiş, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri birleştirilerek “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi konulmuştur (Sönmez, 2005). Dersin adı 1968 yılından itibaren Sosyal Bilgiler olarak değişmiştir. 1968 yılından itibaren ilkokullarda, 1975 yılından itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanan Sosyal Bilgiler dersi 1985 yılında 2.kademede Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri olarak verilmiştir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren ise 4, 5, 6, ve 7.sınıflarda tekrar Sosyal Bilgiler dersi olarak okutulmaya başlanmıştır (Safran, 2008). 1998 tarihinden

itibaren ise dünyada yaşanan gelişmeler dikkate alınarak yeni program geliştirme çalışmaları yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar 2005 yılında sonuca erdirilmiş ve MEB tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan yeni 4, 5, 6, 7.sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kademeli bir şekilde 2005-2006 öğretim döneminden itibaren bütün ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Öztürk, 2007).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ders kapsamında çeşitli okuryazarlıkların birer beceri olarak kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Amaçlarda ifadesi olan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak bu ders kapsamında öğrenilecek beceriler arasında yer verilen okuryazarlık türleri; Çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile politik okuryazarlık şeklinde sıralanmaktadır. Son dönemde üzerinde durulup ve tavsiye edilen ve ilerde Sosyal Bilgiler öğretim programlarında bir beceri olarak yer alması muhtemel olan okuryazarlıklardan biri de yerel okuryazarlıktır (Güven, 2019).

2.2.Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Özel Amaçlar

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan özel amaçların belli bir kısmı bireylerin yaşadıkları şehir, ülke veya dünyadan haberdar olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak yaşadıkları alanları koruyup, kollamaları gerektiği ile ilgili belli bir duyarlılık geliştirme niteliği taşımaktadır. Bu yönü ile ön plana çıkan başlıca amaçlar şunlardır;

- Yaşadığı çevre ve dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekanı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konularda duyarlılık göstermeleri,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları (MEB, 2018).

Sıralanmış olan özel amaçlardan hareketle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan özel amaçların belli bir kısmının bireyin yaşadığı çevre veya

dünyanın farkında olup söz konusu çevreyi koruyup, geliştirmelerine odaklandığını söylemek mümkündür. Bu noktada Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan özel amaçlar ile Şehrimiz Dersi Öğretim Programını oluşturan genel amaçlar arasında bir takım ortak noktalardan söz edilebilir. Buna göre yukarıda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan bazı özel amaçlar sıralanmış olup, söz konusu amaçların ortak noktası olarak, bireylerin yaşadıkları çevrenin belli başlı özelliklerinin farkında olup, yaşadıkları sosyal çevreye ilişkin belli bir duyarlılık geliştirmeleri gerektiği şeklinde özetlenebilir. Bu noktada Şehrimiz dersinin genel amaçları incelendiğinde ise söz konusu programın da bireyin insan, şehir ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehrin imkan ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekan ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanınması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanınması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılması noktasında belli bir anlayış geliştirmesini içermektedir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını oluşturan özel amaçlar ile Şehrimiz dersi Öğretim Programını oluşturan genel amaçlar arasında belli ortak nokta ve bağlantılar kurmak mümkündür (MEB, 2018).

2.3.Sosyal Bilgiler İle Şehrimiz Dersi İlişkisi

Şehrimiz Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğretim programının geçmişten günümüze gelen temel değerlerin şehir hayatı içindeki izlerini, insan-şehir etkileşimi çerçevesinde yeni koşullara uygun şekilde aktarılması düşüncesinden hareketle hazırlandığı anlaşılmaktadır. İnsanın inşa ettiği ve insanı inşa eden bir olgu olan şehrin, aidiyet duygusu ve bir kimliğe sahip olma açısından sosyal etkileri ortaya konulmuştur. Buradan hareketle çocuklarda şehir, kültür ve medeniyet ilişkisi çerçevesinde kendi yaşadığı şehri tanıyıp-tanımlaması ve konumlandırabilmesinin yanı sıra ülkesini tanıması, ülkesinin kadim medeniyetle bağlantısını kurması programın odak noktalarından birini oluşturmuştur. Söz konusu öğretim programı çocukların; birlikte ve bir arada yaşama becerisini güçlendirecek, bireysellikten ulusallığa oradan da evrenselliğe doğru bir bakış açısı kazandıracak, estetik duyarlılık ve estetik eğitimi de destekleyecek bir içerikle hazırlanmıştır (MEB, 2017).

Tarih boyunca değişik medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve bu medeniyetlerin en gözde eserlerini hala muhafaza etmekte olan bir ülke olarak bu

kültürel varlıkların ancak bilgili ve yaşadığı döneme de belirli bir tarih bilinciyle bakabilen bireylerin yetişmesiyle gelecek nesillere aktarılabilceği düşüncesi Şehrimiz Dersi Öğretim Programında göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda kendi çağının tanığı olarak insanın sahip olduğı kültürün dışında farklı kültürlerin özelliklerini ve nitelikleri de öğrenmesi gerektiğı, bunun hem kendi kültürümüz açısından hem de genel olarak dünya kültür tarihinin korunması açısından önem taşıdığı düşüncesi dikkate alınmıştır (MEB, 2017).

Buna göre Şehrimiz dersi genel olarak insanın yaşadığı şehirdeki sosyal, kültürel, ekonomik, turistik, tarihi, coğrafi özelliklerinden haberdar olması, yaşadığı şehrin tanıyıp, tanımlaması ve ayrıca kişilerin birlikte ve bir arada yaşama duygu ve becerilerini geliştirerek, yerelden evrensele doğru giden bir bakış açısı kazandırmaya çalışır. Sosyal Bilgiler ise bireyin yakın çevresinden başlayarak, bölgesi, ülkesi ve nihayetinde yaşadığı dünyadan haberdar olmasını sağlayan bir bilim dalıdır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla birey ya da bireyler hem yaşadıkları yörede hem de dünyada cereyan eden sosyal, kültürel, tarihi, coğrafi, ekonomik ve turistik gibi gelişmelerden haberdar, yaşadığı topluma uyum sağlamış etkin vatandaşların yetişmelerine katkı sağlar (MEB, 2017).

Bu noktadan hareketle diyebiliriz ki hem Şehrimiz hem de Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla çevrelerinden haberdar bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Bununla birlikte Şehrimiz dersi genellikle bireyin yaşadığı yakın çevreyi merkeze alırken, Sosyal Bilgiler dersi ise bireyin yakın çevresinden başlayarak, ülkesi ve dünya hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Buna göre Şehrimiz dersi ile Sosyal Bilgiler dersi genel ve özel amaçlar bakımından ortak özelliklere sahip olup, aralarındaki en önemli farklılık ise Şehrimiz dersi daha çok bireyin yakın çevresine odaklanırken, Sosyal Bilgiler dersi ise bireyin yakın çevresinden başlayarak ulusal ve uluslararası çevrede cereyan eden olay ve gelişmelere odaklanmaktadır.

2.4.Şehrimiz Dersi Öğretim Programında Okuryazarlık ve Yerel Okuryazarlık

Şehrimiz Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ders kapsamında çeşitli okuryazarlıkların birer beceri olarak kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Amaçlarda ifadesi olan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak bu ders kapsamında öğrenilecek beceriler arasında yer verilen okuryazarlık türleri; çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile

politik okuryazarlık şeklinde sıralanmaktadır. Son dönemde üzerinde durulup ve tavsiye edilen ve ilerde Şehrimiz Dersi Öğretim Programlarında bir beceri olarak yer alması muhtemel olan okuryazarlıklardan biri de yerel okuryazarlıktır. Yerel okuryazarlık yaşadığı yerleşim biriminde milli ve manevi öneme sahip tarihi, kültürel, turistik, ekonomik değeri ve önemi olan eser, ören yeri, mekan, alan ya da yaşanan çevrede tanınmış örnek kişilikleri ve edebi eserleri tanıma, yerel yaşam alanının temel özelliklerinin farkında olup sahip olduğu bu beceriyi başkalarına aktarabilme olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2019). Yerel okuryazarlığın kapsamında başta tarih ve coğrafya okuryazarlığı olmak üzere diğer birçok okuryazarlığın etkisi görülmekle birlikte yerel okuryazarlık becerisinin diğer okuryazarlık türlerine olumlu katkılar sağlayacağı ortadadır.

Yerellik ve özellikle de yerel okuryazarlık kavramlarının Şehrimiz dersi öğretim programındaki yerine baktığımızda söz konusu kavrama programın temel felsefesi, amaçlar, öğrenme alanları ve kazanım boyutu gibi bölümlerde üzerinde durulduğu görülmektedir. Buna göre 2017 Şehrimiz Dersi Öğretim Programının genel amaçlar başlığı altında söz konusu dersin temel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir; “Öğrencinin insan, şehir, kültür ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak, kendi yaşadığı şehri imkan ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekan ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanıması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanıması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek, kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmiş ile gelecek arasında gerekli bilinci kazanması amaçlanmaktadır” (MEB, 2017).

Bununla birlikte Şehrimiz Dersi Öğretim Programının uygulanmasında dikkat edilecek hususların 4.maddesinde “Programdaki değer ve beceriler, öğrenme alanlarına konu olan kent kültürü ürünleri etrafında ortaya çıkan uygulamalardan hareketle verilmelidir.” 5.maddesinde “Milli ve dini bayramlar, mahalli kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak, öğrencilerin tarihsel farkındalığı geliştirilmelidir.” 9. maddesinde “şehre yönelik gezi ve incelemeler sonucunda farklı sanat formları(makale, şiir, hikaye, gezi yazısı, resim, dramatizasyon vb.) üzerinden kendi gözlemlerini paylaşması ve birikimlerin uygun ortam ve zamanlarda sergilenmesinin sağlanması” şeklinde belirtilmiştir.

Bunun dışında 6.sınıflar Şehrimiz Dersi Öğretim Programı

3.Öğrenme Alanı: Şehrimi Tanıyorum;

- Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.
- Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimini açıklar.
- Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.
- Yaşadığı ilin dünden bugüne idari yapısını tanır.
- Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.

4.Öğrenme Alanı: Şehrim Çalışıyor;

- Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.
- Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.

5.Öğrenme Alanı: Şehrimde Ben;

- Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir.
- Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler.
- Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.
- Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.
- Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.

Kazanımları da ortaokul 6.sınıf öğrencilerine yerel okuryazarlık becerisini kazandırma noktasında işe koşulabilir (MEB, 2021).

2.5.Şehrimiz Dersinin Genel ve Özel Amaçları

Şehrimiz dersi öğrencilere şehirle ilgili teorik bilgilerin yanında yaşantısal temel beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Şehrimiz dersinin bir diğer amacı da öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür haline getirmelerini sağlamaktır. Şehrimiz Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin insan, şehir ve medeniyet arasındaki ilişkiyi kavrayarak kendi yaşadığı şehri imkan ve zenginlikleri gibi diğer özelliklerinin yanı sıra mekan ve zaman ilişkisi bağlamında da keşfetmesi ve tanıması; yaşadığı şehrin soyut ve somut kültürel değerlerini tanıması; tarih içerisinde şehrin değişim, dönüşüm ve sürekliliğini algılayıp kültürel mirasın korunması ve yaşatılmasını fark etmesi; birlikte yaşama kültürü edinerek kültürel etkinliklere katılması ve sonunda geçmişle gelecek arasında gerçeklik bilinci kazanması amaçlanmaktadır (MEB, 2017, s.5).

2.6.Kültür Ve Kültürel Miras Kavramları

İnsanoğlunun dünyadaki varlığı ile yaşıt bir kavram olarak karşımıza çıkan kültür kavramı, zaman içerisinde çok farklı sosyolog ve antropologlar tarafından yorumlanmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Kültür kavramı ile ilgili üzerinde uzlaşılan sabit bir tanımlamadan söz etmek mümkün değildir. Kültür kavramı ilgili üzerinde uzlaşılan tek tip bir tanımlamanın olmamasının en önemli nedeni ise kültür sözcüğünün çok anlamlı bir özelliğe sahip olması olarak açıklanabilir. Bu konu ile ilgili çok farklı sosyolog ve antropologlar tarafından yapılmış olan tanımlamaları literatürde bulmak mümkündür. “Kültür, doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı her şeydir” (Güvenç, 1974). Kültür, “Milletin içinde bulunduğu medeniyet şartlarına göre yarattığı bütün dil, ilim, sanat, felsefe, örf ve adetleri ve bunların mahsullerinin toplamıdır (Ülken, 2016, s.9-10). Kültür, sosyal-kültürel evrendeki açık seçik eylemlerin ve araçların ortaya koyduğu ve nesnelleştirdiği anlamlar, değerler ve kurallar, bunların etkileşim ve ilişkileri, bütünleşmiş ve bütünleşmemiş gruplardır (Sorokin, 1947, s.313). Bu konuda Atatürk ise kültürü, “okumak, anlamak, görebilmek, görebildiğinden mana çıkarmak, uyanık davranmak, düşünmek, zekayı terbiye etmek...” (İnan, 2009, s. 374) şeklinde ifade etmektedir. Bu konuda Şerif Mardin ise kültürü, “Bir toplumun mevcut örüntüsünü devam ettirmeye yarayan, kısmen esnek fakat normal olarak nispeten yavaş değişen simgeler sistemi” (Mardin, 1992, s.106) olarak ifade etmektedir.

Kültür kavramı ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle, kültürün toplum yaşamındaki birçok unsuru içererek toplumun varlığını sürdürdüğü ve bununla kalmayıp, toplumsal yaşamda bireylerin davranış, düşünce ve zihinsel bakımdan gelişimlerine katkı sunup, en nihayetinde ise bireyleri bir takım davranışsal beceriler geliştirmeleri noktasında destekler. Bu noktadan hareketle kültür kavramının öğretimsel bir işleve sahip olduğunu söylemek yanlış olmaz (Cantürk, 2020, s.28). Kültür, içgüdüsel ve kalıtımla geçen bir durum olmayıp, her insanın doğumdan sonraki yaşantısı içerisinde kazanmış olduğu davranış veya alışkanlıklardır. Diğer bir ifade ile kültür dediğimiz şey öğrenme ürünü olup, eğitimle elde edilen bir şeydir. Böyle olduğu için de kültür öğrenmenin kurallarına, yasalarına ve ilkelerine uygun olmak durumundadır (Güvenç, 1974).

İnsanoğlunun belli bir süreçteki varlığının ve çabasının sonucu olan kültür ve kültürel miras kavramının insan yaşamındaki önemi oldukça fazladır. Doğum

ile başlayıp ölüme kadar devam eden yaşam serüveni boyunca insanoğlunun oluşturduğu örf, adetler, gelenek, görenekler, inşa ettiği yapılar, sahip olduğu giyim-kuşam, yaşam tarzı vb. her şey kültür kavramı içerisinde değerlendirilir. İnsanın varlığının anlamı olarak da ifade edilebilen kültür ve kültürel miras sayesinde hem insanlığın devamı sağlanır hem de insanlığın kesintisiz gelişimine katkı sağlar. Kültür, bir toplumun yaşam biçimi olup, insanın doğanın yaptıklarının dışında oluşturduğu her şey kültür olarak değerlendirilir (Sönmez, 2007, s.2).

Kültürü insanın yaşamı boyunca oluşturduğu ve yararlandığı her şey olarak düşündüğümüzde, kültür varlığı da söz konusu yaşam içerisinde insanın oluşturmuş olduğu bütün somut ve soyut değerleri kapsamaktadır. İnsanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ürettiği birçok araç-gereç bulunmakta olup, insanın günlük yaşamda kullandığı kıyafetler, yeme-içme araçları, evde kullanılan televizyon, ütü, çamaşır makinesi, cep telefonu vb. gibi kültürel yapıya ait unsurlar oldukları için toplumların kültür varlıkları olarak kabul edilirler (Gögebakan, 2011, s.2).

Miras geçmişten günümüze taşınan ve geleceğe taşımak amacıyla önem verilen veya koruma altına alınan her şeydir. Miras kavramı içerisinde hem doğal hem de kültürel kaynakları barındırmaktadır. Böyle olduğu içindir ki miras kendi içinde doğal miras ve kültürel miras olmak üzere değerlendirilir ve her iki mirasa da sahip çıkmak ve yok olmasını önlemek için bir takım önlemler almak bir gerekliliktir (Yılmaz, 2005, s.7; Aslan ve Ardemagni, 2006, s.8). Nitekim bu konuda 1972 yılında UNESCO, Dünya Doğal ve Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, ifade etmiş olduğumuz miras kavramını doğal ve kültürel miras olmak üzere ikiye ayırmış ve bunlara ilişkin bir takım tanımlamalar getirmiştir.

Kültür gerek toplumların sonraki yaşayışlarına yön vermesi gerekse de geçmiş, bugün ve gelecek arasında belli bir bağ kuruyor olması bakımından oldukça önemlidir. Sahip olduğu önemden dolayı kültürel mirasa sahip çıkmak, korumak ve ileriye taşımak neredeyse tüm milletler için önemli bir görevdir (Yeşilbursa, 2011). Kültürel miras insan olarak bizlere geçmişten yani atalarımızdan miras olarak kalan, bireysel ve toplumsal açıdan önemli ölçüde değer verip, anlam yüklediğimiz ve bu sayede de korumayı benimsediğimiz, insan iletişiminin izlerini taşıyan ve aynı şekilde insan davranışının eseri olarak ifade edilir (Hereduc, 2005, s.12). Bu konuda Avrupa Konseyi de kültürel mirası,

insanların sürekli değişen değerlerinin, inançlarının, bilgilerinin ve gelenek-göreneklerinin bir ifadesi ve yansıması olarak mülkiyetten ayrı olarak tanımladıkları geçmişten miras kalan kaynaklar olarak tanımlamaktadır (Council of Europe, 2005).

Başka bir tanımlamada ise kültürel miras veya kültürel varlıklar, tarih öncesi ve tarihi devirlere ait bilim, kültür, din ve güzel sanatlarla ilgili bulunan veya tarih öncesi ya da tarihi devirlerde sosyal yaşama konu olmuş bilimsel ve kültürel açıdan özgün değer taşıyan yer üstünde, yer altında veya su altındaki bütün taşınır ve taşınmaz varlıklardır (2863 Sayılı Kanun). Doğal miras ise doğada hazır olarak var olan oluşumunda herhangi bir beşeri faktörün etkili olmadığı doğal oluşumlar olarak ifade edilebilir. Buna göre doğal miras, içinde yaşadığımız kara ve denizleri, dünyanın ekosistemini oluşturan; toprak, su, bitki ve hayvanlar ile soluduğumuz havayı içine almaktadır (Lowenthal, 2005).

Kültürel miras, somut ve somut olmayan kültürel miras; somut kültürel miras ise taşınmaz ve taşınır kültürel miras olarak kendi içinde ayrılmaktadır (Cantürk, 2020, s.29) Taşınmaz kültürel miras ürünleri, insan çabası ve emeği sonucu oluşan ürünleri, yapıları ve oluşumları kapsarken, taşınabilen kültürel miras unsurları ise insan yapımı olan ve zaman ve mekan bakımından bir yerden bir yere taşınması olanaklı olan nesneleri kapsar. Somut olmayan kültürel miras ürünleri ise zaman ve mekan bakımından varlığı olmayan manevi unsurları içermektedir (Diker ve Deniz 2017). Tarih öncesi ve tarihi devirlere ait bilim, kültür, din ve güzel sanatlarla ilgili bulunan yer üstünde, yer altında veya su altındaki bütün taşınır ve taşınmaz varlıklardır.

Somit olmayan kültürel miras, herhangi bir bölgede yaşayan milletlerin, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler, davranışlar ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar anlamına gelir (UNESCO, 2003, s.2).

2.6.1.Somit Kültürel Miras

Somit Kültürel miras, ülkemizde 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'nun 3. Maddesinde, "Tarih öncesi ve tarihi devirlere ait bilim, kültür, din ve güzel sanatlarla ilgili bulunan veya tarih öncesi ya da tarihi devirlerde sosyal yaşama konu olmuş bilimsel ve kültürel açıdan özgün değer taşıyan yer üstünde, yer altında veya su altındaki bütün taşınır ve taşınmaz

varlıklardır” şeklinde tanımlamıştır. Somut kültürel mirasın içerisinde tarihi şehirler, binalar, arkeolojik alanlar, kültürel alanlar ve kültürel objeler ya da taşınabilir kültürel varlıklar gibi maddi kültürel değerlerin tamamını içermektedir (Yeşilbursa, 2011, s.27).

Daha önce de ifade edildiği gibi somut kültürel miras taşınır kültürel miras ve taşınmaz kültürel miras olmak üzere ayrılmaktadır. Taşınmaz kültürel miras unsurları içerisinde tarihi yerleşim alanları, tarihi binalar, tarihi anıtlar, sit alanları ve çeşitli dini, sosyal ve kültürel yapılar şeklinde sıralanabilir (Aslan & Ardemagni, 2006) .

Taşınabilir kültürel miras varlıkları denince de akıllara herhangi bir yerden başka bir yere taşınabilen kültürel unsurlar gelebilmektedir. Söz konusu kültürel miras unsurları içerisinde her çeşit hayvan ve bitki fosilleri, insan iskeletleri, çakmak taşları, volkan camları, kemik veya madeni her türlü aletler, çini, seramik, çeşitli kap kakaklar, heykeller, figürler, tabletler, kesici, koruyucu ve vurucu silahlar, putlar, cam eşyalar, süs eşyaları, yüzük taşları, küpeler, iğneler, askılar, mühürler, bilezik ve benzerleri, maskeler, taşlar, deri, bez, papirus, parşümen veya maden üzerine yazılı veya tasvirli belgeler, tartı araçları, sikkeler, damgalı veya yazılı levhalar, yazma veya tezhipli kitaplar, minyatürler, sanat değerine haiz gravür, yağlı boya veya suluboya tablolar, nişanlar, madalyalar, çini, toprak, cam, ağaç, kumaş ve benzeri taşınır eşyalar ve bunların parçaları (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2023).

2.6.2.Somut Olmayan Kültürel Miras

McKercher ve duCros’a (2002) göre somut olmayan kültürel mirası genel olarak ifade etmek gerekirse, insan eseri olmakla birlikte coğrafi anlamda bir takım farklılıklar gösterebilen, diğer bir ifade ile yerel, ulusal ve uluslar arası noktalarda benzer olmaya bilen manevi bir takım kültürel unsurlar olarak ifade edilebilir. Somut olmayan kültürel miras daha çok insanların sergilemiş oldukları performans dayalı olup, bir takım oyun, folklor veya folklorik içerikleri kapsar. Başka bir ifade ile belirtmek gerekirse somut kültürel çeşitli varlık, unsur, obje ve yer gibi bir toplumun daha çok maddi kültürünü oluştururken, somut olmayan kültürel miras varlıkları ise insanlar, gelenek, görenek gibi toplumların manevi değerlerini içermektedir (Yeşilbursa, 2011, s.31).

İnsanoğlu ilk çağlardan günümüze kadar gerek yaşamını idame ettirmek gerekse çevresini dizayn etmek amacıyla çok farklı alanlarda çeşitli sosyal, kültürel, dini ve ekonomik yapılar oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu yapı veya oluşumlar geçmişten günümüze birikerek ve gelişerek gelmiştir. Tüm toplumlar için geçerli olan bu durum aynı zamanda toplumların kültürel birikimini yansıtır.

UNESCO 2003 yılında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'nde, somut olmayan kültürel mirası; “Somut olmayan kültürel miras, toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel mirasçılarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekanlar, anlamına gelir” şeklinde tanımlamıştır. Somut olmayan kültürel mirasın sınıflandırılmasını şu şekilde yapmıştır;

- a) Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar;
- b) Gösteri sanatları;
- c) Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler;
- d) Doğa ve evren ile ilgili bilgi ve uygulamalar;
- e) El sanatları geleneği.

Somit Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, bir toplumun sahip olduğu ve kuşaktan kuşağa aktarmak suretiyle günümüze kadar getirdiği somut olmayan kültürel miraslarını korumasına ve kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmasına katkı sağlayacak yol, yöntem ve imkanları ifade etmektedir (Oğuz, 2009, s.8)

Hem somut kültürel miras hem de somut olmayan kültürel miras varlıkları toplumların yüzyıllar boyunca yaşamış oldukları belli tecrübeler ve yaşanmışlıkların sonucudur. Her toplum kendi devamını sağlamak amacıyla kendilerinden sonra gelen kuşaklara hem somut hem de somut olmayan çeşitli sosyo-kültürel varlıklar devrederler. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu kültürel varlıklar sayesinde hem söz konusu toplumun gelişimi sağlanır hem de uygarlık medeniyetine çok farklı noktalarda önemli katkılar sağlanır.

2.6.3.Kültürel Mirasın Önemi

Kültürel miras ile ilgili farklı kaynaklardan yapılmış olan tanımlamalardan hareketle, geçmişten günümüze kadar ulaşan ve geleceğe taşıma konusunda bir

takım sorumluluklarımızın olduğu her türlü varlık veya değere kültürel miras olarak ifade edilebilir. Geçmişten günümüze miras olarak kalan söz konusu varlıkların insan ve toplum yaşamının devamı ve ilerlemesi açısından taşıdığı önem tartışılmazdır. Kültürel miras varlıkları bizlere atalarımızdan kalabildiği gibi, başka uygarlıklardan da kalabilir. Buna göre toplumların sahip olduğu kültürel miras varlıklarını koruması, onarması ve çeşitli şekillerde bunlardan istifade etmesi, milli kültürün canlı tutulması, toplumda yaşayan fertlerin belli bir fikir etrafında birleştirilmesi ve sahip olunan zengin tarihi ve kültürel çevrenin devamının sağlanması ve diğer uygarlıkların çeşitli şekillerde bunlardan yararlanabilmesi açısından oldukça önemlidir (Karpuz, 1990, s.405).

İnsanlar geçmişten günümüze kadar gelen kültürel miraslarına sahip çıkma gibi bir göreve sahiptirler. İnsanların kültürel mirası koruma gibi göreve sahip olmalarının altından yatan ana neden ise kültürel mirasın insan yaşamında edindiği yer veya önemden kaynaklanmaktadır. Kültürel miras unsurlarının insanlara katkılara baktığımızda; kültürel miras insanların yaşamına anlam kazandırmaya katkıda bulunan çeşitli mesaj ve değerleri (tarihi, sanatsal, estetik, politik, dini, sosyal, manevi, bilimsel, doğal vb.) aktarır. Yeryüzündeki arkeolojik kalıntılar ve müzeler bizlere insanların geçmişte nasıl bir yaşam sürdüklerini anlatır. Buna göre geçmişten günümüze gelen camiler, kiliseler, tapınaklar sadece dini önemleri nedeniyle değil aynı zamanda sanatsal ve mimari değerleri bakımından da değerlendirilmektedir. Yani özetlemek gerekirse kültürel miras olarak ifade edilen unsurlar birden fazla mesaj veya değer iletebilir.

Bununla birlikte kültür dediğimiz olgu herhangi bir sosyal grubun kimliğini temsil eder ve insanlar, kimliklerini hem somut hem de soyut mirasları aracılığıyla koruyup geliştirirler. Bu konuyu biraz açmak gerekirse bir ülke sahip olduğu herhangi bir yapıt veya alanla özdeşleştirilebilir. Örneğin İtalya Pisa Kulesi, Venedik veya Floransa şehirleri anılabilirken, Türkiye de İstanbul, Antalya veya Efes Antik kenti, Ayasofya Camisi ile anılabilir. Kültürel miras, kültürel çeşitliliği anlamının ve halklar arasında var olan bağları tanımanın bir yoludur aynı zamanda. Kültürel miras aynı zamanda ekonomik kalkınmanın da kaynağı olup, 19.yüzyıldan bu yana gezginlerin her zaman ilgisini çekmiştir. Miras turizmi oldukça artmış ve pek çok ülke için ekonomik kaynak haline gelmiştir. İnsanlığın devamı için oldukça önemli olan kültürel mirasın bozulması veya yok olması, tüm insanlık için bir kayıptır. Geçmişten günümüze kadar gelen

herhangi bir yapıt yok edildikten sonra yerine aynısını koymak mümkün değildir (Aslan ve Ardemagni, 2006, s.9-10). Sıralanmış olan gerekçelerden dolayı kültürel miras insan ve insanlığın devamı için vazgeçilmez niteliktedir. Söz konusu mirası korumak için de tüm insanlığa önemli görevler düşmektedir.

Kültürel miras varlıklarının korunması, gelecek nesillere taşınması ve yönetilmesi oldukça önemli ve gereklidir. Bu gerekliliklere bakacak olursak, geçmişten kalan kültürel miras alanları, katıntılar, yapılar ve anıtlar geçmişte yaşamış olan insan faaliyetlerinin kayıtlarıdır. Bu faaliyetlerin başlaması, gelişimi ve köklerini anlayabilmek, insanlığın sosyal ve kültürel geçmişini aydınlatmada günümüz ve gelecek nesiller açısından yaşanmışlıklar üzerinden bir takım dersler çıkarma anlamında oldukça önemlidir. Söz konusu sosyal ve kültürel varlıkların korunması ve sahip çıkılması insanlığın devamı açısından hayati bir öneme sahiptir (Aslan ve Ardemagni, 2006, s.45).

Milletlerin ve insanlığın devamı açısından taşıdığı önem tartışılmaz olan kültürel miras veya kültürel varlıklar, özellikle içerisinde bulunduğumuz çağ itibariyle çeşitli tehlikelerle karşı karşıya kalabilmektedir. Kültürel varlıkların karşı karşıya kaldıkları tehlikeleri kendi içinde ikiye ayırmak mümkündür. Bu tehlikeler doğal şartlardan kaynaklanan tehlikeler ve insan kaynaklı tehlikeler şeklindedir. İnsanların kültürel varlıklara verdiği zararlar tabiatın oluşturduğu zararlardan daha fazla ve çeşitlidir. Kültürel mirasa yönelik insan kaynaklı zararları iki başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar şüursuz yani bilmeden yapılanlar ile kasıtlı olarak yapılanlar şeklinde sıralanmaktadır. Şüursuz bir şekilde yapılanlar ekin ekmek, toprak ekmek, taş almak, depo ve ahır kullanımı şeklindeyken, kasıtlı olarak yapılanlar ise izinsiz define arama, kaçak kazılar, tarihi eser kaçakçılığı, eski eser toplayıcılığı ve tarihi yapıların yıkılıp ortadan kaldırılması şeklinde sıralanabilir (Karpuz, 1990, s.405).

İnsanlar tarafından bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kültürel miras varlıklarına verilen zararların önüne geçmek için belki de yapılması gereken başında eğitim gelmektedir. Eğitim seviyesinin düşük olduğu toplumlarda halk eğitimi çalışmaları ile çok farklı konularda insanlar eğitilebiliyor. Bu noktada halk eğitimi programları aracılığıyla kişilere kültürel miras varlıklarının korunup, sahip çıkılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Kültür varlıklarının korunmasında halk eğitimindeki esas amaç tarihi eserlerin önemi, tarih, kültür ve sanatsal değerlerin halka öğretilmesi, yine bu değerlerin milletlerin ortak mirası olduğu, söz konusu

değerlerin ülkelerin ve vatanın ayrılmaz birer parçası oldukları, bu varlıklar sayesinde geçmişten ve geçmişten günümüze yaşanan gelişmelerden haberdar olduğumuzu anlatılmasıdır (Karpuz, 1990, s.406).

2.7.Tutumlar

Tutumlar, davranış bilimlerinin anahtar kavramlarından birini oluşturmakta olup, davranış bilimlerinin en önemli özelliği veya temel noktasını insan oluşturmaktadır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse davranış bilimleri insan davranışlarına odaklanır ve insan davranışlarının altında yatan nedenleri sorgular. Tutum, genel olarak kişilerin herhangi bir olay, olgu veya durum karşısında sergilemiş oldukları veya sergileme ihtimalleri olan davranış, tavır veya tepki olarak ifade edilmektedir. Kısaca ifade etmek gerekirse kişilerin herhangi bir olay, durum, obje, uyaran veya kişi karşısında belli bir tepki ortaya koyması veya davranış sergilemeye hazır olma durumu olarak ifade edilen tutum ile bireyin kişilik özellikleri, mensubu olduğu toplumsal ve kültürel çevre, topluma uyum sağlama süreci, bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri arasında yakın bir bağlantıdan söz etmek mümkündür. Buna göre insanların olaylar karşısında sergilemiş oldukları her davranış tutum olarak değerlendirilebilir ve bireylerin davranışlarının kaynağında tutumların yer aldığı gerçeğini kabul etmek gerekir. İnsanlar gündelik yaşamlarını sürdürürken, genellikle bir takım kararlar alır ve almış oldukları kararların gereği olarak davranışlar sergileme durumu ile karşı karşıyadırlar. İşte bu durum tutum olarak ifade edilir ki insanlar genellikle sevgi, saygı, beğeni, hoşlanma, barış, kırgınlık vb. durumlarda bir takım tutumlar sergileyebiliyorlar (İnceoğlu, 2011, s.14-16).

2.7.1.Tutumun Tanımı

Buna göre insanların yaşamında oldukça önemli bir yer edinen tutumlar aracılığıyla bireyler olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir takım tepkiler geliştirirler. Tutum kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmış olup bu tanımların bazıları sıralamak gerekirse; Tutum, “bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal obje ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki eğilimidir” (Baysal,1981, s.13). Doob (1947)’ye göre tutum, birey ve bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri toplumda, önemli olduğu ifade edilen gizli ve aynı zamanda harekete geçirici bir tepkidir (akt. Tavşancıl, 2018, s.66). Özgüven (1994)’e göre tutum“ Bireylerin bir takım eşya, kişi, grup, fikir veya kurumları kabul ya da

reddetmeye dayanan bir tür hazır oluş durumu ya da eğilimidir”. Tutum, kişinin kendine veya yakın çevresinde bulunan herhangi bir unsur, toplumsal konu, olay ve duruma karşı yaşanmış tecrübe, bilgi, duygu ve motivasyona bağlı olarak şekillendirmiş olduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olarak ifade edilebilir (İnceoğlu, 2011, s.22-23).

Tutumun, kişinin veya kişilerin, herhangi bir nesne, kişi ya da durumla ile ilişki kurma esnasında harekete veya tepkiye geçmeden önce almış olduğu karar, ortaya koyduğu davranış, farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, tepki vermeye hazırlanma ya da hazır olma hali olduğunu ifade ederken bireyin, bir kıyafet, bir süs eşyası, bir kitap, bir öğrenci, bir düşünce, bir davranış, başka bir bireyin tutumu veya milyonlarca nesne veya eşya içerisinde şu veya bu yolla, daha önceden, kendi tecrübe ve bilgileri içinde yer almış olan herhangi bir duruma, olaya, nesneye, kişiye, gruba vb. karşı göstermiş olduğu tavırdan veya davranıştan söz ediyoruz. Buna göre tutum ile ilgili yapılmış olan tanımlamalara baktığımızda, ön plana çıkan önemli noktalardan biri söz konusu kavramın bireyin, çevrelerinde cereyan eden toplumsal olay ve olgulara karşı gösterdiği bir tepki ön eğilimi olarak ele alınmış olmasıdır (İnceoğlu, 2011, s.25-29).

2.7.2. Tutumu Oluşturan Öğeler

Tutumlarla ilgili yapılmış olan tanımdan hareket ederek kişilerin var olan tutumları, yaşanmış tecrübeleri ve çeşitli şekillerde edindikleri bir takım bilgilerin bir araya getirip, örgütlemesi ile oluşur. Örgütleme çalışmaları bir takım değerlendirme süreçlerine bağlı olup, söz konusu tecrübe ve bilgiler biçim değiştirince tutumlar da değişebilmektedir. Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç tane temel ögesi bulunmaktadır (Tavşancıl, 2018, s.72).

2.7.3. Tutumun Yapısı

Tutumun yapısını, onun örgütlenmesinde belirleyici olan bir takım öğeler belirler. Bu öğeler; İlişkilendirme, tutum konusu ile doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenme olmak üzere üç nihai grupta toplanmaktadır. Tutumun veya tutumların yapısal öğeleri olarak ön plana çıkan bu üç temel öğe, tutum oluşturu (duygusal, zihinsel, davranışsal) öğelerle de örgütsel bir ilişki içine girerek tutumun yapısının oluşmasını sağlarlar. İlişkilendirme, tutum konusu ile doğrudan deneyim ve başkalarından öğrenme olmak üzere üç grupta toplanan tutumun yapısal öğeleri arasındaki en önemli benzerlik, her üç öğenin de öğrenme

süreciyle çok yakından ilgili olmalarıdır. Buna göre bilindiği üzere insan herhangi bir tutum konusunu olumlu-olumsuz, iyi-kötü, olarak anlamlandırmayı ve söz konusu olan tutum konusu ile bu anlamlandırma şeklinden hareketle ilişkilendirmeyi, onu yaşantısıyla bu noktadan yola çıkarak ilişkilendirmeyi doğumu ile birlikte yaşamını sürdürmeye başladığı öğrenme süreci içerisinde öğrenir. Benzer şekilde kişinin belli bir tutum konusu ile ilgili tecrübeleri de yine üzerinde durulan öğrenme süreci içerisinde gerçekleşir. Böylece kişi, bir tutum konusu ile karşı karşıya kalınca nasıl bir tepki göstereceğini daha önceden yaşamış olduğu aynı veya benzer deneyimlerden yola çıkarak kararlaştırır. Öte yandan kişinin karşı karşıya kaldığı bir tutum konusu ile ilgili belli bir fikri yoksa, onunla ilgili herhangi bir tecrübe yaşamamışsa söz konusu tutuma anlam yüklemesi ve kendi yaşamı ile ilişkilendirmesi kolay olmayabilir. Böyle durumlarda kişi veya kişiler, söz konusu tutum ile ilgili bilgiyi nasıl elde edileceğini yine öğrenme sürecinde öğrenir. Böylelikle kişi, muhatap olduğu yeni tutum konusunu, dışarıdan bilgi desteği sağlayarak böylece kendi yaşamı ile ilişkilendirir (İnceoğlu, 2011, s.40-41).

2.7.4.Tutumların İşlevleri

Tutumların, bilgi birikimi sağlama, araçsallık, değer ifade edicilik ve ego koruyuculuk olmak üzere temelde dört işlevi bulunmaktadır. Tutumların sıralanmış olan belli başlı işlevlerinden hareketle tutumlar, bireyler için bilgi birikimi sağlayarak, bireylerin amaçlarına ulaşmasında aracı bir rol oynadıkları gibi aynı zamanda insanların hedeflerine ulaşmada uygun yol ve metotları belirlemelerine aracı olurlar; kişilerin bir takım değer yargılarına uygun kararlar vermelerine yardımcı olarak, sonunda da kişinin algılamasının bir takım dış etkenlerden olumsuz bir şekilde etkilenecek sapmasını veya bozulmasını önleyerek algıda belli bir tutarlılık sağlanması noktasında katkıda bulunurlar. Tutum değişimi konusunda işlevsel yaklaşımlar, tutumların bireyin bir takım hedeflerine ulaşmasında belli görevleri yerine getirdikleri, diğer bir ifade ile kişinin bir takım ihtiyaçlarını karşılamasında aracılık ettiklerinin altını çizmektedir. Tutumlara bu açıdan yaklaşan Katz ve Stotland'ın kuramı, tutumların işlevlerinin bilinmesinin, tutum değişimi için kullanılacak süreçlerin saptanmasında bize yardımcı olduğu vurgusunu yapar (İnceoğlu, 2011, s.44-45).

2.7.5.Tutumların Boyutları ve Özellikleri

Geçmişten günümüze tutum konusu ile ilgili yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde, tutumların kendi içinde çeşitli boyutlardan oluştuğu, söz konusu boyutlara bağlı olarak da çeşitli özellikler sergilediklerini ortaya koymaktadır. Günümüz dünyasında insanlar için oldukça önemli olan tutum ölçümleri konusunda, tutumların boyutları ve özelliklerinin farkında olmak bir o kadar önem taşımaktadır. Buna göre geçmişten günümüze gerçekleştirilen tutum ölçümlerinde tutumun konusu, yönü, katılık ve esneklik, durumu, yoğunluğu, kişinin davranışsal, duygusal ve zihinsel kişilik özellikleriyle var olan ilişkisi vb. özellikler tutum ölçümleri araştırmalarında üzerinde durularak dikkat edilmesi gereken önemli hususlar arasında yer almaktadır (İnceoğlu, 2011, s.53).

Tutumları boyutları kadar sahip oldukları özellikler de tutum araştırmalarında oldukça önemlidir. Tutumlarla ilgili literatürde yapılmış olan tanımlamalardan hareketle tutumların belli başlı özellikleri şu şekilde sıralanabilir.

- Tutumlar doğuştan gelmez, zaman içerisinde yaşanarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.
- Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlarlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiğinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
- İnsan-obje ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturdudan sonra, ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Tutumlar bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2018, s.71-72).

2.8.Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık kavramı ilgili tanımlamalar geçmişten günümüze sürekli değişmiştir. Böyle olduğu için de okuma(okuryazarlık) kavramının değişmeyen, standart ve tek bir tanımından söz etmek mümkün değildir. Okuryazarlığın tanımı veya anlamı bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda sürekli güncellenmektedir.

Buna göre okuma kavramının tanımı toplumu oluşturan insanların ortak katkı ve çabalarıyla sürekli olarak yenilenmekte ve bulunulan çağın koşullarına, ihtiyaçlarına göre yeniden anlamlandırılmaktadır (Altun, 2002).

Okuryazarlık kavramı telaffuz edildiğinde genellikle bireylerin zihninde ilk beliren okulda Türkçe dersi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışılan temel beceri akıllara gelmektedir. Alışılmış şekli ile sadece bir deşifre işlemi olarak görülmeyen, yazıyı seslendirme ya da sözleri yazı olarak adlandırılan karaktere dönüştürme süreci olmaktan çok anlama, kendi kişiliğini ortaya koyma, paylaşma gibi nitelikleri bünyesinde bulunduran okuryazarlık kavramı (Güneş, 1994), özellikle 21.yüzyılla birlikte yepyeni türler ve isimlerle bireylere çeşitli özellikler kazandırmayı hedefleyecek bir misyon üstlenmeye başlamıştır. Okuryazarlık, “yazı sembollerini seslendirme ve anlamlandırma ile başlayan bu becerinin etkili bir şekilde kullanılması ile nesneleri, olgu ve olayları daha ayrıntılı anlama ve anladıklarına kendi özünü katarak kendini ifade etme” durumu, hatta bir etkileşim yoludur (Altun, 2005). Türk Dil Kurumu sözlüğünde okuryazarlık kavramı, okuma-yazması olan veya öğrenim görmüş kimse olarak tanımlanmakta iken, söz konusu kavramın kapsamı geçmişten günümüze yani zaman içerisinde değişmiş olup bugün okuryazarlık ile ilgili pek çok tanımdan söz edilebilmektedir.

1950’li yıllara kadar okuryazar kavramı alfabe okuryazarlığı ile eş değer veya aynı anlamda tutulmuştur. Alfabede bulunan harfleri tanıyıp okuyabilen veya bu harfleri kullanarak anlamlı kelime ya da cümle yazabilen kişiler okuryazar olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık kavramı UNESCO tarafından “değişik türdeki yazılı kaynakları, kayıtları kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, bir araya getirme, iletişim kurma ve hesap yapma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. 1980’lerin sonlarında, okuryazarlığın tanımları küreselleşmenin taleplerini, yeni teknolojileri ve diğer bilgi işlem medyasını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. 1987 yılında sanayileşmiş ülkelerdeki okuryazarlık ile ilgili yapılan Toronto seminerinde okuryazarlığın okuma, yazma ve hesaplama da daha fazlası olduğu ifade edilmiştir (UNESCO, 2006).

Elli beş yıldan fazla bir geçmişe sahip olan Uluslararası Okuryazarlık Derneği (International Reading Association) ise daha güncel bir tanımlama da okuryazarlığı; anlamlandırma, yorumlama, okuma ve üretme için gerekli bilgi ve becerilerin kazanımı ile içinde bulunulan toplum ve katılım için gerekli entelektüel araç ve kapasitenin oluşturulmasıdır (Altun, 2012). Bununla birlikte

söz konusu süreçte sadece okuma ya da diğer bir ifade ile okuryazarlık kavramının tanımı değişmediği gibi eğitim sisteminde çok farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla okuma derken geleneksel anlamda basılı materyallerden okuma dışında, görsel okuryazarlık medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, internet okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve moda okuryazarlığı gibi farklı daha birçok okuryazarlığın tartışıldığı görülmektedir (Çakmak, 2010).

Okuryazarlık, değişen bağlamlarla ilişkili basılı ve yazılı materyalleri kullanarak tanımlama, anlama, yorumlama, oluşturma, iletişim kurma ve hesaplama kabiliyetidir. Benzer şekilde, okuryazarlık “söylemlere katılma bağlamında kodlanmış metinler aracılığı ile anlamlı içeriği üretme, iletişim kurma ve müzakere etmenin toplumsal olarak tanımlanmış yolları” olarak tanımlanabilir (Sözcü, 2019, s.68).

Küresel kültürel çevrenin hızla değişen ve dönüşen doğası ve okuryazarlığın toplumdaki rolü itibariyle kişisel, sosyal ve kültürel gelişimi artırması, okuryazarlık kavramının dijital, görsel, elektronik medya ve popüler kültürü de kapsayacak şekilde genişlemesini beraberinde getirmektedir (Hobbs, 2007, s.2). Altun’un (2005) ifade ettiği gibi yaşadığımız dünya, yazı sembolleri yanında binlerce sembolik anlatımı da içermektedir. Bütün bu sembolleri anlamlandırmaya çalışma bir okuma şeklidir. Aslında, farkına vararak veya varmadan çevremizi, kendimizi, etrafımızda olup bitenleri ve olayları okuyoruz; bazen de yine semboller kullanarak kendimizi ifade etmek için yazıyoruz. Buna göre gerçekte okuryazarlık bildiğimiz ve bilinen anlamından çok daha fazlasını içermektedir.

Günümüz dijital çağında okuryazarlık kavramına yüklenen anlam değişirken, okuryazarlık kavramı da kendi içinde klasik, modern ve post modern okuryazarlık olmak üzere ayrılmıştır. Klasik okuryazarlık, daha çok yazılı sembolleri (harfleri) okuyup anlamayı ifade etmekteydi. Yazılı sembolleri okumak, anlamak ve aktarmak, okuryazarlık becerisini sahip olmak olarak algılanmaktadır. Modern okuryazarlık, harfleri öğrenmeyi aşan, genelde siyaset, ideoloji ve kültürü de okumayı içeren bir edim olarak ifade edilirken, post modern okuryazarlık ise ilk iki okuryazarlık türünden farklı olup, söz konusu okuryazarlık sadece harflerin bilgisiyle sınırlı olmaktan çıkmış olup, artık neredeyse her şeyin

okuryazarlığı söz konusu olup bunlar: elektronik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, eko-okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, sayısal(dijital) okuryazarlık vb. Dolayısıyla artık bir kişinin okuryazar olabilmesi, hayatın ilk dönemleri ile sınırlı bir eylem olmaktan çıkmış, adeta yaşam boyu sürecek olan bir durum halini almıştır (İnal, 2020, s.41).

Okuryazarlık, geleneksel konuşma, dinleme, okuma ve yazma kavramlarının ötesinde güçlü, geniş kapsamlı bir yaşam becerisidir. Okuryazar olmayı öğrenmek, bireyin yaşam seçimlerini ve yaşam fırsatlarını belirlemede merkezi bir rol oynar. Okuryazarlık, bireylerin ve grupların belirli kültürleri, tarihleri ve deneyimleriyle ayrılmaz bir şekilde ilişkilidir. Buna göre okuryazar olan bir bireyin taşıması gereken belli başlı özellikler ise;

- Fikirlere erişerek, bu fikirleri kaydetme, geliştirme ve iletme gibi bir takım yeteneklere sahip olma,
- Bilgiyi kavrayıp, inşa etmek,
- Sosyal, kültürel, estetik, tarihsel ve ekonomik öneme sahip çalışmalar üretmek için yaratıcı yanıtlar vermek,
- Yerel, ulusal, ve küresel sorun ve zorluklara karşısında yanıtsız kalmaz,
- Bürokratik işlerden anlayıp, bürokrasi ile iletişim kurabilir,
- Kişisel kayıtları tutarak, çeşitli eğlenceli metinlerle vakit geçirmekten ve paylaşmaktan keyif alır (Yapay Yaşam ve Evrimsel Algoritmalar, [ALEA], 2015).

Günümüz dünyasında okuryazarlık kavramının önemi her geçen artmakta olup, söz konusu kavramın literatürdeki anlamı, kapsamı ve tanımı da sürekli olarak güncellenmektedir. Bununla birlikte toplumsal ve bilimsel gelişmelerin etkisi ile her geçen farklı bir okuryazarlık türü literatürdeki yerini almaktadır. Artan okuryazarlık türleri yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel gelişmelerin bir sonucu olup, eğitim sistemlerinin ve bireylerin de söz konusu gelişmelere kayıtsız kalmaması, değişen ve yeni yeni ortaya çıkan okuryazarlık türlerine adapte olmaları kaçınılmazdır. Toplumu oluşturan bireylerin eğitim sistemi aracılığıyla yeni okuryazarlık türlerinden haberdar olmaları ve kendilerini bu noktada geliştirmeleri, toplumun değişim, gelişim ve devamlılığı için kaçınılmazdır.

2.9.Okuryazarlık Türleri

Dijital dönem olarak da ifade edilen günümüz dünyasında her şey o kadar çok hızlı bir şekilde değişip dönüşüyor ki, artık bugün üretilen bir bilgi yarın eskiyebiliyor veya önemini yitirebiliyor. Bu denli hızla değişen bir dünyada bireylerin sahip olmaları gereken yeterliliklerin de güncellenmesi ve gelişmelere ayak uydurması gerekiyor. Buna göre günümüz dünyasında bireylerin sahip olmaları beklenen yeterliliklerden biri de okuryazarlıktır. Geleneksel okuryazarlık kavramı genellikle okuma ve yazmayı kapsarken, günümüz şartlarındaki okuryazarlığın içeriği ve kapsamı ise sadece okuma ve yazma becerisine sahip olmaktan daha ötesini ifade etmektedir.

İçinde bulunduğumuz çağda çok hızlı bir şekilde gerçekleşen değişim ve dönüşümlere bağlı olarak öğretim programları da sürekli bir şekilde değişmekte ve değişen koşullara bağlı olarak güncellenmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerden etkilenen öğretim programlarından biri de Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır. Söz konusu programda önemli bir yer tutan unsurların başında beceriler gelmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer bulan becerilerden biri de okuryazarlıklardır. Programda yer edinen başlıca okuryazarlıklar; Hukuk okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, politik okuryazarlık, finansal okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı şeklindedir. Konu itibari ile yerel okuryazarlık kavramı üzerinde durduğumuz için Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer bulan okuryazarlık türlerine kısaca yer verilmiştir (MEB, 2018).

Günümüzdeki hızlı değişim ve dönüşüme bağlı olarak ortaya çıkan çoklu okuryazarlık becerilerine sahip olmak kişilere hem bireysel hem toplumsal yönden önemli katkılar sağlamaktadır. Bireylerin çoklu okuryazarlık becerisine sahip olmaları hem kişisel gelişimleri hem de toplumsal bilinç ve gelişim açısından kritik bir öneme sahiptir. Söz konusu okuryazarlık becerileri sayesinde bireylerin yerelden başlayarak evrensele doğru giden yolda insana ve insanlığa önemli katkılar sunmaları kaçınılmaz olacaktır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında kazandırılması gereken beceriler arasında yer alan okuryazarlık türleri şu şekildedir (MEB, 2018).

2.9.1. Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı kavramı irdelendiğinde görsel, yazılı ve sözlü medya mesajlarını takip etme, takip edilen mesajları doğru ve anlaşılır bir şekilde algılama ve söz konusu mesajlardan hareket ederek yeni anlamlar veya mesajlar

oluşturabilme becerisi olarak tarif edilebilir. Bu konuda Parker'e göre (2009) medya okuryazarlığı, gelen veya ulaşan bir takım iletilerin detaylı bir şekilde yani tüm yönleriyle okunup, eleştirel veya sorgulayıcı bir gözle incelenerek varsa eksik veya örtük anlamların ortaya çıkarılması ve yeni bir takım mesajların üretebilmesi yeteneğine imkan tanımaktadır.

Medya okuryazarlığı kavramının anlamı konusunda bir çalışma da Jols ve Thoman tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre Jols ve Thoman (2008, s.34) medya okuryazarlığı kavramının ne olup ne olmadığı konusunda şu açıklamaları yapmışlar;

- Medya okuryazarlığı medya ile ilgili bir takım malzeme ve projeler üretmeyi içermesine rağmen medya okuryazarlığı yalnızca medya üretmek değildir.
- Medya okuryazarı olan bir bireyin aynı zamanda medya ve medya mesajlarının barındırmış oldukları yapıyı ve kültürümüz üzerindeki etkilerini bularak ortaya çıkarması gerekmektedir.
- Medya okuryazarlığı yalnızca var olan politik gündemi, önyargıları ve bir takım yanlış beyanları takip etmek değildir. Aynı zamanda bu olayları normalleştiren sistem ve sistemlerin de sorgulanması anlamına gelmektedir.
- Medya okuryazarlığı “sakın seyretme” anlamına gelmemektedir. Tam tersine medya okuryazarlığı “dikkatlice seyret, eleştirel düşün” anlamını taşır.

RTÜK (2016) medya okuryazarlığını çeşitli türden (görsel, işitsel, basılı, vb.) medya mesajlarına erişebilme, erişilen medyaları eleştirel bakış açısıyla çözümleyip değerlendirebilme ve kendi medya iletilerini üretebilme becerisi olarak tanımlamaktadır.

Medya okuryazarlığı daha önceden belirtildiği gibi bireylerin çok farklı medya araç gereçlerini (İnternet, Tv, radyo, gazete, dergi, kitap vb.) kendi diliyle okuyup, yazabilme becerisi olup medya okuryazarlığı becerisine sahip olan bir bireyde bulunması gereken nitelikler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Medyaya ait yazılı veya görsel metinleri analiz ederek, eleştirel olarak yanlışlarını tespit edip, medya metinlerini oluşturabilir,

- Medyaya ait yazılı ve görsel metinlerin kaynağını, söz konusu yazılı ve görsel medya metinlerinin politik, toplumsal, ticari ve kültürel kazançlarını ve bağlamalarını saptar,
- Medyanın aktarmış olduğu içerikleri ve değerleri yorumlar;
- Bireyler vermek istedikleri içerikleri ya da anlatılarını aktarmak için ya da öngördükleri izleyiciye ulaşmak için uygun medya kanallarını seçerler,
- Yayın almak ve yayın oluşturmak için medyaya sahip olur ya da erişimi isterler(Altun, 2013, s.187-188).

2.9.2.Çevre Okuryazarlığı

Çevre kavramının tarihsel geçmişi incelendiğinde genel olarak 19.yüzyıldan itibaren dünyada cereyan eden bir takım doğal olayların etkisiyle sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Buna göre çevre kavramının en basit ve yalın tanımına baktığımızda, çevre; insanların ve diğer canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde oldukları fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamdır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2023). Çevre kavramının 20.yüzyıldan itibaren sık bir şekilde telaffuz edilmeye başlanmasının altında yatan ana nedenlerin başında dünya genelinde çevre konusunda yaşanan pek çok sorunun insanlar tarafından fark edilir hale gelmesidir. Çevre konusunda her geçen gün artan sorunlarla birlikte çevrenin korunması, çevre eğitimi ve çevre konusunda bilinçlenme gibi bir takım kavramlar ortaya atılmış ve bireylerin özellikle çevre konusunda eğitilmeleri yönünde bir arayışın içine girilmiştir. Çevre eğitimi kavramı; çevre ve çevre ile ilişkili sorunlara karşı ilgili ve farkındalık sahibi, aynı zamanda bireysel ve toplumsal bir çalışma ile güncel sorunlara çözüm bulmaya yönelik bilgi, tutum, motivasyon ve becerilere sahip bir yurttaşlık geliştirmeyi amaçlayan süreçtir (Roth, 1996, s.6). Çevre eğitimi kavramı yüklenen anlam ve bu konuda gerçekleştirilen bir takım çalışmalarla birlikte ortaya çıkan kavramlardan biri de çevre okuryazarlığıdır.

Çevre okuryazarlığı kavramı genel olarak çevre ile ilgili belli bir birikime ve farkındalığa sahip olmak anlamına gelmektedir. Çevre okuryazarlığı ile ilgili literatürde yapılmış pek çok tanıma rastlamak mümkündür. Buna göre çevre okuryazarlığı insanlar ile doğal sistemler arasındaki parçalanamaz bir bağı ifade etmektedir. Nasıl bağlandıklarını ve sürdürülebilir bir şekilde nasıl

bağlanacaklarını öğrenen bireyler çevre okuryazarı birey olarak kabul edilmektedir (Roth, 1992).

Çevre okuryazarlığı uzun yıllardır literatürde yer edinmiş bir kavram olup, bu özelliğinden dolayıdır ki söz konusu okuryazarlık ile ilgili tanımlamalar da sürekli güncellenebilmektedir. Bu konuda Roth, (1992) yılında çevre okuryazarlığının ilk tanımını daha kapsamlı hale getirmiş ve çevre okuryazarlığının gözlemlenebilir davranışları da içermesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Roth'un yeni tanımlamasına göre çevre okuryazarlığı, bireyin çevresel bilgiyi davranış olarak sergileme yeteneğidir. Çevre konusunda duyarlı, bilinçli ve çevre sorunlarına karşı belli bir farkındalık sahibi bireylerin yetiştirilmesi günümüz toplumlarının devamı ve sağlıklı bir şekilde gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bu noktada eğitim sistemlerine önemli bir sorumluluk düşmekte olup, eğitim sistemleri aracılığıyla yetiştirilen çevre okuryazarı bireyler yaşanılan çevrenin korunması ve devamı açısından oldukça hayati bir önem taşımaktadır.

2.9.3.Politik Okuryazarlık

Politik okuryazarlık kavramı, farklı zaman aralıkları ve farklı kişilerce değişik şekillerde tanımlanmıştır. Politik okuryazarlık kavramı kısaca, politik bilgiye sahip olma durumudur (Krosnick, 1990).Başka bir tanımlamada ise politik okuryazarlık, etkin yurttaşlar olarak kişilerin üstlendikleri rollerini veya görevlerini yerine getirebilmek için politik işleyiş ve politik konulardan haberdar olması ve kişiler tarafından bunların yeteri kadar kavranması olarak ifade edilmiştir (Denver & Hands, 1990; Wormald, 1998; akt. Kuş, 2011). Politik okuryazarlık kavramı Britanya'da etkin-bilinçli bir takım kararlar almayı, aktif ve etkili demokratik katılımı desteklemek için edinilen temel bilgi, beceri ve değerler olarak ifade edilmiştir (Advisory, 1998).

Politik okuryazarlığın çok değişik tanımlarda, politik bilgi kavramı vurgulanmakta olup, fakat politik okuryazarlığı sadece bir takım politik bilgiler ya da basit olarak politik oluşumları ve hükümetin işlevleri hakkında fikir sahibi olmak olarak düşünmek veya ifade etmek doğru olmadığı gibi söz konusu okuryazarlık türünü de oldukça sınırlamak anlamı taşır. Politik okuryazarlık, bilginin yanı sıra bazı temel beceri ve değerleri de içermektedir. Söz konusu beceriler bireylerin toplumsal yaşama aktif ve etkili katılımını gerektirmektedir. Bireye veya toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılım fırsatı sağlanmadığı takdirde ise kişilerin politik okuryazarlığın ön gördüğü bir takım becerileri

davranış haline getirmesi ve geliştirmesi beklenemez. Politik okuryazar bir vatandaş sadece alan ile ilgili bilgilere sahip bir seyirci değildir. Birey, politik okuryazar bir vatandaş olarak kendisi ve kendi geleceği ile ilgili, toplumsal konularda, aktif bir katılımcıdır (Fyfe, 2007).

Günümüz şartlarında bireylerin çağın gerektirdiği bir takım bilgi, beceri ve tutumlara sahip olabilmeleri için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bireylerin yaşadığı toplum ve dünyadan haberdar, aktif, üretken ve etkili yurttaşlar olabilmeleri belli bir eğitim-öğretim sürecini zorunlu kılmaktadır. Geçmiş ile kıyaslandığında bugünkü yurttaşların sahip olmaları beklenen becerilerden biri de politik okuryazarlıktır. Bu becerinin kazandırılmasında günümüz eğitim kurumlarına her zamankinden daha fazla sorumluluk düşmektedir. Söz konusu becerinin tarihsel süreç serüveninde de ifade edildiği gibi yapılan birçok çalışmada politik okuryazarlık kavramından haberdar olan genç bireylerin oranı oldukça düşük olup, söz konusu durumun iyileştirilmesi için eğitim kurumları aracılığıyla bu konuya ayrı bir önem verilmiştir. Buna göre yaşadığı toplumda cereyan eden politik konulardan haberdar, ülke yönetimi, seçimler, seçme seçilme hakkı, seçim sistemi gibi konularda bilgili ve bilinçli bireylerin yetiştirilebilmesi için politik okuryazarlık becerisine yönelik eğitim ve farkındalık çalışmaları oldukça hayati bir öneme sahiptir.

2.9.4.Dijital Okuryazarlık

Günümüz şartlarında pek çok okuryazarlık türü gibi dijital okuryazarlık becerisi de bireylerin çok farklı istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle küresel ölçekte gerçekleşen teknolojik gelişmeler bu durumu adeta zorunlu kılmaktadır. Genel bir ifade ile özetlemek gerekirse dijital okuryazarlık bireylerin yaygın bir şekilde kullanılan dijital araçları kullanması ve söz konusu araçlar aracılığıyla kişilerle iletişim kurabilme yeteneğidir. İçinde bulunduğumuz dönemde bilgisayarların ve internetin yaygın bir şekilde kullanılması, bilgi kaynaklarına ulaşma, bilgiyi oluşturma ve bilgiyi paylaşma yöntemlerimizi değiştirdiğinden, dijital okuryazarlık kavramı teknoloji alanında gerçekleşen ilerlemelerle gelişime göstermiştir (Can, 2024).

Dijital okuryazarlık kavramı özellikle 20.yüzyılda gerçekleşen bir takım teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmış bir ihtiyaç olarak düşünülebilir. Özellikle bilgisayar ve internet gibi iki önemli iletişim aracının geniş kitlelerce

yoğun bir şekilde kullanımı, bu alanda oluşabilecek bir takım sıkıntıların önüne geçmek için bireylerde dijital alanda belli bir farkındalık ve bilincin oluşumunu adeta zorunlu kılmaktadır. Toplumlarda oluşan bu zorunluluk durumu beraberinde dijital okuryazarlık kavramını getirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılda hem eğitim sistemleri hem de eğitim kurumları, bireyler için oldukça kritik bir öneme sahip olan dijital okuryazarlık kavramının önemini kabul etmiş ve bu durumu hem öğretim müfredatlarına hem de öğrenme çevrelerine dahil etmiştir. Bu konuda pek çok ülke, okullarda dijital okuryazarlığı teşvik etmek için bir takım politikalar geliştirerek, konu alanlarında dijital araçların ve becerilerin dahil edilmesini vurgulamaktadır (OECD, 2015). Dijital Okuryazarlık; bireylerin bilgi iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde öğrenmesini kapsarken aynı zamanda bu teknolojilerle bireysel gelişimine katkı sunacak, hayatın herhangi bir yerinde problemini çözecek toplumsal üretimi destekleyecek şekilde söz konusu teknolojilerin güvenli, yasal ve ahlaki kullanımıyla ilgili bir takım yeterliliklerini ifade eder (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

2.9.5.Yerel Okuryazarlık

Teknolojik gelişmeler ile eğitim-öğretim alanında yaşanan gelişmeler neticesinde eski okuryazarlıkların yanı sıra yeni ve çağdaş birçok okuryazarlık türü ortaya çıkmıştır. Günümüz şartlarında okuryazarlık sadece okuma yazma bilme becerisi olarak algılanmakta olup, söz konusu kavrama farklı anlam ve nitelikler yüklenmiştir. Okuryazarlık türlerine her geçen gün bir yenisinin eklendiği günümüz şartlarında önerilen okuryazarlık türlerinden biri de yerel okuryazarlıktır. Yerel okuryazarlık, ikamet edilen yerleşim yerinde milli ve manevi anlamda (tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik vb.) belli bir değeri ve önemi bulunan, eser, ören yeri, mekan, alan ya da yaşanan çevrede tanınmış örnek bireyleri ve edebi eserleri tanıma, yerel yerleşim biriminin temel özelliklerinin farkında olup gerektiğinde edindiği bilgileri başka kişilere doğru bir şekilde ve düzeyine uygun olarak hazırlayacağı bir sunumla aktarabilme becerisini içinde barındıran bir nitelik kazanma süreci olarak ifade edilmektedir (Güven, 2019, s.60).

Yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilen yerel okuryazarlık kavramı kişilerin yaşadıkları bölgenin başta tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik özellikleri olmak üzere diğer pek özelliğinden haberdar olması ve bu özellikleri koruyup, başkalarına aktarma noktasında belli bir yeterliliğe sahip olmaları anlamını

taşımaktadır. Her ne kadar içinde bulunduğumuz yüzyıl itibariyle çeşitli etkenlerden dolayı uzağa ve uzaklara ilgi duyma isteği şeklinde genel bir yönelimin varlığı söz konusu ise de gelecekte toplumların ve bireylerin yerele ve yerel unsurlara dönmesi kaçınılmaz olacaktır. Özellikle de küreselleşme ve sanayileşmenin etkisiyle dünyada başta sosyo-çevresel alan olmak üzere çok farklı alanlardaki sorunlar artmakta ve tüm bunların doğal bir sonucu olarak insanların karşı karşıya kaldığı sorunlar hızlı bir şekilde çoğalmaktadır. Bireylerin artan bu sorunlardan uzaklaşma isteğinin bir sonucu olarak yerele ve yerel özelliklere dönmenin hızlanacağı kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin yerele ve yerel niteliklere dönecek olması bu konuda bireylerin belli bir yeterliliğe sahip olmaları gerekliliğini zorunlu kılacaktır. İşte bu noktada da söz konusu alanda okuryazar olmak önemli bir hal alacak olup, böylece yerel okuryazarlık kavramının önemi ve gerekliliği de anlaşılabilecektir.

Küçük yaşlardan itibaren yerel okuryazarlık yeteneği ile ulaşılmak istenen temel amaç öğrencilerin geleceğin birer sorumlu yurttaşı olarak ikamet ettikleri yerleşim yerinin sahip olduğu tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik özellikleri ile bunlara bağlı olarak söz konusu yerin kültürel unsurları, örnek kişilikleri, edebi ve sanatsal yönü bulunan eserlerini, ekonomik değeri bulunan ürünlerini iyi bir biçimde tanımaları, onları sahiplenerek korumak için gerekli duyuşsal yeterlilikleri kazanmaları ve bu niteliklerin etkili bir şekilde tanıtımını gerçekleştirebilme becerisini kazanmalarıdır (Güven, 2019, s.61). Son dönemde ortaya atılan ve yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilen yerel okuryazarlık, erken yaşlardan itibaren edinilmeye çalışıldığında, sahip olunan yerel kaynakların, zenginliklerin ve ortak değerlerin daha iyi tanınması, sahip çıkılması ve korunmasını da sağlayabilecektir. Yerel okuryazarlık sayesinde kazanılabilecek beceri ile bireyler yaşadıkları yöreye ve yörenin değerlerine ilişkin daha duyarlı hale geleceklerdir. Böylece hem yaşadıkları yörenin sahip olduğu tarihi, kültürel, ekonomik ve turistik değerlerinin çeşitli yollarla zarar görmelerinin önüne geçecekler hem de söz konusu yapı, değer ve unsurların farkında olma noktasında daha bilinçli olacaklardır.

2.9.8.1.Yerel Okuryazarlığın Boyutları

Güven (2018) tarafından ortaya atılan ve yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilen yerel okuryazarlık kendi içinde bilişsel, duyuşsal ve beceri olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Temel boyutlar da kendi içinde alt boyutlardan

oluşmaktadır. Yerel okuryazarlık becerisi üç tane temel boyutta ifade edilmekte olup, bu temel boyutların aşamalı olarak sahip oldukları alt boyutların desteği ile bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Yerel okuryazarlık becerisinin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve beceri boyutu ile bu boyutlara bağlı alt boyutlar aşağıda sırayla incelenecektir.

2.9.8.1.1.Bilişsel Boyutta Özellikler

Yerel okuryazarlığın ilk ve öncelikli boyutunu bilişsel özellikler oluşturmaktadır. Bu ilk boyut; yerel okuryazarlığın içerisinde yer alan eser, edebi kişilik, tarihi alan, gelenek-görenekler, yerel ürünler gibi niteliklerin isimleri, bulundukları yerler, kapsadıkları temel özellikler ile söz konusu unsurların yaşanılan toplumun kültüründeki yeri ile turizm ve ekonomi alanına olan etkileri gibi özellikleri içerisinde barındırmaktadır. Bilişsel boyut kendi içinde tarihi bilgi, kültürü tanıma, turistik ve ekonomik niteliğini keşfetme gibi alt boyutlardan oluşmaktadır(Güven, 2019, s.62-63).

2.9.8.1.1.1.Tarihi Bilgi

Yerel okuryazarlığın bilişsel boyutunun alt boyutlarından ilkinin oluşturan tarihi bilgi ile kişilerin yaşadıkları yerleşim yerinin tarihi yapı ve değerlerine karşı belli bir bilinç geliştirmeleri amaçlandığı gibi yine tarihi bilgi alt boyutu ile yerel çevre ve ikamet edilen alan ile ilgili tarihi özellikleri sıralayarak kullanılacağı için öğrencilerde sıralama becerisinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır(Güven, 2019, s.62-63).

2.9.8.1.1.2.Kültürü Tanıma

Kültür ve kültürün tanınması yerel okuryazarlık becerisinin başka bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Yerel okuryazarlık becerisi insanların doğup büyüdüğü yörenin kültürü ile şekillendiği gerçeğinden yola çıkarak bir alt boyut olarak incelenmektedir. Bir yöredeki kültürün ve kültürel unsurların yörenin çocuklarına küçük yaşlardan itibaren etkili bir şekilde tanıtılması, toplumun geleceği açısından vazgeçilmezdir. Benzer şekilde yerel yerleşim bölgesindeki gelenek-göreneklerin, edebi eserlerin, örnek kişiliklerin bilinmesi, yine yerel okuryazarlık becerisinin “kültürü tanıma” boyutunda öğrencilerin yaşadığı yakın çevreden başlayarak kültürün değerini anlama, kültürel eserleri tanıma ve bir niteliğin kültürel yapıdaki yerini kavramaları mümkün olacaktır(Güven, 2019, s.64).

2.9.8.1.1.3.Turistik ve Ekonomik Niteliğini Keşfetme

Yerel okuryazarlık becerisinin önemli alt boyutlarından bir tanesi de yerel niteliklerin turistik ve ekonomik yönlerini keşfetme olarak ifade edilmiştir. Kişilerin ikamet ettikleri yerel yerleşim bölgelerinde yer alan yapı ve eserlerin turistik değerini, yine yerel yöreye özgü üretilen marka haline gelmiş ürünlerin yörenin ekonomisine sağlamış olduğu değeri keşfetmeleri önemli bir beceri olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda belli bir yaştan itibaren yaşanılan yerel yerleşim alanlarında ekonomiye katkı sağlayan kaynakların, yöresel ürünlerin ve turistik değeri bulunan yerlerin iyi bir şekilde tanınması ve temel özelliklerinin farkında olunması sağlanmalıdır. Bireylerde bu farkındalık sağlandığında yerelden başlayan gelişme diğer yerel yerleşim alanlarına örnek teşkil edebilir(Güven, 2019, s.64).

2.9.8.1.2.Duyuşsal Boyutta Özellikler

Yerel okuryazarlık becerisinin bilişsel boyutunun dışında ifade edilen bir diğer temel boyutu ise “Duyuşsal” boyuttur. Yerel okuryazarlık yeteneği edinen kişilerde oluşması beklenen temel duyuşsal özellikler; sorumlu yurttaş olarak yerel nitelikleri sahiplenme, kültürel değeri sahiplenme ile turizm değerini fark etme ve sahiplenme şeklindedir(Güven, 2019, s.64).

2.9.8.1.2.1.Sorumlu Yurttaş Olarak Yerel Nitelikleri Sahiplenme

Herhangi bir toplumda varlıklarını sürdüren bireylerin toplum içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri yakın çevrelerinde yer alan sosyal, tarihi, kültürel ve ekonomik yapı ve unsurlar konusunda bilgili olma, sahip olunan ortak kaynakların farkında olarak söz konusu ortak kaynakları koruma bilincinde olma ve bu bilinci davranışları ile ortaya koyan bir durumda bulunması önemli bir avantaj olup, bu avantaj aynı zamanda toplumda yerel okuryazarlık becerisine sahip kişilerin de sayısal anlamda çoğalmasına imkan tanıyacaktır. Bu durumu eğitim-öğretim kurumları çatısı altında yerine getirebilecek derslerin başında Sosyal Bilgiler ile Şehrimiz dersleri gelmektedir. Hem Şehrimiz dersi hem de Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla bireylerin yaşadığı yakın çevrelerinden ve yakın çevrelerindeki tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik değerlerden haberdar olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Şehrimiz dersi aracılığıyla bireylerde yerel okuryazarlık becerisinin kazanılması ile birlikte bireyler yakın çevreleri ve yaşanılan yerel yerleşim biriminde bulunan tarihi, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapı için önemli görülüp belli bir değer atfedilen çeşitli yapı, oluşum, eser ve şahsiyetlere yönelik olumlu tutumlar geliştirerek bireylerin sorumlu birer

yurttaş olarak yerel nitelikleri daha etkili ve verimli bir şekilde sahiplenmeleri sağlanmış olacaktır (Güven, 2019, s.65).

2.9.8.1.2.2.Kültürel Değeri Sahiplenme

Yerel okuryazarlık becerisinin duyuşsal özellik taşıyan bir diğer alt boyutu yerel yerleşim biriminde bulunan kültürel değerleri fark edip, söz konusu değerleri sahiplenmedir. Kültür ve kültürel unsurların toplumsal yaşam içerisindeki önemini farkında olan kişiler, söz konusu özelliğın sonraki kuşaklara aktarılabilmesi için kültürün temel unsurlarının korunması gerektiğinin de farkında olan insanlardır. Bu tür toplumlarda bireyler belli bir farkındalık düzeyine sahip oldukları için kültürel unsurların korunması konusunda hem daha hassastırlar hem de daha dikkatli ve duyarlıdırlar. Kültür ve kültürel unsurların korunup geliştirilmesi konularında yeteri kadar bilinçli olmayan toplumlarda sahip olunan kültürel değer ve oluşumlar yeteri kadar korunamadığı için tahrip olma veya ortadan kalkma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilirler (Güven, 2019, s.66). Bu noktada yerel okuryazarlık becerisi oldukça önemli bir unsur olarak ön plana çıkmakta olup söz konusu becerinin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması hem kültür ve kültürel varlıkların sahiplenmesi hem de korunup geliştirilmesi noktasında önemli katkılar sunacaktır. Yerel okuryazarlık becerisinin bireylerde geliştirilmesi noktasında ise Şehrimiz ve Sosyal Bilgiler dersleri işe koşulabilir. Bu dersler aracılığıyla bireylerde yakın çevrelerinde yer alan kültürel yapı, oluşum ve eserleri sahiplenip, koruma bilinci geliştirilebilir.

2.9.8.1.2.3.Turizm Değeri Fark Etme ve Sahiplenme

Yerel okuryazarlık becerisi ile bireylerde geliştirilmesi beklenen özelliklerden biri de yaşam sürülen yerel alanda bulunan yapı ya da eserlerin turizm faaliyetleri açısından durumun farkına vararak bu yapı ve oluşumları koruyacak şekilde sahiplenme davranışları göstermektir. Bu çerçevede yerel okuryazar olarak nitelendirilen kişiler yaşadıkları yerel çevrede bulunan turizm alanlarının farkında olarak onlara duyarsız insanlar tarafından verilebilecek olası zararların önüne geçip, koruma refleksini herhangi bir zorlama olmaksızın göstermeye başlayacaklardır (Güven, 2019, s.66).

2.9.8.1.3.Beceri Boyutunda Özellikler

Yerel okuryazarlığın üçüncü ve nihai temel boyutu ve en üst niteliklerin kazanılmasının beklendiğı boyut “Beceri” boyutu olarak ifade edilmiştir. Bu boyut da kendi içinde 3 alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlar; Yerel nitelikleri

tanıma becerisi, yerel nitelikleri tanıtmaya becerisi ile yerel nitelikleri doğru şekilde tanımak ve tanıtmak için araştırma becerisi şeklindedir (Güven, 2019, s.67).

2.9.8.1.3.1.Yerel Nitelikleri Tanıma Becerisi

Yerel nitelikleri tanıtmaya becerisi boyutunda üst düzey davranışlara ulaşma hedeflendiğinden yerel nitelikleri tanıma becerisi, yerel okuryazarlık becerisi açısından önemli görülen ilk beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin yetişme sürecinde aile ve yakın çevresi ile başlayan tanıma ve fark etme faaliyetleri daha sonra sırasıyla ikamet edilen mahalle, semt, ilçe ve il şeklinde yakından uzağa mantığı ile genişlemektedir (Güven, 2019, s.67).

2.9.8.1.3.2.Yerel Nitelikleri Tanıtma Becerisi

Yerel okuryazarlık becerisinin başka bir alt boyutu ise aşına olduğu ve süreçte öğrendiği yerel okuryazarlık kapsamındaki nitelikleri başka bireylere ya da ziyaretçilere tanıtmaya ya da doğru bir şekilde sunumunu gerçekleştirme becerisidir. Bu boyut ile yerel okuryazarlık alanındaki özelliğin yeteri kadar tanındığı, özümsemişi ve duyuşsal bakımdan da benimsenmeye başlandığı anlaşılmaktadır. Bu niteliklere sahip öğrencilerin sahip oldukları yerel okuryazarlık niteliğini yine kendi durumlarına uygun şekilde hazırlayacakları afiş, poster, gazete, video vb. dokümanlar aracılığıyla uygun ortamlarda paylaşmaları beklenir(Güven, 2019, s.67).

2.9.8.1.3.3.Yerel Nitelikleri Doğru Şekilde Tanımak ve Tanıtmak İçin Araştırma Becerisi

Yaşam sürülen yerel yerleşim alanında bulunan tarihi, kültürel, ekonomik, sosyal ve diğer özellikler bakımından önemli olan yapıt, eser veya oluşumları gerçek yönleri ile doğru ve uygun bir şekilde tanımak ve yine doğru ve uygun bir şekilde başka bireylere tanıtılabilmek için “Yerel okuryazarlık” becerisine sahip bireylerin etkili ve verimli bir araştırma süreci gerçekleştirmeyi de benimsemiş olmaları beklenir (Güven, 2019, s.68). Araştırma becerisinin yerel okuryazarlık bakımından en önemli yönü özellikle yakın çevrede yer alan yapılarla ilgili doğru ve güvenilir bir takım bilgiler elde edebilmektir. Bu konuda bireylerin söz konusu araştırma becerisini elde etmeleri de önemli olup, bu becerinin edinilmesinde öğretmenlere ve eğitim sistemine önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin araştırma becerisini kazanmalarında öğretmen rehberliğinin önemi ortadadır. Bir yöreye ait tarihi, kültürel, turistik ve ekonomik değer taşıyan eserlerin tespiti, tanınması ve tanıtılması için gerekli olan araştırma becerisi yeterliliğine sahip olmak yerel okuryazarlığın olmazsa olmazlarından.

2.9.8.2.Yerel Okuryazarlık Becerisini Edinmiş Olan Bireylerin Sahip Olması Beklenen Özellikler

Yerel Okuryazarlık yeteneği ile kişilerin çok farklı bilişsel, duyuşsal ve beceriye dayalı kazanımlar geliştirmeleri beklenir. Tüm okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi yerel okuryazarlık becerisini edinmiş kişilerin de bir takım nitelikleri kazanmaları veya söz konusu alanda belli bir yetkinliğe ulaşmaları beklenir. Yerel okuryazarlık yeteneğini belli bir düzeyde edinmiş bireylerin bilişsel, duyuşsal ve beceriye dayalı boyutlarda sahip olması beklenen temel nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır;

- Yaşam sürdükleri yerel yerleşim birimi için önemli görülen tarihi olayları bilirler.
- Yaşam sürdükleri yerleşim biriminin geçmişindeki önemli olay ve durumları kronoloji bakımından sıralayabilirler.
- İkamet ettikleri yerleşim yerinde bulunan ve geçmişten günümüze ulaşmış kültür ürünü eserlerinden haberdar olurlar.
- İkamet edilen yerleşim yerinde toplumsal yaşayış açısından önemi ve ortak değeri bulunan özel gün ve geleneksel etkinliklerinden haberdardırlar.
- İkamet edilen yerel yerleşim yerinde dini özelliği yönüyle değeri bulunan mekan ve alanları tanırırlar.
- Yaşam sürdükleri ve mensubu oldukları yerel yörede doğmuş, büyümüş ya da bu yörede ürettiği yapıları ile bilinen önemli şahsiyetleri ve söz konusu şahsiyetlerin oluşturdukları yapıları tanırırlar.
- İkamet ettikleri yerleşim biriminde yer alan turistik noktaları ve yöre ekonomisine sağladığı ekonomik değerin farkında olurlar (Güven, 2019, s.68). Temel düzey olarak ifade edilen bu aşamada öğrencilerden daha çok bilişsel boyutta tarihi açıdan bilgi sahibi olma, yapıt, oluşum ya da niteliği tanıma ve farkında olma gibi durumları kapsamaktadır.

Temel üstü ya da gelişme basamağına gelindiğinde yerel okuryazar bireylerin sahip olması beklenen nitelikler ise;

- Yaşam sürdüğü yerleşim alanında yer alan tarihi, kültürel, turistik eserlerin sosyal açıdan öneminin farkında olurlar.

- Yaşam sürdüğü yerleşim alanında yer alan tarihi, kültürel, turistik yapıt, oluşum ya da alanların kendi yaşamına ve yerel yöreye olan etkilerini farkında olur.
- Yaşam sürülen yerleşim alanında yer alan yapıtların ortak miras yapıtı olarak benimsenmesi gerektiği konusunda olumlu tepkiler ortaya koyarlar.
- Yaşam sürülen yerleşim alanında yer alan yapıtların, yerlerin ve ürünlerin korunması noktasında yürütülen faaliyetlere istekli bir şekilde katılım sağlarlar.
- İkamet edilen yerleşim yerinde yer alan ve yerel okuryazarlık içerisinde değerlendirilen yapıt, varlık ve özelliklerin sonraki nesillere sağlam, güvenli anlaşılır bir şekilde aktarılabilmesi konusunda gönüllü çabalar sarf ederler. Şeklinde sıralanmaktadır (Güven, 2019, s.69).

Yerel okuryazarlık becerisinde “yetkinlik” basamağına ulaşmış öğrencilerden beklenen nitelikler de şu şekilde sıralanmaktadır;

- İkamet edilen yerleşim yerinde yer alan tarihi, kültürel, turistik yapıtlarla ilgili geçerli bilgi kaynaklarına erişmek için araştırmalar yapar.
- Yaşanılan yerleşim yerinde yer alan yerel okuryazarlık kapsamındaki özelliklerin önemini sağladığı katma değerleri ortaya çıkarmaya yönelik incelemeler yaparlar.
- Yaşanılan yerleşim biriminde yer alan yerel okuryazarlık içerisinde değerlendirilen özellikleri etkin şekilde tanıtma yollarını araştırırlar.
- Yerel yerleşim yerinde yer alan ve yerel okuryazarlık kapsamında giren özellikleri tanıtma konusunda ortaya konmuş etkili örnekleri incelerler.
- Yaşanılan yerleşim yerinde yer alan ve yerel okuryazarlık içerisinde değerlendirilen özellikleri tanıtma konusunda yaratıcı slogan, afiş ve poster gibi malzemeleri oluştururlar.
- Yaşanılan yerleşim yerinde yer alan ve yerel okuryazarlık içerisinde değerlendirilen özellikleri tanıtma konusunda özgün araçlar tasarlarlar.
- Yaşadığı alanda Yerel Okuryazarlık kapsamına giren özelliklere yönelik benzer başka bölge ve ülkelerde ne tür çalışmalar yapıldığı noktasında çeşitli çalışmalar yaparlar. Şeklinde sıralanmaktadır (Güven, 2019, s.69).

2.10.Aktif Öğrenme

Öğrenme türlerinden birini oluşturup günümüz eğitim sistemlerinde oldukça önemli bir öğrenme yöntemi, metodu veya yaklaşımı olarak görülen aktif öğrenmenin temelleri neredeyse ilk çağlara kadar gitmektedir. Daha doğru bir şekilde ifade etmek gerekirse aktif öğrenmenin kökeni, öğrenme kavramı ve öğrenme olayının gerçekleştiği ilk dönemlere kadar ulaşmaktadır. Aktif öğrenmenin felsefi temellerinde varoluşçuluk ve pragmatizm akımlarının etkisi söz konusudur. Aktif öğrenme kavramının gelişme gösterip, literatürde ve dolayısıyla da gerçek yaşamdaki yerini alması 20.yüzyılın ilk yarısının sonlarına doğru gerçekleşmiştir (Kalem, 2002: 14).

“Aktif öğrenme, öğrenen konumunda olan bireyin gerçekleştirilecek öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı, öğrenen kişiye öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili bir takım kararlar alma ve öz düzenleme yapma imkanlarının verildiği ve karmaşık olarak ifade edilip, öğretime dayalı çalışmalarla öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel bir takım becerileri kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Ün Açıkgöz, 2003, s.17). Yapılan tanımdan hareketle aktif öğrenmede, öğrenmenin sorumluluğu öğrenme çabası içerisinde olan öğrenciye aittir diyebiliriz. Öğrenme sürecinde öğrenci aktif bir şekilde hareket etmekte olup gerçekleştireceği öğrenme durumu hakkında belli bir düşünceye sahiptir. Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse öğrenci kendi öğrenme durumuna yön verir (Gel, 2019, s.17).

Aktif öğrenme kavramının anlamı veya tanımı ile ilgili literatür incelendiğinde bu konuda farklı kişilerce yapılmış pek çok tanım görmek mümkün olsa da üzerinde uzlaşılan net bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Genel olarak aktif öğrenme kavramından ifade edilmek istenen, öğrencinin ön planda yani aktif olduğu öğrenme süreçleridir. Buna göre öğrenci, içinde bulunduğu öğrenme süreci boyunca kendisine kazandırılacak davranışın özelliğine bağlı olarak aktif bir şekilde rol olarak, çaba göstererek söz konusu sürece katkı sunmalıdır (Kalem, 2002, s.20).

Bu konuda Gür ve Seyhan (2006) aktif öğrenmeyi şu şekilde tanımlamışlardır: Öğrencilere öğrenilecek etkinliklerle ilgili olarak belli bir dereceye kadar sahiplenme ve kontrolün verildiği, öğrenme durumlarını sağlayacak etkinlikler önceden belirlenmeyip açık uçlu bir şekilde verilmekte olup, öğrencilerin öğrenme sürecine faal bir şekilde katılarak biçimlendirdiği öğrenme etkinliklerinin kullanılması ve öğrencilerin katıldığı uygulamalı

alışmalar, bilgisayar destekli ğretim, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, işbirlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir çok değişik ğretim aktiviteleridir.

Ün Aıköz (2003)'e göre; aktif öğrenme; öğrencilerin güvenli, becerilerinden emin bir biçimde, saygın, etkili öğrenme ve düşünme yeteneklerine sahip, farklı kişilerle işbirliği içerisinde çalışabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlayarak, ezberi bilgi, beceri ve yeteneklerin önüne geçer. Buna göre aktif öğrenme çalışmaları boyunca öğrenciler; karşılıklı ve sürekli bir biçimde birbirleriyle etkileşim kurarak, problemlerini ve elde ettikleri verileri birbirleriyle karşılıklı bir şekilde paylaşır, bir öğrenme durumunun gerçekleşmesi için araştırır, düşünür ve keşfeder.

Keyser (2000)'e göre aktif öğrenme; öğrencilerin aktif olarak sürece dahil edildiği eğitim yöntemlerini kapsar. Bu konuda Silberman (1996)'ya göre ise aktif öğrenmeyi kesin bir şekilde tanımlamaktan kaçınmış olup, öğrenmeyi, beynin işlevsel süreçleri üzerinden incelemeye çalışmıştır. O, yalnızca bazı şeyleri duymanın ve görmenin öğrenme davranışı için yeterli olmadığının altını çizer. Söz konusu unsurların öğrenme üzerindeki etkilerini inkar etmemekle birlikte duyma ve görme davranışlarının öğrenme için tek başlarına yeterli görmemektedir. Silberman insan zihnini bir bilgisayara benzeterek bireyin kendisine öğretilmesi planlanan bir takım bilgi ve becerilere hazır olması gerektiğini savunur. Bu durumun oluşması için de öğretilecek konu veya becerilerin ilgi çekici olmasını önemli görmektedir. Buna göre aktif olmayan yani pasif öğrenmede öğrenen hiçbir risk almadığı için öğrenme sürecinde herhangi bir endişe taşımaz. Bu noktada öğrenmenin gerçekleşmesi de kolay değildir. Aktif ğrenme yönteminde ise öğrenen ve öğreten karşılıklı bir şekilde risk aldıkları için belli şartlar sağlandığında öğrenme söz konusu olabilir (Silberman, 1996; akt. Kalem, 2002, s.21).

Eğitim-ğretim sürecinde öğretme, birtakım bilgilerin sıralı ve düzenli bir şekilde verilmesi işlemi değildir. Öğretim sürecinde öğrenen konumundaki bireylerin etkin katılımı bir zorunluluktur. Öğretim sürecinde öğrencilerin karşılıklı bir şekilde birbirleri ile ilişki kurması ve iletişimin tüm olanaklarından istifade etmeleri gerekir. Bu ortamın sağlanmasında ğretmen ve eğitimcilere çok önemli bir iş düşmektedir. Bu noktada öğretmenler olarak belki de en büyük endişelerimizden biri öğrencilerle nesneleri karşı karşıya getirerek, yalnızca bir

takım soyut bilgilerin yeterli olduğuna dair inançlarımızdır. Buna göre eğitim ve öğrenmenin yeniden ele alınarak gerekli değerlendirmelerin yapılması, yeni yaklaşım ve metotlarla tekrar yorumlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İşte bu noktada aktif öğrenme, bizlere bu fırsatı vererek, eğitim ve öğrenme unsurlarını günün koşullarına göre yeniden yorumlamamızı sağlayan önemli bir araç konumundadır (Kalem, 2002, s.19).

Aktif öğrenmenin temellerinin atılmasında önemli bir role sahip olan John Dewey, öğretmenlerin öğrencilere sade ve yalın bir ortam sunmasının aksine, zenginleştirilmiş ve etkinlik temelli öğretim ortamları sağlamalarının gerekliliğine işaret etmiştir. Dewey'e göre eğitim, öğrenciyi tüm yönleri ile geliştirmeye ve ileriye götürmeye çalışmalıdır. Yine ona göre eğitimin merkezine öğrenci yerleştirilmeli ve öğretmen daha çok öğrenciye rehberlik ederek, onu öğrenmeye karşı istekli hale getirmelidir (akt. Çiftçi, 2019, s.20).

Eğitim-öğretim süreçlerinde genel olarak öğrencilerin aktif yani ön planda olduğu etkinlikler gerçekleştirmek etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlıyor olması bakımından oldukça önemlidir. Buna göre eğitim-öğretim süreçlerinde öğreneni aktif hale getirmek için aktif öğrenme alt başlığı altında incelenen etkinlik temelli öğretim yöntemlerinden yararlanmak gerekir.

2.10.1.Etkinlik Temelli Öğretim

Etkinlik temelli öğretim ile ilgili literatür incelendiğinde genel kabul görmüş bir tanıma rastlamak mümkün değildir. Bu kavramla ilgili etkinlik temelli öğretim, görev temelli öğretim, çalışma temelli öğretim ve gömülü öğretim gibi isimlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Etkinlik temelli öğretim çok disiplinli bir model olup, ilk kez Oregon Üniversitesinden Diane Bricker ve arkadaşları tarafından uygulanmaya çalışılmıştır. Buna göre ülkemiz eğitim sisteminde 2005 yılından beri uygulanmakta olan öğretim programları irdelendiğinde, öğretim faaliyetlerinin genellikle bir takım ders içi ve ders dışı etkinliklerle şekillendiğinden etkinlikler derslerin ayrılmaz parçaları haline gelmiştir (Öcal, 2012).

Etkinlik temelli öğretim ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Bu konuda Hee (2005)'e göre “Etkinlik temelli öğretim en nihayetinde öğretimin ve öğrenme durumunun gerçekleştiği, hem öğreticiler hem de öğrenciler tarafından tavsiye edilen bir öğretim metodudur. Etkinlik temelli öğretim öğrencilere yaşamış oldukları problemler karşısında özgün düşünmeyi öğreten, rahat ve

anlaşılır çözümler bulmasını kolaylaştıran, yetişme dönemindeki çocuklara öğrenme için özgüveni sağlayan önemli bir yöntemdir.” Bununla birlikte etkinlik temelli öğretim yöntemi, öğretim ortamının öğrenciler açısından olumlu bir ortama dönüşmesine sağlayarak, eğitim ortamı, öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır(akt. Öcal, 2012).

Aktif öğrenmenin bir alt öğrenme biçimi olan etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı bir yapılandırmacı öğrenme stratejisi olarak öğrenenin kendi çabası ile yaptığı etkinliklere ve bir takım gözlemlere dayalı olarak sonuca ulaşmasını esas almaktadır. Bu öğrenme yönteminde öğrenenler özgür iradelerine bağlı olarak istekli oldukları etkinlikleri yapmaları noktasında yönlendirilmektedir. Etkinlik temelli öğretim yönteminde öğrenciler yaparak ve yaşayarak bir öğrenme sürecini gerçekleştirip, kavramlar arası bağlantıları kurabilmeleri, kendi öğrenmesini kendisinin gerçekleştirebilmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlıyor olabilmeleri açısından önemli olup, öğretim süreçlerinde ön plana çıkan teşvik edici bir yöntemdir (Cüce, 2014, s.14).

Etkinlik temelli öğretim sayesinde öğrencilerin derse karşı dikkatleri sürekli bir şekilde canlı tutulur. Ders esnasında derse karşı ilgili olan öğrenci derse katılım sağlayarak böylece derse ve dersteki etkinliklere karşı motivasyonu da yüksek olur. Ayrıca yöntem sayesinde öğrenenler sahip olmaları gereken bilgiye kendileri ulaştıkları için etkinlik uygulamaları aracılığıyla analiz ve sentez sürecini gerçekleştirirler (Akın, 2007).

2.10.2.Etkinlik Nedir?

Etkinlik, öğretme-öğrenme ortamlarında bir öğreticinin rehberliğinde bir bilgi, kavram ve değerlerin öğretimini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla kullanılan çeşitli araç-gereçleri ifade etmektedir. Buna göre öğretim programlarının merkez kavramlarından biri olan etkinlik, gerek günlük yaşamda gerekse eğitim-öğretim sürecinde çok farklı anlam ve uygulama alanlarını kapsayan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun resmi web sitesindeki sözlükte etkinlik kelimesinin anlamı; çocukların, kendi amaç ve gereksinimlerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu olarak tarif edilmiştir (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2006).

Etkinlik, öğretim programlarında belirlenmiş olan öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerinin rehberliği ve gözetiminde öğrenciler tarafından yapılan eğitsel çalışmaları ifade etmektedir. Öğretim programlarında

yer bulan etkinlikler genellikle örnek olma niteliği taşımaktadır. Kılavuz kitaplarda yer alan ve kendi içinde öğrenme alanlarına göre ayrılmış, sınıflandırılmış etkinlikler ise öğreticilere sınıf içi bir etkinliğin nasıl planlanması gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır. Programlarda etkinlikler bir öğrenme alanındaki tek öğrenme hedefine dönük olabileceği gibi birkaç öğrenme hedefine yönelik de olabilir. Bununla birlikte öğretmenin, çevre şartlarına, okulun imkanlarına ve öğrencilerin belli başlı özelliklerine göre belirlenen öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik ek etkinlikler düzenlenmesine de olanak verilmektedir (Temur, 2007).

2.10.3.Etkinlik Temelli Öğretimde Etkinlik Aşamaları

2.10.3.1.Sezgisel Aşama: Bu aşama öğrencilerin öğretilmesi planlanan konu veya kavramla ilgili sezgilerinin hazırlandığı ve hazır bulunuşluk seviyelerinin artırıldığı aşamadır.

2.10.3.2.Etkinlik Aşaması: Öğrencilerin ilgileri ve istekleri doğrultusunda, konu ve kavrama yönelik hedefleri gerçekleştirmek için etkinliklerin oluşturulduğu aşamadır.

2.10.3.3.Tartışma Aşaması: Bu aşama öğrencilerin sezgisel ve yapılandırılmış etkinlik aşamasındaki süreçlerle ilgili olarak neler yapıldığını düşünüp, fikir alış veriş yaptıkları, yine mevcut konu ile ilgili fikirlerini sınıfta yer alan öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaştığı aşamadır.

2.10.3.4.Kavrama Ulaşma Aşaması: Öğrencilerin yukarıda verilen etkinlikler süresince yaptıklarından yola çıkarak konu ve kavram ile ilgili genel bir kanısının oluştuğu ve konu ile ilgili yorum yapabilir seviyeye geldiği aşamadır.

2.10.3.5.Uygulama Aşaması: Bu aşamada öğrenilen yeni kavramlar ve bilgiler başka bir problemle ilişkilendirilir. Olaylar ve durumlar arasında bağlantı kurulur.

2.10.3.6.Değerlendirme Aşaması: Öğrencilerin etkinlik süreci içerisinde değerlendirildiği ve bu değerlendirme sürecinde öğrenci dosyası, günlük, gözlem ve görüşme, proje ve performans tabanlı değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullandığı aşamadır (Olkun ve Uçar, 2006, s.63-66).

2.10.4.Etkinlik Temelli Öğretimin Özellikleri

- Etkinlik temelli öğrenme beynin düşünme yapısına uygundur.

- Etkinlik temelli öğrenme bireylerin kendine özgü potansiyellerinin gelişimini destekler.
- Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımı, bilgi ve teknoloji dünyasının farklı nitelikteki bireylere duyduğu ihtiyacın farkında olarak, bireyleri geleceğe daha donanımlı hazırlama noktasında bireylerin bütün alanlarda gelişimini desteklemektedir.
- Etkinlik temelli öğrenme bireylerin öğrenme düzeylerini yükseltmeleri adına olumlu etkileri olan bir yaklaşımdır.
- Etkinlik temelli öğrenme sürecini destekleyen gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlar.
- Etkinlik temelli öğrenme deneyimleri öğrencilerin bireysel potansiyellerinin geliştirilmesini destekler.
- Etkinlik temelli öğretim sürecinde bilgi, öğrencilere bildiği kavramlar ve deneyimler çerçevesinde sunulur.
- Etkinlik temelli öğretim sürecinde öğrenciler öğrendiklerini kullanarak bilgiyi yeni formlara dönüştürürler.
- Etkinlik temelli öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkileşim, öğrenme ortamında bulunan bireyleri ve beyinleri geliştirir.
- Etkinlik temelli öğrenme derslerinde, öğrencilerin öğrenme sürecinin doğrudan içinde bulunması öğrenci motivasyonuna önemli katkılar sağlar (Güçlü, 2007, s.52-57).

2.10.5.Etkinlik Temelli Öğretimin İlkeleri

Eğitim-öğretim sürecinde öğrenenler bilgiyi yapılandırmak amacıyla farklı yöntem, teknik ve stratejiler uygulamaktadır. Söz konusu stratejileri sağlamak amacıyla uygulanan etkinlik temelli öğretimin bir takım ilkelere göre hareket edilmektedir. Bu ilkeler;

Öz düzenleme: Öğrenme sürecinin öğrenen konumundaki öğrenci tarafından kontrol edilmesi, öğrenenin kendi öğrenmesi ile ilgili kararları kendisinin alması, kendini gözlemlemesi, kendi öğrenmesini kendisinin yönlendirmesi ve kendini değerlendirmesidir. Özetle ifade etmek gerekirse öz düzenleme, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olması anlamını taşımaktadır (Açıkgöz, 2006).

Öğretimsel İş: Öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, takip ettikleri yollar ya da katıldıkları etkinliklerdir. Etkinlik temelli öğrenmede öğrenenler

birçok işe katılırlar. Bu işler; bilgiyi ortaya çıkarma, soru sorma, karşılaştırma yapma, açıklama yapma, örnek bulma, anlam çıkarma, daha önceden öğrenilen konularla bağ kurma, değerlendirme ve çıkarımda bulunma vb. şeklinde ifade edilebilir. Öğretimsel iş, öğrencilerin herhangi bir konuya bakış ve söz konusu konuyu ele alış tarzını belirlemektedir (Açıkgöz, 2006).

Etkinlik temelli öğrenme açısından okulu, bireyi, öğrenme ortamlarını ve süreci ifade eden bir takım ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler şu şekildedir;

- Öğrenmeyi öğrenme esastır.
- Her öğrenci öğrenebilir.
- Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
- Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
- Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
- Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
- Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevle, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
- Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
- Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
- Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
- Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam oluşturur(Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB EARGED, 2008).

2.10.6.Etkinlikler Hazırlanırken ve Uygulanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

- Kazanım içeriğinin doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekir.
- Kazanım içeriğinde hangi kavramların kazandırılacağına önceden tespit edilmesi gerekir.
- Yeni öğretilecek kavramlar ile önceden öğretilmiş olan kavramlar birbiri ile ilişkilendirilmelidir.
- Öğrencilere uygulanacak olan etkinlikler ile konu ile ilgili kavram ve kazanımlar somut bir şekilde sunulmalıdır.

- Okulun ve sınıfın fiziki koşulları dikkate alınmalıdır. Bu durumun tespit edilmesi etkinliğin grupta mı, yoksa bireysel mi uygulanacağını gösterir veya materyal tespiti açısından büyük önem arz eder.
- Etkinliğin grupta mı, yoksa bireysel mi uygulanacağı tespit edilmelidir.
- Etkinliğin süresinin ne kadar olacağı belirtilmelidir.
- Etkinlik sürecinde kullanılması düşünülen materyaller önceden hazırlanmalıdır
- Etkinlik sürecinde öğrencilerin neleri, hangi sıra ile yapacakları önceden belirlenmelidir.
- Etkinliğin nasıl değerlendirileceği önceden belirlenmelidir. Bu değerlendirme için hangi ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılacağı mutlaka önceden belirlenmelidir (Koç ve diğerleri., 2010).

2.10.7.Etkinlik Temelli Öğretimde Öğretmenin Rolü

Eğitim-öğretim süreçlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin sorumlusu ve planlayıcısı konumunda olan eğitimciler, neleri öğreteceğinin ve nasıl öğreteceğinin farkında olmalıdır. Buna göre etkinlik temelli öğretimin gerçekleşmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin lideri konumunda olan öğretmenlere de bir takım görevler düşmektedir. Bu görevler arasında belki de en önemlisi öğretmenin gerekli olan yöntem ve tekniği iyi belirlemesi gerektiğidir. Zaman planlamasını iyi yapmalıdır. Sınıf içinde bilişsel ve fiziksel aktif katılımının destekçisi olmalıdır. Öğrencileri derse başlarken aktif hale getirebilmek için öğrencilerin ilgi alanları oluşturmalarına olanak tanıyan başlangıç etkinlikleri hazırlanmalıdır. Bununla birlikte öğrencilere öğrenmeye yönelik sorular sorarak, öğrencilerin ilgisini sürekli bir şekilde canlı tutmalıdır. Ayrıca öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına yönelik etkinlikleri ön planda tutarak, öğrencilerin derse katılımına ve güdülenmesine yardımcı olmalıdır. Derste öğrenci katılımını sağlamak için tartışma imkanı oluşturarak, öğrencilerden çeşitli şekillerde yanıtlar alınabilecek çalışmalar yapmalıdır. Halihazırda kullanılan ve uygun olan öğretme-öğrenme yöntemleri belirlenerek, dersin amaçlarına ve sınıfa uygun olan yeni öğretim teknikleri belirlenmelidir (Açıkgöz, 2006).

Öğretmen etkinlik uygulamadaki amacını belirlemeli, hitap ettiği öğrenci grubuna bu etkinliği ne amaçla yaptıkları hakkında bilgi vermelidir. İlgili müfredatı, bilgileri etkili bir şekilde aktaran kişi değil; öğrenenlerin öğrenmesini kolaylaştıran, çevreyi öğrencinin amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracak şekilde

ayarlayan, belli bir davranışı kazanması için ona rehberlik eden kişi olmalıdır. Öğrenci gelişimi açısından önemli olan her türlü tedbiri almalıdır (Koç, 2000).

Etkinlik temelli öğretimi uygulayan öğretmen, belirlenmiş olan etkinliklerin uygulanması sırasında başta empati olmak üzere saygı, sevgi, herhangi bir koşul öne sürmeden kabul ve açıklık gibi hümanist bir davranış ortaya koyarak öğrenenlerin herhangi bir şekilde sınanma kaygısı taşımadan, kendilerini açık bir şekilde ifade edebilecekleri rahat ve güvenli bir ortamın oluşmasını sağlamalıdır. Öğrencilerle iletişim süreçlerinde karşılıklı bir şekilde gerçekleştirmiş oldukları paylaşımlarla ilgili olarak yapacakları yorumların yapıcı ve geliştirici olmasına dikkat edilmeli ve etkinlikler sırasında uyulması gereken kuralları ve dikkat edilmesi gereken noktaların detaylı bir şekilde, örnek vererek ve öğrenenleri de sürece katarak belirtmek gerekir (Erkan, 2006).

2.10.8.Etkinlik Temelli Öğretimde Öğrenci Rolü

Açıkgöz (2006)'e göre etkin öğrenen öğrenci; öz düzenleme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahiptir. Bireyler böylece kendi öğrenme süreçlerinin kararını vererek, etkinlik temelli öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklere katılım gösteren öğrenenler, herhangi bir etkinlik sergilerken, sorulan soruları cevaplandırırken veya herhangi bir konuda fikir beyan ederken rahat bir şekilde kendini ifade edebilmelidir. Bu durumun oluşabilmesinin en önemli şartı ise eğitimcilerin olumlu ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturması ile ilgilidir. Böyle bir özelliğe sahip olan bir sınıf ortamında öğrenenler duygu ve düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebildikleri gibi derse ve etkinliklere katılım noktasında da daha hevesli ve daha kararlı davranabileceklerdir. Ders katılım gösteren öğrenenlerin derse yaptıkları katkılar doğru, eksik veya yanlış olabilir. Burada önemli olan nokta öğrencilerin medeni cesaretlerini göstererek derse faal bir şekilde katılım sağlayarak, derse katkı sunmalarını sağlamaktır. Öğretmen bu konuda sorumluluk alarak öğrencilere herkesin fikrini rahat bir şekilde ifade edebileceklerini, doğru ve yanlıştan ziyade önemli olanın bir şekilde derse katkı sunmak olduğu ve fikirlerin tartışılmasına izin vermeyerek bu noktada öğrencilere gerekli uyarı ve bilgilendirmeyi yapmalıdır (Ersoy, 2002).

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenciler sınıf arkadaşları başta olmak üzere çevrelerine karşı zaman zaman alaycı bir takım tavırlar sergileyebildikleri gibi dik başlı ve sabit fikirli olma şeklindeki bir takım tutum ve davranışlar da

sergileyebilirler. Ayrıca ergenlik döneminin de vermiş olduğu etki ile kendileri dışındaki fikirleri önemsememe veya karşı tarafı çok fazla eleştirme eğiliminde olabilirler. Öğretmen tüm bu olumsuzlukların olabileceğini göz önünde bulundurarak bir takım önlemler almalıdır. Bununla birlikte öğretmen sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımda gönüllülük ilkesini esas alarak, öğrencileri derse ve etkinliklere katılım noktasında zorlayıcı bir anlayıştan uzak durmaya dikkat etmelidir.

Etkinlik temelli öğretim yaklaşımında öğrenciler şu özellikleri taşımaktadır (Yavuz, 2005; Açıkgöz, 2006; Koç, 2000) :

- Olası öğrenme hedeflerini ve etkinlikleri düşünür.
- Bireysel öğrenme hedeflerini seçer.
- Seçtiği hedeflerin nedenlerinin farkında olup, hedeflerini kendisi planlar.
- Özgüveni yüksektir.
- Kendi kendini motive edebilir.
- Dikkat düzeyi yüksektir, dikkat ve enerjisini iyi yönetir.
- Öğrenme güdüsü vardır ve bu güdüyü kendisi geliştirir.
- Öğrendiklerini yeni durumlara uygular, uygulama alanlarını araştırır.
- Öğrenir, öğrendiklerini sürekli kontrol eder.
- Önceki öğrenmelerini kullanır.
- Bilgiler arasında ilişki kurar ve şematik olarak gösterir.
- Öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade eder.
- Öğrenme sürecini değerlendirir.
- Kendi performansı hakkında karar verir.
- Kendi deneylerini tasarlar ve planlarlar.
- Kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
- Gruplar içinde, amaçlı bir şekilde tartışır ve etkileşimde bulunur
- Dikkat ve enerjisini iyi yönetir, çalışmaya ara vermesini bilir.
- Kavrayıp kavramadığını anlamak için öğrendiklerini kontrol eder.
- Başarısızlık durumlarında başarısızlık nedenlerini araştırır.
- Problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

Etkinlik temelli öğretimi temel alan çalışmalarda, uygulanacak etkinlikler sadece sınıf ortamında değil, sınıf dışı ortamlarda da gerçekleştirilebilir. Buna

göre bir takım etkinlikler sınıf içinde olabildiği gibi, bazı etkinlikler de okul bahçesinde, kütüphanede, konferans salonunda, müzede veya herhangi bir açık alanda yapılabilir. Etkinlikler uygulanırken farklı materyallerden yararlanılabilir. Etkinlikler sonunda ortaya çıkan ürünler gerek sınıf panosunda gerekse de okul panolarında sergilenerek böylece belli noktalarda okul çapında belli bir duyarlılık oluşturulabilir.

2.11.İlgili Araştırmalar

2.11.1.Etkinlik Temelli Öğretim İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kalem (2002) “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumu İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmanın amacı, ülkemizde geçmişten günümüze kadar çok fazla incelenmeyen ve uygulama durumu bulamayan aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunun etkinliğini, öğrenci görüş ve düşüncelerine göre değerlendirilmesidir. Çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim-öğretim durumlarında değişik etkinliklerin beraber uygulandığı, dersin işlenişinde ve gerçekleştirilen etkinliklerde öğreticiden çok öğrencinin merkezde olduğunu, öğrencilerin öğrenme konusunda kendi başlarına sorumluluk aldıkları sonucuna varılmıştır.

Şimşek (2007) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde CBS Temelli uygulama ve etkinliklerin öğrenci başarısı ve derse karşı tutumuna etkisi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin kullanılmasının ders ve öğrencilere sağlayacağı olası katkı üzerinde durulmuştur. Çalışmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmış olup, araştırma sürecinde deney grubunda dersler CBS temelli etkinliklerle işlenirken, kontrol grubunda ise dersler geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına 25 soruluk bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinin ön test aşamasında deney ve kontrol gruplarının sorulara verdikleri doğru cevapların ortalaması birbirine yakın iken, başarı testinin son test uygulamasından sonra ise deney grubunun verdiği cevapların ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özdoğan (2008), “Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanımı”, adlı

çalışmada yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerini kullanmanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışmada aktif öğrenme teknikleri ile yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminin, geleneksel yöntemlerle yapılan Sosyal Bilgiler öğretime göre, öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar verip vermeyeceği sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, aktif öğrenme teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2008) “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği” adlı deneysel çalışmada bir takım etkinliklerden oluşturulan dinleme eğitimi modelinin öğrenciler üzerindeki etkililiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre gerçekleştirilen dinleme eğitimi sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinde önemli ölçüde bir gelişme kaydedildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen verilere göre etkinliklerden oluşan ve dinleme becerisini geliştirmek için verilen eğitimin 7.sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği görülmüştür.

Aydede ve Kesercioğlu (2010) “Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada ön görüşme son görüşme kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında dersler deney grubunda aktif öğrenme uygulamaları şeklinde, kontrol grubunda ise bakanlığın belirlemiş olduğu ders kitabına bağlı kalınarak işlenmiştir. Çalışmada, araştırma grupları eleştirel düşünme becerileri formlarından elde ettikleri ön görüşme ve son görüşme puanları açısından değerlendirilmiş olup, son durumda deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Aktepe (2010) “İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Yardımseverlik” Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmış olup aynı zamanda öğrencilerin “yardımseverlik” değerine ve değer eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma

kapsamında etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile etkinlik temelli öğretimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasındaki tutum farkını ortaya koymak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Bulut (2010), “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 4.sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi “Üretimden Tüketime” Ünitesini Öğrenme Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersi “üretimden tüketime” öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme tekniklerini kullanımının ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına olumlu/olumsuz etkisi belirlenmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmış olup, çalışma sonucunda elde edilen veriler ışığında aktif öğrenme tekniklerinin Sosyal Bilgiler öğretiminde olumlu bir katkı sağladığı ve bu doğrultuda öğrenci başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bodur (2011), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kavram Yanılgılarını Gidermeye Etkisi” adlı tez çalışmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanılmasının kavram yanılgılarının giderilmesinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinin işlenmesinin kavram yanılgılarını gidermede olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağ (2018) Sosyal Bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli uygulamaların etkisinin incelendiği çalışmada, eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Etkinlik temelli eylem planı uygulama sonucunda, 4.sınıf öğrencilerinde somut olmayan kültürel mirasa ilişkin önemli bir farkındalık oluştuğu, öğrencilerin somut olmayan kültürel miras öğelerini tanıma, tanıtma ve tanımlama, örnekler vererek açıklama yönünde başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Bozkurt (2018) “Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde etkinlik bazlı öğretim yaklaşımının, öğrencilerin

tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada yöntem olarak yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Etkinlikler uygulanmadan önce her iki gruba da çalışmada kullanılacak ölçekler ön test olarak uygulanmış sonrasında ise sadece deney grubu ile bir takım etkinlikler yapılmıştır. Sürecin sonunda ise her iki gruba da son test uygulanıp başarılar ve akademik durumlar karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak etkinlik uygulanan deney grubunda başarı ve tutum olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2019) “Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Çevresel Sorumlu Vatandaşlık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışma çevre okuryazarlığı yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin çevresel sorumlu yurttaşlık davranışlarına olan etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çeşitli etkinlikler kullanılarak ders işlenen deney grubu öğrencilerinin, normal müfredat ile derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Gel (2019) “4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Tarihsel Düşünme Becerisinin Gelişimine ve Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “Geçmişimi Öğreniyorum” ünitesi, “Kurtuluştan Kuruluşa” konusu için aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli olarak şekillendirilen ders öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplardan deney grubunda dersler araştırmacı tarafından aktif öğrenmeye dayalı olarak tasarlanan etkinliklerle işlenirken, kontrol grubundaki dersler ise ders kitabına bağlı olarak işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını gözlemlenir bir şekilde artırdığı görülmüştür.

Altunsoy (2019) “Sosyal Bilgiler Dersinde Duygu ve Düşüncelere Saygı Değerinin Etkinlik Temelli Öğretiminin Öğrencilerin Saygı Eğilimine Etkisi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygı eğilimlerine olan etkisini inceleyip ve yine söz konusu değere ilişkin öğrencilerin görüş ve düşüncelerini belirlemek çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen nicel sonuçlardan hareketle deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin ön test puanlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilirken, son test puanları bakımından ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın nitel verileri incelendiğinde ise, deney grubu öğrencilerinin görüşmede sorulan sorulara verdikleri yanıtların, nicel bulguları desteklediği bulunmuştur.

Aslan ve Bulut (2021) “6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Kullanılmasının Öğrencilerin Çevresel Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmada 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlar. Çalışma sonunda hem etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu hem de ders kitabına bağlı olarak müfredatın uygulandığı kontrol grubunda öğrencilerin çevresel bilgi öntest ve sontest puanlarının yukarıya doğru bir eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte gruplar arası yapılan karşılaştırmalarda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çevresel bilgi testine ilişkin puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tağrikulu (2023) “Sosyal Bilgilerde Derin Ekoloji Temelli Sınıf Dışı Eğitim Uygulamalarının Akademik Başarı, Çevreye Yönelik Tutum ve Görüşler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmada 6.sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımlarının derin ekoloji yaklaşımı ile işlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre sınıf dışı eğitim uygulamaları ile öğrencilerin akademik başarıları ve çevreye yönelik tutumlarında artış sağlandığı görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf dışı eğitim sürecine ilişkin olumlu görüş ve düşüncelere sahip oldukları, deney grubu öğrencilerinin derin ekoloji konusu ve onunla ilgili konular hakkında görülebilir ve gerçekçi açıklamalar yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Yavuz (2023) “5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanının Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmada 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanının öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bulunmuş oldukları gruba ön test puanlarına göre hesaplanan düzeltilmiş başarı testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup, okul dışı öğrenme ortamlarının tercih edildiği

deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, geleneksel anlatım metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Johnson ve McDonnel (2004), yapmış oldukları çalışmalarda etkinlik temelli öğretimin hem okul öncesi eğitim-öğretimde hem farklı yaş ve özür durumunda hem de bir takım gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitim-öğretiminde etkili ve verimli olduğuna dair bir takım tespitlerde bulunmuşlar.

Hee (2005), yapmış olduğu etkinlik temelli çalışmalarda öğrencilerin derslere heyecan ve canlılık katan etkinlik ve uygulamalara karşı olumlu bir takım tepkiler geliştirdiklerini gözlemlemiştir. Buna göre Hee'ye göre, öğrenciler dersleri sıralarında oturarak pasif bir şekilde dinlemekten ziyade derslere aktif bir şekilde katıldıkları, çeşitli şekillerde fikirlerini tartıştıkları, işbirliği içinde oldukları ve bir takım etkinlikler sergiledikleri dersleri daha çok severler. Ona göre öğrencilerin ilgisi etkinlik temelli derslerde daha canlı olup, bu tür derslerde öğrencilerde bir takım gizil öğrenmelerin gerçekleştiğini savunur.

2.11.2.Okuryazarlık İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gençtürk (2009) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeyleri belirlenerek, bu durumun çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık durumlarının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra coğrafya okuryazarlık durumlarının cinsiyet, tutum, sınıf, ilköğretim döneminde yaşanan yerleşim biriminin türü, coğrafya ile ilgili bazı etkinlikleri yapma, sıklığı ve öz-yeterlilik inançları bakımından anlamlı olarak değerlendirilecek farklılıklar gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Erol (2014) “Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi”ni konu alan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ise Adıyaman ilinde seçilen 41 ortaokulda 7.sınıflarda öğrenim gören 1678 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında, ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bilicioğlu (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Tarih Öğretimine İlişkin Görüşleri: Safranbolu Örneği” adlı çalışmada yerel tarih konularına Sosyal Bilgiler derslerinde yer verilmesinin önemini belirtmek ve Karabük ili Safranbolu ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin derslerde yerel tarih konularına yer verilmesine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersini daha çok tarihi yerleri gezerek işlemek istedikleri tespit edilmiştir. Sırasıyla tarihi film ve belgesel izlemek, araştırmacıların görüşlerini dinlemek, ders kitaplarından öğrenmek, tarihi roman okumak ve yaşlı kişilerin anlatması şeklinde öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2018) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Medya Okuryazarlık Düzeyinde Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeylerinde farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ileri seviyede, sosyal medyaya karşı tutumları ise kısmi olarak olumlu tespit edilmiştir.

Çakır (2019) “İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Tarihsel Okuryazarlık Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmada, yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile hazırlanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilköğretim sosyal bilgiler dersi 7.sınıf öğrencilerinin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda yansıtıcı düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin tarihsel okuryazarlığa ilişkin tutumları ve tarihsel okuryazarlık başarıları kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığında daha anlamlı bulunmuştur.

Dündar (2019) “Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Yerel Okuryazarlıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada, yeni bir okuryazarlık türü olarak önerilen ve Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması gereklilik arz eden “yerel okuryazarlık” kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında Çanakkale ilinde görev yapan ve farklı okullarda çalışan 36 tane 4.sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Betimsel

nitelikte gerçekleştirilen araştırmanın verileri sınıf öğretmenlerinin “Çanakkale ili merkezi yerel okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek” üzere hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan veriler nitel araştırma yöntemine uygun tekniklerle analiz edilmiş, analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin birer yerel okuryazar oldukları ve Çanakkale’nin yerel tarihi, kültürü ve manevi değerleri hakkında temel düzeyde bilgiye sahip olarak başkalarına düzenli bir şekilde aktarabilme becerisini kazanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Akbaş (2019) “İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında 4.Sınıf Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” konulu çalışmada, Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması gerektiği ön görülen “yerel okuryazarlık” becerisine ilişkin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilere yapılandırılmış görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup görüşme formunda Çanakkale iline yönelik yerel okuryazarlık becerisi kapsamında ele alınan bilişsel ve duyuşsal nitelikler hakkında sorular yer almaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin Çanakkale’deki birçok tarihi yeri gezdiği belirlenmiştir. Gezilen bu yerlerle ilgili hissettikleri ve herhangi bir misafirleri geldiğinde onlara yöreyi ne şekilde tanıtip-gezdirecekleri konusundaki görüşleri ortak olmuştur. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin görüşme formunda sorulan ve Çanakkale’de hemen hemen her gün gördükleri, önünden geçtikleri ya da gezdikleri tarihi yerler ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ya da yanlış bir takım bilgilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin yerel okuryazarlık becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Tanrıkulu (2019) “Medya Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Dersinin Öğrencilere Katkısı Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya il merkezinde yer alan 6 farklı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 545 tane 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş olup, araştırma sonucunda öğrencilerin medya mesajlarına karşı daha çok olumlu görüş sahibi oldukları, medya içeriklerinin arkasındaki gerçekliği fark edebildikleri ve mesaj oluşturma noktasında belli bir beceriye sahibi oldukları

ancak televizyon izleme noktasında ödevlerini ihmal ettikleri, aile ve arkadaşlarına zaman ayırmak yerine televizyon izlemeyi tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Güven (2021) “Yerel Yönetimler İçin Alternatif Bir Kalkınma Kaynağı (Yerel Okuryazarlık)” adlı çalışmada yerel yönetimler, eğitim ve öğretim kurumları için oldukça gerekli ve karlı görülen yerel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş ve öneriler tartışılmıştır. Çalışmada ayrıca yerel okuryazarlık becerisinin yerel yönetimlere kazandırılmasının sağladığı katkılara da değinilmiştir. Makalede ayrıca yerel yönetimler için gerekli görülen yerel okuryazarlık ve yatırım teşviki olarak yerel yönetimlere katkıları konusunda yerel yönetimlere yönelik bir takım değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Akçalı ve Alikar (2023) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yerel Okuryazarlık Özellikleri: İzmir İli Örneği” adlı çalışmada İzmir ilinde görev yapan 30 Sosyal Bilgiler öğretmenin yerel okuryazarlık özellikleri incelenmeye çalışılmıştır. Nitel yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmanın araştırma deseni durum çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış olup, araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve faaliyet boyutlarında geliştirilmeye açık özellikte olduğu tespit edilmiş, bu doğrultuda öneriler sunulmuştur.

Özçakır (2023) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Tarih Konularının Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ereğli Örneği)” adlı çalışmada ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinde yer almakta olan yerel tarihe ait konuların öğretmen ve öğrenci açısından ne anlama geldiği tespit etmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin tamamı Ereğli’nin yerel tarihi ilişkilendirilebilecek konuların ders kapsamında kullanılabileceğinin altını çizip, Ereğli yöresine ait yerel tarih konularının öğrencilere aktarılmasının gerekliliğini vurgulamışlar. Bununla birlikte öğretmenlerin Ereğli tarihinde önemli sayılan tarihi şahsiyetler, önemli olaylar ve tarihi yapılar hakkında da öznel bir takım yorumlarda bulunmuşlar. Ortaokul öğrencileri ile yapılan mülakatlarda ise çalışmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir kısmı Ereğli’nin yerel tarihi ile ilgili bilgileri öğrenmek istediklerini ifade etmiş olup, aynı zamanda Ereğli’nin yerel tarihini öğrenmelerinin kendilerine önemli katkılar sağlayacağını belirtmişler.

Çamlı (2023) “Sosyal Bilgilerde Bir Yerel Tarih Uygulaması (Niğde Örneği)” çalışmasının amacı Sosyal Bilgiler 5.sınıf “Güzel Ülkem” öğrenme alanının işlenişinde yerel tarih uygulamalarına başvurma, öğrencilerin akademik başarıların etkisini belirlemek ve Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih öğretim yönteminin kullanılmasına dönük öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersinde yerel tarih öğretim metoduna uygun bir şekilde Niğde’de yer alan tarihi yerlere gezi etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yerel tarih öğretimi ile öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin başarısının, geleneksel programa dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubundaki öğrenci başarısına göre daha anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. Bununla birlikte yerel tarih öğretim yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlendiği görüşme formunda, öğrencilerin yerel tarih öğretim yöntemine bağlı olarak gerçekleştirilen gezi etkinliklerinden sonra yerel tarih bilinci kazandıkları sonucuna varılmıştır.

Yolaçan (2024) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Tarih Mekan Göbeklitepe’nin Kültürel Miras Eğitiminde Kullanımı” adlı çalışmada 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin tarihi ve kültürel bir mekan olan Göbeklitepe’nin kültürel miras eğitiminde kullanımının eğitimsel sonuçları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre kültürel mirasa yönelik eğitim etkinliklerinin öğrencilerin Göbeklitepe’deki tarihi eserlere yönelik farkındalıklarını oluşturduğu, Göbeklitepe’nin tarihsel serüvenine ilişkin belli bir bilinç geliştirdiklerini ve bu durumu da Şanlıurfa’nın tarihi ile bağ kuracak şekilde irtibatlandırdıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Stearns (1991) “The Challenge of Historical Literacy” adlı çalışmada tarih eğitiminin belli bir süreliğine ezberlenen bir ders mahiyetinden çıkarılarak sorgulanan, yorumlanan ve değerlendirilen bir ders olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu anlamda tarih okuryazarlığı kavramının tarih eğitiminde yeni bir takım arayışlara ilişkin bir mücadele verdiği belirtilmektedir. Bununla birlikte belirtilen söz konusu becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasının, aynı zamanda öğrencileri birer tarih okuyazarı yapacağının altını çizmektedir. Stearns’a göre bireylere tarih okuryazarlığı becerisi kazandırılmadan verilen tarih öğretiminin “görme engelli” bir tarih eğitim/öğretimi olacaktır. Bu noktada öncelikli olarak öğrencilere belli bir tarih okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasının verimli bir tarih eğitimi için bir zorunluluk olarak görmektedir.

“Eve ve diğerleri (1994)”, üniversite öğrencileri arasında yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin coğrafya okuryazarlık seviyelerini ortaya çıkarmaya çalışmışlar. Araştırma sonucunda üniversite öğrencileri sınıf seviyeleri bakımından bir takım farklılıklar göstermişlerdir. Buna göre üst sınıflar ile alt sınıflar arasında bir takım farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada üst sınıfların test ortalaması %64.3 olarak tespit edilirken, alt sınıfların ortalaması ise %33,8 olarak tespit edilmiştir. Üst sınıflarda yer alan öğrencilerin alt sınıflarda yer alan öğrencilere daha fazla ders görmüş olmaları üst sınıfların lehine anlamlı bir sonucun elde edilmiş olmasında etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin not ortalamaları ile coğrafya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Agnihotri (1997) “Sustaining Local Literacy” “yerel okuryazarlığı sürdürmek” adlı çalışmada başta İngilizce olmak üzere resmi diller üzerine çalışmıştır. Çalışmada yerel okuryazarlığın ne olduğu da tartışılmış olup, bu konuda Narasimhan’a (1991) göre tahsilli olmak (okumuşluk), orallık ve okuryazarlık arasında kesin bir kutuplaşma olmaksızın bir bütün olarak görülmeli şeklinde ifade etmiştir. Yine Narasimhan’a (1991) göre bir toplumun kimliği ile ilgili bir kısmı, bir sembolü veya yansıtıcı bir davranışı içeren sözlü veya yazılı herhangi bir bilgi sistemi yerel okuryazarlık olarak kabul edilmelidir. Yerel okuryazarlıklar yalnızca önem derecesi düşürülmüş yazıları veya süregelen sistemleri içermekle kalmamalı aynı zamanda yerel sanat, şiir, müzik, dans, drama ve mimari sistemi de içermelidir. Yerel okuryazarlık konusunda bir takım tespitlerde bulunan araştırmacılardan biri olan Masica’ya (1996)’ göre, farklı yazı sistemleri, karşılıklı olarak anlaşılır bir dil kullanan konuşma toplumları için kimlik işareti görevi görür. Bu konuda Hindistan, bizlere özgürlük mücadelesi esnasında ve sonrasında yerel okuryazarlığın şaşırtıcı derecede güçlü örneklerini sunar. Gandhi ve diğerleri genetik olarak anlaşılır olmayan dilleri konuşan ülkeye karşı insanları seferber etmek için “Hindustani” yi kullandılar. Masica (1996)’ya göre Hindistan’da yerel okuryazarlık ilk olarak İngiliz İmparatorluğu ile mücadele etmek için geliştirildi. Buna göre R.K. Agnihotri (1997) yerel okuryazarlıkların sürdürülmesi adlı çalışmada genel olarak yerel okuryazarlığın dil boyutu üzerinde durmuş olup, yerel okuryazarlık yerel dil ve yerel bir takım kültürel unsurların korunup, sürdürülmesi olarak ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında yerel okuryazarlık yerel dillerin korunmasının, geliştirilmesi ve sürdürülmesi olarak ele

alınmıştır. Bununla birlikte yerel okuryazarlıktan anlaşılması gerekenin ise çok dilli ve çok kültürlü bir anlayış olarak ön plana çıkarılmıştır.

Tally ve Goldenberg (2005) “Fostering Historical Thinking with Digitized Primary Sources” adlı çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin tarih okuryazarlığı düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış olan web tabanlı deneysel araştırma sürecini içermektedir. Araştırma kapsamında temel amaç öğrencilere birinci elden kaynakları sunup onların bu kaynakları sorgulama becerilerinin belli bir ölçüde gelişimi ile tarihsel olaylar bilgisi üzerinde web tabanlı uygulamanın etkisini tespit etmeye çalışmaktır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre tarih konularının web tabanlı yaklaşımla incelenmesi öğrencilerin tarih okuryazarlık düzeylerine olumlu yönde etki etmiş olup, öğrenciler söz konusu alanda belli bir gelişim göstermişler.

Lee (2005) “Historical Literacy: Theory and Research” isimli çalışmada tarihin neden öğretildiği ve tarih öğretiminin öneminden hareketle tarihsel okuryazarlık kavramının ifade ettiği anlamı teorik açıdan açıklamaya çalışmıştır. Bununla birlikte dokuz, on iki ve on üç yaş aralığında yer alan otuz öğrenci ile tarihsel okuryazarlık kavramı üzerine görüşmeler yapmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere tarihsel süreçte gerçekleşen bir takım olaylarla bir takım sorular yöneltilmiştir. Sorulan tarihi sorular ile öğrencilerin düşünme gücünü ve olaylara hangi açıdan yaklaştıklarını ortaya çıkarma amaçlı sorular da sorulmuştur. Araştırma kapsamında Lee, öğrencilerin tarihsel olayları hatırlama düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ve olayları değerlendirme aşamasında ise resmi bir bütün olarak göremediklerini ifade etmiştir.

Oigara (2006), Üniversite öğrencilerinin Coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla ABD’nin Binghamton Üniversitesi’nde öğrenim gören 165 öğrenci ile çalışmıştır. Oigara yapmış olduğu çalışmada belirlemiş olduğu alt-orta-üst düzey coğrafya okuryazarlık becerilerini söz konusu öğrenciler üzerinde denemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda elde edilmiş olan verilere göre üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin alt ve orta seviyedeki coğrafya okuryazarlığını ölçen sorulardaki performanslarının üst düzey coğrafya okuryazarlık becerisini ölçen sorulara göre daha düşük çıkmıştır.

Kosonen (2008) “Literacy in Local Languages in Thailand: Language Maintenance in a Globalised World” adlı çalışmada Tayland’daki etnik-dilsel

azınlık dillerinin sürdürülmesinde yerel dil okuryazarlığı tartışılmaya çalışılmıştır. Buna göre çalışmada küreselleşmiş bir dünyada yerel dillerdeki okuryazarlığın en az üç önemli eğilimden etkilendiğinin altı çizilmiştir. Bu eğilimler küreselleşme, bölgeselleşme ve milliyetçilik şeklindedir. Çalışmada yerel dillerdeki okuryazarlığın dilin korunmasında ve kimliğin yönetiminde önemli bir role sahip olduğu vurgulanmış olup, yerel dillerdeki yerel okuryazarlık çalışmalarının aynı zamanda hızlı sosyo-kültürel değişime ve ortaya çıkan çok dilli pazarlara karşı bir direnç kaynağı olabileceği de ifade edilmiştir. Bununla birlikte okuryazarlık kavramı geleceğe yönelik bir sermaye yatırımı olarak görüldüğünden, ulusal veya uluslar arası dillerde okuryazarlık kavramının özümşenen bir güç olabileceği vurgulanmış.

Levesgue (2008) “Historical Literacy in 21 st Century Ontario: An Quasi-Experimental Research Using The Virtual Historian” adlı çalışma gerçekte bir tarih okuryazarlığı projesi olup, çalışma kapsamında bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak öğrencilerin tarih okuryazarlığı düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen en önemli sonuç ise, öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yeteri kadar istifade etmedikleri, dolayısıyla da tarih okuryazarlığı düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığıdır. Araştırmacı araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin bilgi iletişim teknolojilerinden yeterli ölçüde yararlanmaları durumunda tarih okuryazarlığı seviyelerinin yükseleceğini ifade etmiştir.

“Stipek ve diğerleri (2010)” “İlköğretim Çağı Çocuklarının Kendi Bireysel Davranışlarına Bağlı Öğrenmeleri ve Okuryazarlık Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada geliri düşük olan ailelerin öğrencileri ile çalışmıştır. Buna göre çalışma ilköğretim öğrencileri ile öğrenciler ana sınıfında, ilköğretim birinci sınıf, üçüncü sınıf ve beşinci sınıfta iken olmak üzere toplam dört kere gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre ilköğretim birinci sınıf, üçüncü sınıf ve beşinci sınıf seviyelerinde öğrencilerin kendi bireysel davranışlarına bağlı öğrenmeleri okuryazarlık başarılarını belli bir noktaya kadar etkilerken, okuryazarlık becerileri bireysel davranışlarına bağlı olarak gerçekleşen öğrenmelerini etkileme noktasında herhangi bir etki oluşturmamıştır.

Bomer and Maloch (2012) “Diverse Local Literacies and Standardizing Policies” adlı çalışmada okuryazarlık eğitiminde öğrencilerin okul dışındaki okuryazarlık deneyimlerine odaklanmalarının önemi vurgulanıyor. Çalışmada

küreselleşme ve çeşitliliğin artmasıyla birlikte sınıfların daha çeşitli hale geldiği belirtilip, eğitimcilerin çeşitli yerel okuryazarlık uygulamalarını tanınması ve anlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte yerel çeşitlilik ile ulusal veya eyalet düzeyindeki standartlaştırılmış politikalar arasındaki gerilim ele alınarak eğitimcilerin öğrencilerin tanıdık oldukları okuryazarlık uygulamaları ile okulda beklenenler arasındaki boşluğu kapatması gerektiği vurgulanıyor. Makale çalışması, okul okuryazarlık uygulamalarının okulun kültürel ortamına ve bürokratik kurumuna özgü olduğunu ve yerel okuryazarlık uygulamalarının anlaşılması ve entegre edilmesinin eğitimi geliştirebileceğini vurguluyor. Aynı zamanda ulusal eğitim politikalarının küresel farklılıklarla çatıştığını vurgular. Çalışmada standartlar ve testlere odaklanmanın, öğrencilerin okul dışındaki yerel okuryazarlık deneyimlerine dikkat etmeyi zorlaştıracakı vurgulanıyor. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin var olan bilgi ve uygulamalarına odaklanarak, yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmalar öğrenmenin mevcut bilgiye dayandığını ve öğrencilerin yeni bilgiyi mevcut bilgilerine göre anlamlandırıdığını göstermektedir. Bu durumdan dolayı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin yerel okuryazarlık pratiklerini anlamaları ve onları akademik beklentilerle ilişkilendirmelerinin önemli olduğunun altı çizilmiştir. Çocukların okuryazarlık becerilerinin evde, okul öncesi yıllardaki gelişim şekli üzerinde durulmuş olup, söz konusu okuryazarlık becerilerinin yerel topluluk ve yerel kültüre özgü bir anlayışla geliştiği vurgulanmaktadır. Çalışmada okulda ve aile içindeki farklı okuryazarlık uygulamalarının çocukların başarısını etkilediği vurgulanıp, okulun toplumdaki çeşitliliği standartlaştırma eğiliminde olduğu ve çocukların yerel okuryazarlık deneyimlerini genellikle göz ardı ettiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul dışında, gençlerin katıldığı gönüllü okuryazarlık uygulamalarının, okulda öğrenilen standartlara kıyasla daha başarılı olabileceğini öne sürülür. Çalışmada aynı zamanda göçmen öğrencilerin yerel okuryazarlık deneyimlerine odaklanılarak, bu deneyimlerin, öğrencilerin kimliklerini ve aileleriyle olan bağlarını güçlendirdiği vurgulanmıştır. Uygulanan bir takım politikaların öğrencilerin kültürel çeşitliliğini göz ardı etmesiyle ilgili kaygılar dile getirilirken öğretmenlerin öğrencilerinin hikayelerini dinleyerek, yerel uygulamalara saygı göstererek ve onları eğitim sürecine dahil ederek, öğrencilerin başarısını artırabileceği belirtilir. Sonuç olarak, yerel ve küresel okuryazarlık uygulamaları

arasında denge kurmak ve öğrencilerin kendi kültürlerini ve deneyimlerini eğitim sürecine dahil etmenin önemi vurgulanıyor.

Nieto ve Turner (2012) “Learning Local and Global Literacies from Students and Families” “öğrencilerden ve ailelerden yerel ve küresel okuryazarlıkları öğrenmek” adlı çalışmada aile, öğrenci ve okul arasındaki ilişki ele almış olup, aile, okul ve öğrenciler işbirliği yaptığında dönüştürücü bir sürecin başladığı belirtilmiştir. Buna göre okulun, ailelerin dil ve okuma-yazma pratiklerine açılmasının gerekliliği üzerinde durulup, öğrencilerin de okulun dil ve okuryazarlık uygulamalarına tam bir şekilde uymaları gerektiği ifade edilmektedir. Çalışmada çocukların okulun bir parçası oldukları, okulda hoş karşılandıklarını, okulun kendilerine ait olduğunu ve ailelerin de okulun kendilerine ait olduğunu hissedebilmelerinin önemi vurgulanmış. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin hem öğrencilerin okul dışı yerel okuryazarlık uygulamalarını öğrenme hem de öğrencilerinin ne yaptığını öğrenmeye açık olmalarının önemli bir husus olduğu ifade ediliyor. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle röportaj yaparak, ev ziyaretleri yaparak veya buna benzer stratejiler uygulayarak öğrencilerin nelerden heyecan duyduğunu, boş zamanlarında neler yaptıklarını öğrenebildikleri belirtilerek, bu konularda öğrencilerin öğretmenler tarafından teşvik edilmesi gerektiği belirtiliyor. Bunun dışında çalışmada öğretmenlerin hem çocukların dillerini öğrenmeye yönelik bir çaba içerisine girmeleri hem de çocukların okul çatısı altında ana dillerini konuşabilmelerine engel olunmaması gerektiği vurgulanmıştır. Kısaca ifade etmek gerekirse çalışma aile, okul ve öğrenci arasındaki ilişkiye odaklanıp, öğrencilerin okul çatısı altında ikinci dil olan ana dillerini konuşabilmesinin önüne herhangi bir engelin konulmaması, öğretmenlerin de bu konuda aktif rol alması ve ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin yerel okuryazarlık durumlarının gelişimi noktasında açık olmaları gerektiği ifade ediliyor.

Yerel okuryazarlık konusunda Rincon ve Olarte (2016) Bogotá’daki düşük sosyoekonomik bir devlet okulundan seçtikleri öğrencilerle bir araya gelerek bir topluluk projesi yürütmüşlerdir. Bu projede bir grup öğrenci çok modlu metinler hazırlayarak önceden oluşturulmuş bir blog üzerinden diğer öğrencilere ulaşmış ve yaratıcılığı ön planda tutarak toplumdaki rollerini diğer bir ifade ile yerel özerkliklerini ve problemlerini yansıtmış ve tartışmışlardır. Böylece hem hedef dili gerçek hayatlarında kullanma özgürlüğüne sahip olmuşlardır hem de yerel

kimliklerinin daha fazla farkında olmalarına bir ışık tutmuştur. Bogota’da yerel okuryazarlık ile ilgili yürütülen diğer bir çalışma ise özel bir üniversitenin dil merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın katılımcıları, araştırmaya katılma davetini kabul eden dört İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler, öğretmenlerin yerel kaynaklarla kurdukları bağlantıları, onları müfredata nasıl getirdiklerini ve topluluklarındaki yerel gerçekleri yansıtan öğrenci metinlerini belirleme konusunda öğretmenlerin görüşlerini kazanmak için de kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ise öğretmenlerin yerel gerçekliğe dair farkındalığının artırılmasını sağlayıp, bu tarz konuların yabancı dil olarak İngilizce müfredatına girmesine teşvik olmuştur. Çalışma sürecinde öğretmenler ve öğrenciler yerel kaynakları keşfetmek adına üniversite etrafında yürüyüşe çıkmış, dikkatlerini çeken, yerel problem olarak gördükleri şeyleri fotoğraflamışlardır. Bu aktivite yerel gerçekliğe dair var olan problemleri fark etmelerini sağlamıştır.

Gomez and Olarte (2020) “Situating Local Literacies at the Core of ELT Curriculum in Higher Education” adlı çalışmada yerel okuryazarlığın ve toplum pedagojisinin yükseköğretim sınıflarında İngilizce eğitime olan katkısını incelemeye çalışmıştır. Başka bir ifadeyle yerel kaynakların dil eğitime ve aynı zamanda da yerel gelişimine olan etkisi üzerinde durulmuştur. Buna göre çalışma sosyal değişime ve eğitsel olarak adaletle ulaşma kavramlarının kapasitesini geliştirmeyi içerdiğinden, öğretmenlerin profesyonelliğinde de merkezi bir boyuta vurgu yapmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef dili kullanarak kendi yerel gerçeklerini araştırmakla yükümlü oldukları ifade edilmiştir.

2.11.3.Kültürel Miras İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Curtis ve Seymour (2004), “Louisiana Mirası Eğitim Programı ve Sınıfta Miras; Çocukların Kültürel Mirasa Karşı Tutumları” adlı çalışmada kültürel mirasa ilişkin eğitimin öğrencilerin kültürel kaynaklara ilişkin tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen ile tasarlanan araştırmada veriler “Kültürel Miras Tutum Anketi” ile toplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test şeklinde uygulanan anket sonucunda sınıf ortamında dersi alan deney grubu öğrenciler kültürel kaynaklara yönelik yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip olurken

kontrol grubunda yer alan öğrenciler için ise böyle bir durumdan söz etmek mümkün olmamıştır.

“Gimenez ve diğerleri (2008)” “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Miras ve Miras Eğitimi Hakkındaki Algıları: Karşılaştırmalı Bir Analiz” adlı çalışmada ilk ve ortaöğretimde görevli olan öğretmenlerin kültüre ve kültürel mirasa ilişkin görüşlerini açıklamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel miras öğelerinin sınıf içerisindeki kullanımına yeteri kadar yer vermedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğretmenler kültürel unsurların korunması noktasında öğrenci farkındalığının artırılmasının gerekliliği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Yeşilbursa, (2011) “Sosyal Bilgilerde Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Karşı Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada ilköğretim 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde miras eğitiminin öğrencilerin kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden aşamalı açıklayıcı desen kullanılmış olup, veriler nicel ve nitel yöntemlerle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre Sosyal Bilgiler dersinde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Sosyal Bilgiler dersinde miras eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını da artırdığı tespit edilmiştir.

Du Cros (2012) “Somut Olmayan Kültürel Miras, Eğitim ve Müzeler” adlı çalışmada somut olmayan kültürel mirası eğitim ve müzeler yönüyle ele alınmıştır. Bu noktada somut olmayan kültürel mirasın ne olduğu ve somut olmayan kültürel mirasın tanınmasında Asya’nın rolüne ve müzelerin bunlarla olan ilişkisine değinilmiştir. Çalışmada aynı zamanda somut olmayan kültürel miras, müzeler ve eğitime yönelik sorunlar irdelenmiştir.

Avcı ve Memişoğlu (2016) “Kültürel Miras Eğitime İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitime ilişkin görüşleri ve Sosyal Bilgiler dersinde ne düzeyde yer verildiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kültürel miras konusunu önemsedikleri tespit edilmiş ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yer almasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Demirezen ve Aktaş (2020) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Somut Olmayan Kültürel Miras Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 tane Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras kavramını ve somut olmayan kültürel miras unsurlarını açıklayabildikleri görülmüştür.

Sevigen (2021) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Somut Kültürel Miras ve Ders İle İlgili Tutumlarına Etkisi ve Süreç Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretiminde müze eğitimi uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılmış olup, elde edilen veriler nicel ve nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçlara göre deney grubuna uygulanan müze eğitimi etkinliklerinin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarını pozitif yönde değiştiğini gösterirken, Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında ise anlamlı bir değişim oluşturmadığı gözlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularında ise öğrenciler Sosyal Bilgiler dersini tarih dersi ile özdeşleştirdiği ve yapılan etkinliklerden bilişsel ve duyuşsal olarak tatmin yaşadıkları tespit edilmiştir.

Kartal (2022) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Öğelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü tarafından koruma altına alınan somut olmayan kültürel miras öğelerine yönelik farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin içeriklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hündür (2022) “Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretim Materyallerinin Somut Olmayan Kültürel Miras Eğitiminde Kullanımı” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğretim materyallerinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleri incelemeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 7.sınıf

öğrencileri oluşturmakta olup, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin tümünün olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kullanılan eğitsel araçları eğlenceli, öğretici, kalıcı ve zaruri buldukları net bir şekilde tespit edilmiştir.

İnanlı (2023) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitiminde Aileden Yararlanma” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, çalışmaya 20 tane Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanmasının öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere çeşitli yararları olacağı, etkili ve eğlenceli öğrenme ortamı oluşmasına katkı sağlayacağı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Çakmak (2023) “Ortaokul Bilsem Öğrencilerinin Somut Olmayan Kültürel Mirasa Yönelik Tutum ve Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı çalışmada ortaokul Bilsem öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada veriler “Somut Olmayan Kültürel Miras Tutum Ölçeği” ve “Somut Olmayan Kültürel Miras Farkındalık Veri Toplama Aracı” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri olumlu olarak belirlenmiştir.

Buldu (2023) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kültürel Miras ve Sanal Müzeler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras ve sanal müzeler hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiş olup, veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde sanal müzelerin kültürel miras eğitiminde konuların somutlaştırılmasında ve kültürel mirasın benimsenmesinde önemli bir yeri olduğu tespit edilmiştir.

Kantekin (2023) “6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Konularının Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı” adlı çalışmada Sosyal

Bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 araçlarının etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada karma gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kültürel miras akademik başarı testi, öğretmene ve öğrencilere yönelik hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formları ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda Sosyal Bilgiler eğitiminde Web 2.0 araçları ile yürütülen ders sürecinin kültürel miras konularının öğretiminde deney grubu lehine anlamlı etki oluşturduğu görülmüştür.

Mert (2023) “Sosyal Bilgiler Dersinde Web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin tarihsel empati ve kültürel mirasa duyarlılık kazanmalarına etkisinin incelenmesi” adlı çalışmada ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik etkisi ve öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, nicel bölümde gömülü desen, nitel bölümde ise durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Web 2.0 uygulamaları tarihsel Empati Ölçeği’ne göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Kültürel Mirasa Duyarlılık Ölçeği sonuçları ise, merak ve koruma boyutunda anlamlı bir farklılık olmasa da ölçeğin toplam puanı ve aktarma boyutunda son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağ (2024) “Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Somut Olmayan Kültürel Miras Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmada 7.sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras okuryazarlığı becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin öntest ve sontests somut olmayan kültürel miras okuryazarlığı puanları arasında sontestlerin lehinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde somut olmayan kültürel miras okuryazarlığı kazandırmaya yönelik uygulanan etkinliklerin öğrencilerin SOKÜMO becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bingöl (2024) “Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Kültürel Farkındalık ve İfade Gelişimine Etkisi’nin” belirlenmeye çalışıldığı çalışmada hem uygulama hem de ileride yapılabilecek çalışmalara yönelik Sosyal Bilgiler ders kitabındaki etkinliklerin kültür ile bağlantılı olmasını sağlayacak

şekilde geliştirilmesi Sosyal Bilgiler ders kitabında Türk kültür mirası, gelenek, görenekler ve adetler vb. özel hükümlerin eklenebilmesi, diğer dünya ülkelerini tanıtacak çokkültürlü hayat ile bağlantılı konular Sosyal Bilgiler dersi içerik, kapsam ve kazanımlara eklenebilmesi, Sosyal Bilgiler kazanımlarının kültür kavramı, durum ve olaylarla verilebileceğine dair yeni bir modelin geliştirilebilmesi önerilmiştir.

Damar (2024) “Müzeler ve Tarihi Mekanların Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Potansiyeline Yönelik Çalışmada” Gaziantep’te yer alan müze ve tarihi mekanların okul dışı öğrenme bağlamında Sosyal Bilgiler öğretim programındaki potansiyeli keşfedilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda Gaziantep’te yer alan müzelerin ve tarihi mekanların Sosyal Bilgiler Öğretim Programının içeriğiyle uyumlu olan birbirinden zengin nesneleri bünyesinde barındırdığı ifade edilmiştir. Araştırmacının tasarlamış olduğu okul dışı öğrenme etkinlikleri öğrenme alanları ile irtibatlandırıldığında gerçekleştirilen uygulamaların bütün öğrenme alanlarına hitap etmekle birlikte genel olarak kültür ve miras öğrenme alanı etrafında toplandığı tespit edilmiştir.

Utku (2023) “Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras Öğrenme Alanında Okul Dışı Öğrenmenin Çeşitli Değişkenlere Etkisi” adlı çalışmanın amacı kültürel miras eğitiminde okul dışı öğrenmenin öğrenci akademik başarısına, somut ve somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutumlarına, kavram algılarına etkisini incelemek ve öğrencilerin okul dışı öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul dışı öğrenmenin öğrencinin derse yönelik akademik başarısını, SÖKÜM ile SKM tutumlarını ve kavram algılarını anlamlı bir şekilde artırdığı görülmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilerin okul dışı öğrenmeye de olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

İnanlı (2023) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Kültürel Miras Eğitiminde Aileden Yararlanma” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımının sağlanmasına yönelik Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler dersinde kültürel miras eğitimine aile katılımı sağlanması ile ilgili aile ve öğretmenlerin haberdar edilmesi ve Sosyal Bilgiler dersinde kültüre miras eğitimine aile katılımı sağlanarak uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Ayyıldız (2023) “Sosyal Bilgiler Dersinde Okul Dışı Öğrenme Ortamları Bağlamında Gerçekleştirilen Tarihi Mekan Gezileriyle İlgili Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihi mekan gezileri ile ilgili öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul dışı öğrenme ortamları bağlamında yapılan tarihi mekan ve müze gezileri sonrasında öğrencilerin söz konusu gezilerin Sosyal Bilgiler dersini daha verimli bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişler. Bununla birlikte öğrenciler tarihi mekan gezileri sırasında duygulandıklarını ve heyecanlandıklarını belirtmişler.



3.YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli(deseni), çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci, verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin yerel okuryazarlık durumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden ön-test son-test eşleştirilmiş(denkleştirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan desenlerdir. Yarı deneysel desen, seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Deneme ya da diğer bir ifade ile deneysel model, neden-sonuç ilişkisini sınamak amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sınavıcı ölçütlerin öngördüğü verilerin araştırmacının kendi kontrolü altında üretilip değerlendirildiği; bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri ile kurgulanan bir ortam düzenlenmesidir. Deneme modeli araştırmalarda amaçlar, genellikle denence ile ifade edilir. Böylece, olayların nedenlerine ilişkin tahmine dayalı yargılar sınanmış olur. Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır. Deneysel desenli modeller kendi içinde deneme öncesi modeller, gerçek deneysel modeller ile yarı deneysel modeller olmak üzere üçe ayrılır (Karasar, 2020, s.120).

Çalışma nicel araştırma modellerden biri olan deneysel desende tasarlanmış olup, deneysel desenlerden ise yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Eğitim alanında yürütülen pek çok araştırma aslında gerçek deneysel yöntem yerine yarı deneysel yöntemle dayanmaktadır. Bu yöntem, birden fazla örneği genellikle uzun zaman dilimi içinde çalışmayı gerektirir. Gerçek ve yarı deneysel yöntemler arasındaki en belirgin farklılık, yarı deneysel yöntemde grupların (deney ve kontrol) oluşturulması yansız (rastgele) değil de grupları denkleştirmeye yönelik bir takım ölçümler yapılarak gerçekleştirilirken, klasik deneysel desende ise deney ve kontrol gruplarının seçimi rastgele yapılmaktadır (Ekiz, 2003, s.102). Buna göre çalışma deneysel desende tasarlanmış olup deneysel desen kapsamında deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ihtiyaç duyulmuştur. Okul ortamlarında sınıflar eğitim-öğretim döneminin başında okul yönetimleri tarafından oluşturulduğu için eğitim araştırmalarında, üzerinde çalışılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmaları

mümkün olmamaktadır. Buna göre araştırmanın uygulama kısmının yapıldığı okulda sınıfları seçkisiz bir şekilde oluşturmak mümkün olmadığından okuldaki mevcut sınıflar içerisinde uygulanmış olan ölçeklerle benzer oldukları belirlenen sınıflar arasından rastgele atama yapılmıştır. Bu durum eğitim araştırmalarında sıklıkla yarı deneysel modeller tercih edilmesine neden olmaktadır (Özmen, 2014). Yarı deneysel desende mevcut gruplar belli değişkenler bakımından eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına yansız bir şekilde atanırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Buna göre ifade edilen nedenlerden dolayı çalışmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

3.1.1.Araştırmanın Nicel Bölümü

3.1.1.1. Yarı Deneysel Desen

İlköğretim 7.sınıf “Şehrimiz Mardin” dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yerel okuryazarlık başarıları ile kültürel mirasa yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada deneysel desenlerden ön test-son test eşleştirilmiş (denkleştirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma desenleridir (Karasar, 2005, s.87). Bu tür desenlerde araştırmacı söz konusu amacı gerçekleştirmek için deneysel değişkenleri(bağımsız değişkenleri) manipüle etmek, iç geçerliliği korumak için dışsal değişkenleri kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme gerçekleştirmek durumundadır (Büyüköztürk, 2016, s.3).

Araştırmada ön-test son-test eşleştirilmiş(denkletirilmiş) kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende yansız atamaya başvurulmaz. Söz konusu desende hazır olan gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye(denkletirilmeye) çalışılır. Belli değişkenler bakımından eşleştirilmeye çalışılan gruplar işlem gruplarına seçkisiz bir şekilde atanırlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Yarı deneysel modeller bilimsel değer bakımından, gerçek deneme modellerinden sonra gelir. Gerçek deneme modellerinin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneme modellerinden yararlanılır (Karasar, 2020, s:134). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan iki faktörlü karışık desen olarak da isimlendirilen ön test-son test

kontrol gruplu yarı deneysel desende katılımcılar, deneysel işlemten önce ve sonra bağımlı değişkenlerle ilgili olarak ölçülürler. Bundan dolayı bu desen ilişkili bir desendir. Aynı zamanda farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu desen ilişkisiz bir desendir (Büyüköztürk, 2007, s.21).

Yarı deneysel desen, katılımcıların (deneklerin) gruplara random (rastgele) atanmadığı araştırma desendir. Bu durum, araştırmacının deney için yapay olarak grup oluşturamadığı durumlarda gerçekleşir (Creswell, 2008, s.313). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda genellikle deneklerin gruplara rastgele atanması ne pratiktir ne de elverişlidir. Örnek vermek gerekirse, herhangi bir öğretim yönteminin etkisinin araştırılmak istendiği bir okulda, söz konusu araştırma için deney ve kontrol gruplarına ihtiyaç vardır. Böyle bir çalışmada okuldaki öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına random bir şekilde atanması sınıfların düzenini bozacağından, bu durum uygulama açısından bir takım zorluklar çıkarır. Böyle bir durumun önüne geçmek için uygulama kaçınıcı sınıflarda yapılıyorsa sınıflardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak seçilir. Böylece yarı deneysel yöntem olarak ifade etmiş olduğumuz yöntem oluşmuş olur (Creswell, 2008, s.313).

Çalışmada, yarı-deneysel desenlerden ön-test-son-test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Araştırmada tercih edilen ve nicel araştırma deseni olan yarı deneysel desende, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemi”dir. Araştırmanın bir diğer grubu olan kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda “Kültürel Mirasa Yönelik Tutum” ile “Yerel Okuryazarlık Başarısı” gibi bağımlı değişkenler gözlenmiş; ön-test ve son-test puanları kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde bir takım karşılaştırmalar yapılmıştır.

Deneysel desenin sembollerle gösterimi aşağıdaki şekildedir(Tablo 3.1).

Tablo 3.1. Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Sembollerle Gösterimi

		Ön test	İşlem	Son test
GD	M	O1	X	O3
GK	M	O2		O4

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yukarıda sembollerle gösterilmiştir. GD deney grubunu, GK kontrol grubunu, M, grupların eşleştirildiğini; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, s.23).

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grupları, Uygulanan Ölçekler ve Testler İle Uygulanan Yöntemler

Ön Testler		Uygulanan Ölçekler	Son Testler
Deney Grubu	Yerel Okuryazarlık Testi	Etkinlik Temelli Öğretim Yöntemi	Yerel Okuryazarlık Testi
	Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği		Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği
Kontrol Grubu	Yerel Okuryazarlık Testi	Geleneksel Öğretim Yöntemi	Yerel Okuryazarlık Testi
	Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği		Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmanın deneysel deseni ile ilgili bilgilere Tablo 3.2’de yer verilmiştir. Araştırmada gruplar deney ve kontrol şeklinde oluşturulmuş, eşleştirilen gruplar deney ve kontrol olarak seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ön test aşamasında gruplara konuyla ilgili olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yerel okuryazarlık testi ve kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın deneysel işlem aşamasında deney grubu öğrencileri ile araştırmacı tarafından hazırlanan ve yerel okuryazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmeye çalışılırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı olarak yerel okuryazarlık düzeyleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile kontrol grubunda dersler ders kitabına bağlı kalınarak işlenmiştir. Bunun dışında farklı bir etkinlik yapılmamıştır.

Araştırmanın son test aşamasında ise öğrencilere ön testte kullanılmış olan yerel okuryazarlık testi ile kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği kullanılarak araştırma süreci tamamlanmaya çalışılmıştır.

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk bölümü olan nicel yani yarı deneysel yöntemin uygulandığı kısımda deney grubundan veri elde edileceği için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2020, s.151). Buna göre araştırmanın çalışma grubunu Mardin ilinde yer alan bir devlet ortaokulunun 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinden sonra sıra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesine gelmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda 6.sınıf kademesinde 6/A, 6/B, 6/C, 6/D ve 6/E şubeleri bulunmaktadır. Çalışma kapsamında birbirine denk iki grup belirlemek amacıyla bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu olarak belirlenecek şubelerin ilk etapta sınıf mevcudu, cinsiyet durumu, geçmiş yıla ait karne notları ve sosyal bilgiler ders notu bakımından benzer olmalarına dikkat edilmiştir.

Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarında denkliliği sağlamak amacıyla öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “yerel okuryazarlık testi” ile “kültürel miras tutum ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan ölçeklerin yanı sıra söz konusu öğrencilerin 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders notları, 5.sınıf karne notları, cinsiyet durumları, ailelerin gelir durumları, kardeş sayıları ve anne-baba eğitim durumları dikkate alınarak birbirine denk iki sınıf belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulanan ölçekler bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizine (One-Way Anova)tabii tutulmuş ve sonuçlar bakımından birbirine denk olan iki grup belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın hem Mardin merkezde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiş olması hem de deney grubunu oluşturan öğrencilerden veri elde edileceği için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının çalışma grubuna erişiminin yakın ve kolay olduğu durumlarda seçilen maliyeti az ve pratik bir örnekleme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan çalışmalar sonucunda birbirine denk iki şube olarak ön plana çıkan 6/A ve 6/C şubeleri seçkisiz bir yolla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. 6/A sınıfı kontrol grubu, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 20, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel kısmı için ise sahip olduğu belli başlı özelliklerinden dolayı amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin temelini oluşturan temel ölçütü; öğrenciler için uygulanan ve çalışmanın odak noktasını oluşturan Şehrimiz Mardin dersinde uygulanan etkinlik temelli öğretim programına katılmış olmak ve uygulanan ölçeklerde belli bir sıralamaya girebilmek oluşturmaktadır. Buna göre çalışmanın nitel kısmında deney grubunda yer alan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılacak öğrencileri belirlemek amacıyla uygulanan kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ve yerel okuryazarlık testi sonuçları dikkate alınmıştır. Söz konusu ölçeklerin sonuçlarına göre en yüksek ve en düşük puan alan 5'er öğrenci belirlenerek görüşme formu uygulanmıştır.

3.2.1.Çalışma Gruplarının Oluşturulması ve Denkliğine İlişkin Çalışmalar

Araştırmaya dahil edilecek öğrencilerin belirlenip, uygulama çalışmalarının yapılabilmesi için başta Artuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere uygulama okulu yönetici ve öğretmenlerine uygulanacak etkinlikler ve yöntemler hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmış, çalışma sonunda ulaşılmak istenen amaçlar hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun araştırma grubu belirlenirken, öğrencilerin istekli olması ve çalışmaya gönüllü bir şekilde katılmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla Mardin ili Artuklu ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerine yapılacak çalışma ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme neticesinde çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen şubeler çalışmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın deney grubu belirlendikten sonra söz konusu gruba denk bir kontrol grubu belirlemek amacıyla bir takım çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar kapsamında öncelikle çalışmada kullanılacak olan yerel okuryazarlık testi ile kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında deney ve kontrol gruplarını denkleştirmek amacıyla bir takım demografik özellikler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yıl sonu karne notları, sosyal bilgiler dersi ortalamaları, cinsiyet durumları, ailelerin gelir durumları, anne-baba eğitim durumları ve kardeş sayıları dikkate alınmıştır. Böyle bir yol izlenmesinin temel nedeni çalışma kapsamında gruplar arasında

oluşabilecek farklılıkların önüne geçerek, böylece iç geçerliliği tehdit edecek durumların önüne geçmektir. Herhangi bir çalışmada iç geçerliliği sağlamanın temel noktası, çalışmaya dahil edilecek gruplardaki(deney ve kontrol) öğrencilerin sahip oldukları özellikler bakımından benzer nitelikler taşıyor olmalarının gerekliliğidir. Çalışma kapsamında deney ve kontrol grupları aşağıdaki özellikler bakımından denkleştirilmeye çalışılmıştır.

- Kültürel mirasa yönelik ön test sonuçları
- Yerel okuryazarlık testi ön test sonuçları
- Yıl sonu karne notu ortalaması
- Sosyal Bilgiler ders notları
- Cinsiyet durumu
- Aile gelir durumu
- Anne eğitim durumu
- Baba eğitim durumu

3.2.1.1.Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesi için uygulanan kişisel bilgi formuna vermiş oldukları cevaplar bakımından öğrenciler birbirleri ile eşleştirilmeye çalışılmıştır. Buna göre yürütülen tüm bu çalışmalar kapsamında deney grubunda 20, kontrol grubunda da 20 olmak üzere toplamda 40 öğrenci belli özellikler bakımından denkleştirilmiştir. Denkleştirilen öğrencilerin belirlenmiş olan özelliklere göre durumları Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Gruplarının Demografik Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Özellik	Düzey	f	%	F	%
Cinsiyet	Kız	16	80	14	70
	Erkek	4	20	6	30
Ailenin Aylık Gelir Durumu	8000 tl ve üstü	2	10	2	10
	10000 tl ve üstü	7	35	2	10
	12000 tl ve üstü	6	30	12	60
Annenin Eğitim Durumu	15000 tl ve üstü	5	25	4	20
	Okuryazar değil	2	10	2	10
	İlkokul Mezunu	9	45	7	35

Baba Eğitim Durumu	Ortaokul Mezunu	7	35	9	45
	Lise Mezunu	0	0	2	10
	Üniversite Mezunu	2	10	0	0
	Okuryazar değil	0	0	0	0
	İlkokul Mezunu	4	20	0	0
	Ortaokul Mezunu	10	50	8	40
	Lise Mezunu	4	20	10	50
	Üniversite Mezunu	2	10	2	10

3.2.1.2. Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını karşılaştırmada kullanılacak istatistiksel işlemi belirlemek amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.4. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test normallik testi

Grup	Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
KMYTÖ Deney Ön	,270	20	,000	,861	20	,008
KMYTÖ Kontrol Ön	,096	20	,200	,963	20	,604

Tablo 3.4. incelendiğinde kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test verilerinin kontrol grubu açısından normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu noktada normallik ölçüsü ise verilerin ($p > 0.05$) büyük olmasıdır. Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test verilerinin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p < 0.05$). Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test verileri normal dağılım göstermediği için normallik dağılım varsayımı için Skewness (çarpıklık) ile Kurtosis (basıklık) değerlerine, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi verilerine ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test normallik indeksleri

Ölçek	Ölçümler	Grup	Basıklık	Hata/Basıklık	Basıklık/Hata	Çarpıklık	Hata/Çarpıklık	Çarpıklık/Hata
KMYTÖ ön test toplam puan	kontrol		-,416	0,992	-,419	,182	0,512	0,335
KMYTÖ ön test toplam puan,	deney		-,845	0,992	-0,817	,767	0,512	0,059

Deney grubunun ön test verileri normal dağılım göstermediği için normallik ölçüsü olarak öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) ile -2.00 ile +2.000 (George ve Mallery, 2010) değerleri arasında olması normal olarak kabul edilmiştir. Buna göre deney grubunun ön test çarpıklık-basıklık değerlerinin belirtilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Field (2009) ve Tan (2016) göre çarpıklık basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi ile elde edilen verilerin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında olmasının verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bunun dışında Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmış ve $p > 0.05$ sonucu çıkması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Kilmen, 2015). Verilerin normal dağılım gösterdiği ve örneklemin çok küçük boyutlu olmadığı çalışmalarda parametrik analiz tekniklerinin kullanılması daha uygundur. T-testi gibi parametrik testler parametrik olmayan testlere göre daha güçlü olup, normallik varsayımını gerektiren bir testtir. Veriler normal dağılım göstermiyorsa t-testi hatalı olabilir. Parametrik olmayan testler ise normallik varsayımı gerektirmez ve bu nedenle de normal olmayan veri dağılımları için t-testlerine göre daha sağlam bir alternatiftir (Fagerland, 2012). Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırma, özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu konuda alan yazında, alt grupların her birinin

büyükliklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır. Örneklem sayısının n=6 kadar küçük olduğu ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumda parametrik olmayan istatistiğin kullanılması bir zorunluluktur (Büyüköürk, 2020). Bu noktadan hareketle deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik ön test-son test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının “kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği” ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının kültürel mirasa yönelik tutum düzeylerinin ölçüldüğü t-testi sonuçları tablo 3.6.’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	55,4000	4,56992	38	,174	,232
Kontrol Grubu	20	57,1500	6,29348			

Tablo 3.6. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t(38) = .174$; $p > .05$). Grupların kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu ortalaması ($\bar{X} = 55,4000$) şeklinde iken, kontrol grubu ortalaması ise ($\bar{X} = 57,1500$) şeklinde oluşmuştur. Grupların kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları incelendiğinde, gruplar arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

3.2.1.3.Yerel Okuryazarlık Testi Ön Test Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin yerel okuryazarlık testi sonuçlarını karşılaştırmada kullanılacak istatistiksel işlemi belirlemek amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3.7. Yerel okuryazarlık testi ön test normallik testi verileri

Grup		Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
		istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
YOT	Deney Ön	,168	20	,139	,945	20	,292
YOT	Kontrol Ön	,144	20	,200	,955	20	,451

Tablo 3.7. incelendiğinde yerel okuryazarlık testi verilerinin deney ile kontrol grubu ön test verileri açısından normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu noktada normallik ölçüsü ise verilerin ($p>0.05$) büyük olmasıdır. Oluşan sonuçla birlikte deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında grupların “yerel okuryazarlık testi” ön test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair bağımsız gruplar için t-testi sonuçları tablo 3.8.’da verilmiştir.

Tablo 3.8. Deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	22,4000	2,99825	38	-,482	,633
Kontrol Grubu	20	21,9500	2,91051			

Tablo 3.8. incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir($t(38) = -.482$; $p>,05$). Grupların yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X} = 22,4000$) şeklinde iken, kontrol grubunun puan ortalaması ise ($\bar{X} = 21,9500$) şeklinde oluşmuştur. Grupların yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalamaları incelendiğinde, gruplar arasında uygulama öncesinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

3.2.1.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Karne Not Ortalamaları

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki karne not ortalamaları incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı, bağımsız örneklem için t-testi tekniği

bakımından incelenmiştir. Buna göre bağımsız örneklem için t-testi, “iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir tekniktir.” Söz konusu parametrik teknik deneysel desenlerde, iki grubun ortalamalarının karşılaştırmalarında kullanılmaktadır. (Köklü ve diğerleri, 2007). Bundan dolayı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karne not ortalamaları, bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 3.9. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin karne not ortalamalarına göre dağılımı

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	86,35	7,46	38	2,382	,722
Kontrol Grubu	20	81,03	6,63			

Araştırma grubu verileri incelendiğinde, deney grubunun karne notu ortalaması ($\bar{X}=86,35$) iken, kontrol grubunun karne notu ortalamasının ($\bar{X}=81,03$) olduğu görülmektedir. Tablo 3.9’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin 5.sınıf yıl sonu karne notu ortalamalarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$t(38)= 2,382$, $p>,05$].

3.2.1.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Not Ortalamaları

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde grupların Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmektedir. Buna ilişkin veriler tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları bakımından incelendiği t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Deney Grubu	20	90,35	6,82	38	3,479	,736
Kontrol Grubu	20	82,67	7,14			

Tablo 3.10 İncelendiğinde deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi not ortalaması ($\bar{X}$ 90,35) iken; kontrol grubu öğrencilerinin not ortalamasının ise ($\bar{X}$ 82,67) olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t(38)=3,479$, $p>.05$].

3.2.1.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı

Denkleştirilmeye çalışılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler cinsiyet durumları bakımından incelenmiştir. Buna ilişkin veriler tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılımı

	Erkek		Kadın		Toplam	%
	f	%	f	%		
Deney Grubu	4	20	16	80	20	100
Kontrol Grubu	6	30	14	70	20	100
Toplam	10	25	30	75	40	100

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin %20 erkek %80 kadınlardan oluşurken, kontrol grubunu oluşturanların da %30’u erkek iken %70’i ise kadınlardan oluşmaktadır. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet faktörü bakımından benzer özellikler taşıdıkları görülmektedir.

3.2.1.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Aile Gelir Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler aile gelir durumu bakımından tek yönlü varyans analizi olan ANOVA testi ile incelenmiştir.

Tablo 3.12. Deney ve kontrol gruplarının aile gelir durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
Gruplar arası	,225	1	,225	,208	,651
Gruplar içi	,150381	40	,083		

Toplam	,375381	41
--------	---------	----

Tablo 3.12’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin aile gelir durumları bakımından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde aile gelir durumu puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F(1, 40) = ,208$; $p > .05$). Başka şekilde ifade etmek gerekirse de gruplar aile gelir durumları bakımından birbirlerine benzer şekilde tespit edilmiş olup, bu durum uygulama öncesi grupların denkleğinin sağlanması noktasında önemlidir.

3.2.1.8. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler anne eğitim durumu bakımından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 3.13. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Gruplar arası	,000	1	,000	,000	1,000
Gruplar içi	33,900	38	1,083		
Toplam	33,900	39			

Tablo 3.13’de deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin anne eğitim durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F(1, 38) = ,000$; $p > .05$). Farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse gruplar anne eğitim durumları bakımından birbirlerine benzer tespit edilmiş olup, bu durum grupların anne eğitim durumları bakımından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

3.2.1.9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırma gruplarını oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler baba eğitim durumu bakımından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Tablo 3.14. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	P
Gruplar arası	2500	1	2500	4,060	,051
Gruplar içi	23,400	38	,616		
Toplam	25,900	39			

Tablo 3.14’te deney ve kontrol gruplarının baba eğitim durumu değişkeni bakımından tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları baba eğitim durumu puanlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. ($F(1, 38) = 4,060$; $p > .05$). Diğer bir şekilde ifade etmek gerekirse gruplar baba eğitim durumları bakımından birbirlerine benzer özellikler taşımakta olup, ortaya çıkan bu durum uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının demografik özellikler bakımından birbirlerine denk olmaları gerektiği şartını karşılamaktadır.

3.3.Verilerin Toplanması

Bu başlık altında verilerin toplanması için izlenen yol, ayrıntılı bir şekilde tanımlanmaktadır.

3.3.1.Veri Toplama Araçları

Yapılacak araştırmalarda toplanacak verinin hangi kişi veya kurumlardan toplanacağına karar verildikten sonra yapılacak ilk iş söz konusu verinin kişi veya kurumlardan toplanmasıdır. Buna göre sosyal bilimlerde en fazla tercih edilen temel veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem, anket, ölçek ve doküman analizi şeklindedir. Anket ve ölçek türü metotlar nicel araştırmalarda kullanılan başlıca veri toplama yöntemleri iken, görüşme, gözlem ve doküman analizi ise nitel araştırmalarda tercih edilen veri toplama yöntemleridir. Söz konusu veri toplama yöntemleri adeta ilgili yaklaşımlarla özdeşleşmiştir (Mertkan, 2015, s.65). Ancak nicel araştırmalarla özdeşleştirilen yöntemler nitel çalışmalarda, nitel araştırmalarda kullanılan yöntemler nicel çalışmalarda kullanılamaz şeklinde bir yargıya varmak da doğru değildir. Yani söz konusu yöntemlerden bazıları nicel çalışmalarda kullanıldığı gibi, nitel çalışmalarda da kullanılabilir veya tam tersi de olabilir (Teddlie ve Tashakkorie, 2009; akt. Mertkan, 2015, s.65). Araştırma kapsamında katılımcılardan verileri toplamak amacıyla birden fazla ölçme aracı

kullanılmış olup kullanılan ölçme araçları şu şekildedir; İlk etapta kişisel bilgi formu uygulanmış olup, daha sonra nicel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Yerel Okuryazarlık Testi (YOT) ve Doğan ve Arıkan (2012) tarafından oluşturulan kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği Mardin’e uyarlanarak kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin, deneysel süreç ve uygulanmış olan etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu veri toplama araçlarının geliştirilme aşamaları aşağıda detaylı bir şekilde sıralanmıştır.

3.3.1.1.Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın araştırma grubunda bulunan katılımcıların sahip olduğu çeşitli özellikler bakımından denkleştirilmesinde kullanılmak üzere kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, kardeş sayısı, ildeki ikamet süresi, ailenin eğitim durumu ve ailenin aylık geliri gibi özellikler sorgulanmıştır.

3.3.1.2.Yerel Okuryazarlık Testi

Bu çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlıkla ilgili düzeylerini ölçmek amacıyla yerel okuryazarlık testi geliştirildi. Yerel okuryazarlık testi geliştirilirken belli aşamalar takip edilmiştir. Öncelikli olarak 5, 6, 7 ve 8.sınıflarda seçmeli olarak okutulan Şehrimiz dersinin öğretim programı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretim programının kapsamında bulunan konu ve kazanımlar incelenmiştir. Daha sonraki aşamada Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan Şehrimiz Mardin dersi etkinlik kitabı incelenerek yapılacak çalışma ile ilişkili olan, “Şehrimi Tanıyorum”, “Şehrim Çalışıyor” ve “Şehrimde Ben öğrenme” alanları dikkate alınarak geliştirilecek yerel okuryazarlık testinin tüm kazanımları yansıtabilecek şekilde tasarlanması amacıyla belirtke tablosu hazırlandı. Belirtke tablosu, bir boyutunda testin kapsamının, diğer boyutunda ise ölçülecek davranışın gösterildiği iki boyutlu bir tablodur (Demirel, 2004, s.219).

Yerel okuryazarlık testi oluşturulurken 6. sınıfların öğretim programı kapsamında yer alan Şehrimi Tanıyorum, Şehrim Çalışıyor ve Şehrimde Ben öğrenme alanları ile ilgili kazanımları yoklayacak şekilde 60 sorudan oluşan bir ölçme aracı geliştirildi. Ölçme aracını oluşturan maddeler oluşturulurken Mardin

İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan etkinlik kitabı ve Mardin ile ilgili çeşitli tarihi ve kültürel kaynaklardan da yararlanılmıştır.

Yerel Okuryazarlık Testi geliştirilirken takip edilen aşamalar aşağıda belirtilmiştir. Testin geliştirilme süreçleri, Atılgan (2007) tarafından belirtilen ve aşağıda verilen sıra ile oluşturulmuştur.

- 1.Testin Amacının Belirlenmesi,
- 2.Testin Kapsamının Belirlenmesi(Yapıyı ya da alanı temsil eden davranışların belirlenmesi),
- 3.Denemelik Maddelerin Yazılması,
- 4.Denemelik Maddelerin Gözden Geçirilmesi,
- 5.Denemelik Test Formunun Hazırlanması,
- 6.Denemelik Testin Uygulanması,
- 7.Deneme Uygulamasından Madde Analizi Yapılarak Maddelerin Seçilmesi,
- 8.Seçilen Maddelerden Oluşturulan Nihai Testin İstatistiklerinin Kestirilmesi.

1.Testin Amacının Belirlenmesi: Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yapılacak uygulamaların öncesinde ve uygulamalar sonrasında yerel okuryazarlık durumları belirlemek amacıyla ön test ve son test olarak kullanmak için çoktan seçmeli sorulardan yerel okuryazarlık testi oluşturulmuştur. Hazırlanmış olan yerel okuryazarlık testinin amacı etkinlik temelli öğretim yöntemini kullanarak deney grubundaki öğrenciler ile yürütülen uygulamalı derslerin, öğrencilerin yerel okuryazarlık durumlarına olan etkisini belirlemektir.

2.Testin Kapsamının Belirlenmesi(Yapıyı Ya da Alanı Temsil Eden Davranışların Belirlenmesi):Test planı yapılırken amaç belirlendikten sonra yapılacak olan ilk iş, belirlenen amaca hizmet edebilecek özellikte bir kapsamın ortaya konmasıdır. Testin kapsamıyla anlatılmak istenen, testteki sorularla yoklanacak olan öğrenme ürünleri gelir. Testin kapsamının testteki sorularla yoklanacak olan öğrenme ürünleri tek tek sayılarak ortaya konması gerekir. Daha da ayrıntıya girerek, belirlenen öğrenme ürünlerinden her birinin kaç soru ile yoklanacağı da belirlenmelidir.

Hazırlanacak olan testin amacı belirlendikten sonra, testin amacına etkili bir şekilde hizmet edebilecek bir test kapsamı belirlenirken yapılacak ilk iş, testteki sorularla yoklanacak öğrenme ürünlerinin sıralanmasıdır. Öğrenme

ürünlerinden kastedilen ise, ya bir ünite de öğrenilmesi beklenen yeni davranışlardır; ya da bunlar, dersin bir dönemi içinde öğrencilerin kazanmaları beklenen devimsel beceri, bilişsel güç ve duyuşsal özelliklerin duruma göre öğeleri ya da belirtileri niteliğindeki davranışlardır. Bu araştırmada yoklanacak ürünler ise, 6.sınıflar Seçmeli Şehrimiz dersinin 3, 4 ve 5.öğrenme alanında yer alan tüm kritik davranışlardır. Bu kritik davranışlar ise tablo 3.15'te verilmiştir (Özçelik, 2013).

Tablo 3.15. Yerel Okuryazarlık Testi Hazırlanırken Dikkate Alınan Öğrenme Alanı ve İlişkili Kazanımlar

ÜNİTE(ÖĞRENME ALANI)	İLİŞKİLİ KAZANIM
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimini açıklar.
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin demografik yapısını araştırır.
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin dünden bugüne idari yapısını tanır.
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.
Şehrim çalışıyor:	Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.
Şehrim çalışıyor:	Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir.
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler.
Şehrimde Ben:	Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.

3.Denemelik Maddelerin Yazılması: Yerel okuryazarlık başarı testinin soruları Şehrimiz dersinin Mardin ili için hazırlanmış olan ders kitabı ile ünite değerlendirme çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 3.16. Yerel Okuryazarlık Testini Oluşturan Soruların Öğrenme Alanı ve İlgili Kazanımlara Dağılımı

Öğrenme Alanı	İlişkili Kazanım	Soru Sayısı
---------------	------------------	-------------

Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.	7
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimini açıklar.	4
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin demografik yapısını araştırır.	4
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.	5
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin dünden bugüne idari yapısını tanır.	4
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.	4
Şehrim çalışıyor:	Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.	5
Şehrim çalışıyor:	Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.	4
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir	4
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler.	6
Şehrimde Ben:	Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.	4
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.	5
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.	4

4.Denemelik Maddelerin Gözden Geçirilmesi: Hazırlanan taslak formda toplam 60 soru yer almaktadır. Hazırlanan taslak formun ölçülmek istenen davranışları karşılayacak nitelikte olması, dil anlatımın açık ve anlaşılır olup yazım ve noktalama açısından herhangi bir sorunun olmaması gibi konularda son bir inceleme yapılmıştır. Hazırlanan yerel okuryazarlık testinin geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla da gerekli çalışmalar yapılmıştır. Test maddesinde yer alan sorular oluşturulduktan sonra, her bir maddenin tek tek incelenmesi gerekmektedir. Özellikle yoklanacak olan beceriyi ölçüp ölçmediği, bilimsel doğruluğa ve bilimsel etik kurallara uygun olup olmadığı, dil ve dil bilgisi bakımından herhangi bir yanlışın olup olmadığı gibi birçok açıdan incelenmesi gerekmektedir (Karaca, 2008). Bu bakımdan test maddeleri oluşturulduktan sonra alanda yetkin olan bir program geliştirmeci, bir ölçme değerlendirmeci, 3 sosyal bilgiler öğretmeni ile bir Türkçe öğretmenine danışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

5.Test Formunun Hazırlanması: Denemelik maddelerin çeşitli açılardan ve farklı alan uzmanlarınca kontrol edilmesinden sonra sıra hazırlanmış olan maddelerin test formuna dönüştürülmesine gelmiştir. Soru maddeleri test formu haline getirilirken bazı noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre öncelikli olarak aynı konularla ilgili olan sorular arka arkaya sıralanmış olup, böylece öğrenciye cevaplama kolaylığı sağlanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde aynı özel hedefi yoklayacak değişik türdeki soruların da bir arada olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte test formu oluşturulurken soruların kolaydan zora olacak şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan testin başına bir yönerge eklenmiş olup, yönergede testin amacı, testteki soru sayısı, cevaplama için verilecek süre, cevapların nasıl ve nereye yazılacağı, cevapların puanlanma şekli, cevaplama sırasında nelerin göz önünde bulundurulacağı gibi konulara açıklık getirilmiştir (Özcelik, 2013, s.116-117).

6.Denemelik Testin Uygulanması: 60 sorudan oluşan denemelik yerel okuryazarlık testi formu uygulama öncesinde, eksik ya da anlaşılmayan bir durumla karşılaşmamak için ve ayrıca güvenilirlik ve geçerliğini belirlemek amacıyla 2 farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 300 kişilik 6.sınıf öğrencisine uygulanarak, böylece söz konusu testin pilot uygulaması tamamlanmıştır. Testin 40 dakika sürmesi planlanmış olup uygulama öncesi öğrencilere testin amacı, süresi ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilere çalışmanın bilimsel olduğu, bu kapsamda sorulara samimiyetle cevap vermelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

7.Deneme Uygulamasından Sonra Madde Analizi Yapılarak Maddelerin Seçilmesi: Çeşitli araştırmalarda kullanılmak üzere hazırlanan testlerin madde analizi aşağıda sıralanan nedenlerden biri için yapılmaktadır:

- a.Maddelerin istendiği gibi işleyip işlemediğini belirlemek,
- b.Değerlendirme performanslarına ilişkin öğrencilere dönüt vermek,
- c.Öğrencilerin güçlük çektikleri alanlar için dönüt elde etmek,
- d.İyileştirmeye ihtiyaç duyulan müfredat alanlarını belirlemek,
- e.Maddelerin gözden geçirme ihtiyacını gösteren objektif veriler elde etmek.

Madde analizinin yapılmasının amacı bazı maddeleri seçerken bazı maddeleri de havuzundan çıkararak böylece testin güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamaktır. Testten elde edilen veriler TAP programında analiz edilerek

güvenirlik çalışması yapılmıştır. 60 soruluk test yapılan güvenirlik çalışmasından sonra 30 soruluk test haline getirilmiştir.

Yerel okuryazarlık testini oluşturan test çoktan seçmeli sorulardan oluşup, sorular dört seçeneklidir. Yerel okuryazarlık testinin uygulanmasından sonra elde edilen veriler doğru cevaplara “1” puan, yanlış, boş ve birden fazla seçenek işaretlenmiş olan cevaplara da “0” puan verilerek hesaplama yapılmıştır. Her öğrencinin testten almış olduğu puanlar belirlenerek, alt ve üst grubun puanları üzerinde madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksinden oluşan, madde analizleri TAP programı ile yapılmıştır.

Tablo 3.17. Test maddesinin güçlük indeksi ve değerlendirmesi (Yıldırım,2012)

Maddenin Zorluk Gücü İndeksi	Maddenin Değerlendirmesi
0,29 ve Altında Bulunan Maddeler	Zor
0.30 ve 0.49 Arasında Bulunan Maddeler	Orta Güçlükte
0.50 ve 0.69 Arasında Bulunan Maddeler	Kolay
0,70 ve 1,00 Arasında Bulunan Maddeler	Çok Kolay

“Madde güçlük katsayısı”, “0” ile “1” arasında değerler alır “1”e yaklaştıkça madde kolaylaşır, “0” a yaklaştıkça zorlaşır. Buna göre Madde ayırtıcılık katsayısı (-1) ile (+1) aralığında değer alır. Bu katsayının, (+) işaretli değerleri maddenin ölçtüğü değişkenin, testin bütünüyle ölçülen nitelikte, ters yönde ilişki bulunan bir nitelik ölçtüğünün 0 (sıfır) ve 0 civarındaki değerleri de maddenin ölçtüğü niteliğin, testin bütünüyle ölçülen nitelikte arasında ilişki olmadığını gösterir (Turgut ve Baykul, 2010).

Tablo 3.18. Test maddesinin ayırt ediciliği ve değerlendirilmesi (Ebel, 1965; akt. Tekin, 2003)

Madde Ayırt Ediciliği	Yorum
0,40 ve daha yüksek değere sahip olan madde	Çok iyi (teste alınabilir)
0,30-0,39 değerleri arasında olan madde	Oldukça iyi (teste alınabilir)
0,20-0,29 değerleri veya geliştirilmeye ihtiyacı var.	Teste alınabilmesi için düzeltilmeye
0,19 ve daha küçük değerlerinde	Çok zayıf madde.

Olan madde	(Testten çıkarılması gerekir.)
------------	--------------------------------

Yerel okuryazarlık testi pilot uygulamasından sonra kalan test maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.19. Yerel okuryazarlık testi pilot uygulaması sonrası kalan test maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerlerine ilişkin sonuçlar;

Madde No:	Güçlük İndeksi	Ayırt Edicilik İndeksi	Sonuç
1.	0.60	0.34	Oldukça iyi
2.	0.49	0.41	Çok iyi
3.	0.52	0.50	Çok iyi
4.	0.52	0.35	Oldukça iyi
5.	0.64	0.41	Çok iyi
6.	0.62	0.40	Çok iyi
7.	0.48	0.39	Oldukça iyi
8.	0.65	0.51	Çok iyi
9.	0.52	0.34	Oldukça iyi
10.	0.49	0.49	Çok iyi
11.	0.52	0.45	Çok iyi
12.	0.52	0.48	Çok iyi
13.	0.51	0.39	Oldukça iyi
14.	0.53	0.44	Çok iyi
15.	0.45	0.46	Çok iyi
16.	0.54	0.45	Çok iyi
17.	0.47	0.47	Çok iyi
18.	0.61	0.49	Çok iyi
19.	0.39	0.44	Çok iyi
20.	0.56	0.54	Çok iyi
21.	0.47	0.44	Çok iyi
22.	0.58	0.39	Oldukça iyi
23.	0.59	0.50	Çok iyi
24.	0.64	0.38	Oldukça iyi
25.	0.60	0.38	Oldukça iyi

26.	0.57	0.36	Oldukça iyi
27.	0.38	0.50	Çok iyi
28.	0.54	0.48	Çok iyi
29.	0.48	0.47	Çok iyi
30.	0.55	0.42	Çok iyi

Yerel okuryazarlık testinin yapılan pilot uygulamasının sonucunda madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizleri sonucunda 5, 9, 22, 32, 33, 37, 39, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 60 numaralı soruların madde ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,29 arasında yer aldığı tespit edilmiş ve doğrudan testten çıkarılmıştır. Bununla birlikte 1, 2, 3, 7, 8, 12, 13, 14, 18, 23, 25, 30, 31, 35, 36 ve 53 numaralı soruların bir kısmının madde güçlük indeksleri 0.30'un altında olduğu ve yine bazı maddelerin de madde ayırt edicilik indeksleri 0.30'a yakın olduğu için testten çıkartılarak, testin son hali toplam 30 soruya indirgenmiştir. Yapılan işlemlerden sonra şekil 3.20'te soruların kazanımlara dağılımı tekrardan gösterilmiştir.

Tablo 3.20. Yerel okuryazarlık testi kazanım dağılım çizelgesi

Öğrenme Alanı	İlişkili Kazanım	Soru Sayısı
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.	3
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimini açıklar.	2
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin demografik yapısını araştırır.	2
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.	2
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin dünden bugüne idari yapısını tanır.	3
Şehrimi Tanıyorum:	Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.	2
Şehrim çalışıyor:	Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.	3
Şehrim çalışıyor:	Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.	2
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir	1
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler.	3
	Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat,	

Şehrimde Ben:	edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.	2
Şehrimde Ben:	Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.	2
Şehrimde Ben	Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.	3

30 soruluk test haline getirilen yerel okuryazarlık testinin madde analizi sonuçları Tablo 3.21.'de verilmiştir.

Tablo 3.21. Yerel okuryazarlık testi madde analiz sonuçları

N	X	S	P	Güvenirlik	Ayırtedicilik
299	16.010	5,453	0,534	0,779	0,435

Yerel Okuryazarlık Testi pilot uygulamasından sonra yapılan madde analizleri sonucu 60 sorudan oluşan testteki soru sayısı 30'a düşürülmüştür. Uygulanan testin madde analizlerinin genel sonuçlarına baktığımızda ise testin aritmetik ortalaması, $x=16,010$ olarak tespit edilmiştir. Testin ortalama güclüğü, 0,534, ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,435 olarak belirlenmiştir. Testin en yüksek puanı 28 iken en düşük puan ise 5 olup, bu durumda Ranj değeri ise 23 olarak bulunmuştur. Testin standart sapması 5,453 olarak bulunmuş olup, tamamlanmış olan testin, KR-20 güvenirlik katsayısı ise 0,779 çıkmıştır. Literatürde güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2002). Buradan hareketle çalışma sonucunda oluşan güvenirlik değeri bilimsel açıdan kabul edilebilir bir sınır aralığında yer almaktadır.

3.3.1.3.Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği (KMYTÖ)

Bu araştırmada, öğrencilerin kültürel miras ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği kullanıldı. Söz konusu ölçek Curtis ve Seymour (2004) tarafından geliştirilen ve 2001-2002 eğitim-öğretim yılında, Louisiana'daki ilköğretim 4. Sınıf ve 8.sınıfta uygulanan "kültürel miras tutum ölçeği" Doğan ve Arıkan (2012) tarafından Adıyaman'a uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi adlı çalışmada kullanılmıştır. Adıyaman'a uyarlanan tutum ölçeği Adıyaman Merkez Yavuz Sultan Selim İlköğretim Okulunda ve Adıyaman Akpınar İlköğretim Okulunda

toplam 80 öğrenciye uygulanmıştır. Adıyaman’da 80 öğrenci üzerinde uygulanan bu tutum ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı .869 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenirliğinin sosyal bilimlerdeki bir araştırma için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Söz konusu ölçek bu çalışmada kullanılırken sadece Adıyaman’ın geçtiği ifadeler Mardin olarak değiştirilmiş olup, geri kalan kısımlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bundan dolayı ölçek için tekrar güvenirlik veya geçerlilik çalışması yapılmaya gerek duyulmamıştır.

Çalışmada uygulanacak ankette 20 tutum ifadesi yer almaktadır. Kültürel Miras Tutum Ölçeğinde öğrencilerden ölçekte yer alan maddelere yönelik düşüncelerini yansıtmaları beklenmiştir. Her maddenin karşısında “kesinlikle katılıyorum” , “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum”, şeklinde olmak üzere 5 seçenek sunulmuştur. Öğrencilerden bunlardan yalnızca bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir. Bu şekilde olumlu tutuma sahip öğrencilerle olumsuz tutuma sahip öğrencilerin birbirinden ayrılması planlanmıştır. Ölçekte likert tipinde ifadeler için “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)”, “kesinlikle katılmıyorum (1)” , puanı verilmiştir. İstatistiksel analizler göz önünde bulundurularak olumlu cümleler kesinlikle katılıyorum’dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz cümleler de kesinlikle katılıyorum’dan itibaren 1, 2, 3, 4, 5 puanla değerlendirilerek SPSS programının veri dosyalarına işlenmiştir. Olumsuz cümle içeren ve ters kodlanan maddeler sırasıyla 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17 ve 19 numaralı maddelerdir.

3.3.1.4.Görüşme Formu

Çalışma nicel araştırma desenlerinden deneysel desende tasarlanmış olup, deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş olan gruplara bir takım etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubu ile etkinlik temelli öğretim yöntemi ile yapılan bir takım etkinlikler aracılığıyla veriler toplanırken, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler uygulanmış olup, sonuçta ise bir takım ölçümler yapılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte süreç sonunda deney grubuna deneysel süreç boyunca yapılmış olan etkinlikleri değerlendirmek amacıyla görüşme formu uygulanmıştır.

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme, çoğu zaman yüz yüze yapılıyor olsa da telefon ve televizyonlu telefon gibi anında ses ve görüntü iletilicileri ile de yapılabilmektedir. Ayrıca, duyma ve konuşma engeli

olan kişilerle gerçekleştirilen hareketli iletişim de görüşme sınıfına girer. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmıştır (Karasar, 2020, s.210).

Görüşme; araştırmayı yürüten kişinin, görüşme öncesinde belirlemiş olduğu veya görüşme esnasında meydana gelen olaylara göre soruların yönetilebildiği bir mülakat yöntemidir (Güler ve diğerleri, 2013).

İlk bakışta görüşme, kolay bir veri toplama yöntemi olarak görülebilir ve sadece konuşma, dinleme gibi herkes tarafından kullanılan becerileri gerektirdiği düşünülür (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.129). Ancak “görüşme beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsamayı açılarından, hem sanat hem de bilimdir” (Patton, 1987, s.108). Bu yönüyle görüşme, bireylerin zaman zaman birbirini duymadığı, mesajların yanlış alındığı ve çok az derinliğin bulunduğu sıradan bir konuşmadan çok farklıdır. Nitelikli bir görüşmede, günlük etkileşim ve iletişim sürecinde oluşan hatalar yapılmaz.

Patton’a göre görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır (Patton, 1987). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.130). Görüşme gerçekleşirken, görüşülen kişinin sorulan soruları rahat, doğru ve dürüst bir şekilde yanıtlamasını sağlamak işi de görüşmecinin başta gelen görevlerindendir.

Görüşme türlerine ilişkin literatür incelendiğinde genellikle iki görüşme türünden söz edilmekte olup, bunlar yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.130). Stewart ve Cash’in (1985) tanımlaması ise “yönlendirici olan görüşme” ve “yönlendirici olmayan görüşme” şeklindedir. Bu iki tür bir doğrunun iki ucunu temsil eder. Bir yanda önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıtı içeren yapılandırılmış görüşme, diğer yanda açık uçlu sorular içeren yapılandırılmamış görüşme yer alır (Chadwick ve diğerleri, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.130). Karasar ise (2020), görüşmeleri yapılanmış, yapılanmamış ve yarı yapılanmış görüşme olmak üzere üçe ayırır. Yapılanmış görüşme, daha çok, ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını önceden en ayrıntılı biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı bir tekniktir; görüşmeciye

bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeydedir. Yapılanmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket serbestisi veren, esnek, kişisel görüşlerin ve yargıların kökenlerine inmeyi kolaylaştıran bir tekniktir. Sorulacak sorular, önceden ana çizgilerle hazırlanmış olsa da görüşmedeki gelişmelere göre, yeni ve farklı sorular sorulabilir. Yapılanmamış görüşme, daha çok ön araştırma aşamasında ipuçları elde etme ve mümkünse soruna ilişkin önemli değişkenleri belirlemeye yardımcı olur. Yarı yapılanmış görüşme ise, yapılanmış ile yapılanmamış görüşmelerin iki ucu arasında bir ortamda yapılan görüşmelerdir.

Görüşme soruları hazırlanırken, görüşmenin türüne göre değişen ayrıntıda, mutlaka önceden hazırlanmalıdır. Sorular, amacı gerçekleştirecek tür ve sayıda olmalı, gereksiz yere çoğaltılmamalıdır. Görüşme sorularında da belli özellikler aranır. Bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır;

- Anlaşılabilirlik
- Tek amaçlı ve varsayımsız olma
- İstenen verilerin bilinirliği
- İstenen verilerin verilmek istenirliği
- Yansızlık(Karasar, 2020, s.212-213).

Araştırma ağırlıklı olarak nicel yönetime dayanıyor olup, nicel verileri desteklemek ve geliştirmek amacıyla nitel yöntem ve dolayısıyla da nitel veriler de toplanmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla da görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun temel amacı Şehrimiz Mardin Dersi kapsamında yerel okuryazarlık becerisini kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu noktadan hareketle araştırmacı öncelikli olarak araştırma sürecinde gerçekleştirilen deneysel süreçlere ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirlemeye yönelik görüşme soruları hazırlamıştır. Hazırlanmış olan görüşme sorularının öğrencilerine seviyesine uygun olmasına ve ayrıca açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam 10 adet soru bulunmaktadır. Uygulama için hazır hale getirilen görüşme formunun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulaması bir devlet ortaokulunda 6.sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci ile yapılmış olup, pilot uygulamadan alınan sonuçlar ve

uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve uygulama için hazır hale gelmiştir. Hazır hale gelen görüşme formu araştırmanın deney gurubundaki öğrenciler arasından yerel okuryazarlık testinden en yüksek ve en düşük puanları alan 5'er öğrenci seçilerek uygulanmıştır. Görüşme formu soruları şu şekildedir;

1.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinlikler ve uygulanan yöntemler hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncelerini kısaca özetleyiniz.

2.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinliklere bağlı olarak neler öğrendiniz. Kısaca açıkla mısınız?

3.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan en çok ilginizi çeken etkinlik ve konuları özetler misiniz?

4.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan hangilerinin size olumlu anlamda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Kısaca açıklayınız

5.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan hangilerinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Kısaca açıklayınız

6.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinliklerden hangisi veya hangileri ilginizi çekmedi? Nedenleri ile birlikte kısaca açıkla mısınız?

7.Ders kapsamında yapılan etkinlikler sonucunda Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili neler öğrendiniz? Özetler misiniz.

8.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinlikler ve işlenen konuları göz önünde bulundurarak okuryazarlık ve yerel okuryazarlık deyince neler söyleyebilirsiniz?

9.Şehrimiz Mardin dersinde öğrendiklerinizden yola çıkarak Mardin'de bulunan ve yerel nitelik taşıyan değerler hakkında neler söyleyebilir veya başkalarına neler söyleyebilirsiniz?

3.3.2. Veri Toplama Araçlarını Geliştirme Çalışmaları

Ortaokul öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim ile yerel okuryazarlık durumlarının incelenmesi amacıyla uygulanacak ölçeklerin tespit edilmesi ve ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaları özetlemek gerekirse;

1.Yerel okuryazarlık ve kültürel miras kavramları ile ilgili literatür taraması yapılarak, bu alandaki ölçekler incelenmiştir.

2.Aktif Öğrenme ve aktif öğrenmeye bağlı olarak etkinlik temelli öğretim ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

3.Yerel okuryazarlık testini geliştirmek amacıyla Şehrimiz dersi öğretim programı ve Şehrimiz Mardin ders kitabı incelenerek gerekli tespitler yapılmıştır.

4.Yerel okuryazarlık testi oluşturulurken belirlenmiş olan öğrenme alanları ve kazanımlarla ilgili yaklaşık olarak 60 tane soru havuzu oluşturulmuştur.

5.Hazırlanmış olan 60 soruluk yerel okuryazarlık testi bir program geliştirme uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı, bir sınıf öğretmenliği eğitimi uzmanı ve 3 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelenmiştir.

6.Oluşturulan 60 soruluk test iki Türkçe öğretmeni tarafından dil ve anlatım ile yazım yanlışları bakımından incelenmiştir.

7.Alan uzmanları ve diğer eğitimcilerden gelen tavsiyeler doğrultusunda bazı sorular düzeltilmiş, soru kökleri de değiştirilmiştir.

8.Bu aşamadan sonra oluşturulan 60 soruluk yerel okuryazarlık testinin pilot uygulaması 300 öğrenci ile yapılmıştır.

9.En son hazırlanmış olan 60 soruluk test madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri bakımından TAP Programında analiz edilmiştir. Bu aşamada madde güçlük düzeyi 0.35 ve üstü olan sorular teste alınırken, madde güçlük düzeyi 0.30 ve altı olan sorular ise testten çıkarılmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi bakımından ise ayırt edicilik düzeyi 0.30 ve üstü olan sorular teste alınırken, madde ayırt edicilik düzeyi 0.29 ve altında olan maddeler ise testten çıkarılmıştır. Buna göre testteki 60 sorunun 30 tanesi elenerek testten çıkarılmıştır. Yerel okuryazarlık testinin son hali 30 soru olarak belirlenmiştir.

10.Araştırmada kullanılan diğer bir ölçek de Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği'dir. Buna göre öğrencilerin kültürel miras ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği kullanıldı. Çalışmada kullanılan ölçek Curtis ve Seymour (2004) tarafından geliştirilen ve 2001-2002 eğitim-öğretim yılında, Louisiana'daki ilköğretim 4. sınıf ve 8. sınıfta uygulanan "kültürel miras tutum ölçeği" Doğan ve Arıkan (2012) tarafından Adıyaman'a uyarlanarak ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerle incelenmesi adlı çalışmada kullanılmıştır.

11.Adıyaman'da 80 öğrenci üzerinde uygulanan bu tutum ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı .869 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin güvenirliğinin sosyal bilimlerdeki bir araştırma için yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Söz konusu ölçek bu çalışmada kullanılırken sadece Adıyaman'ın geçtiği ifadeler Mardin olarak değiştirilmiş olup, geri kalan kısımlarda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bundan dolayı ölçek için tekrar güvenirlik veya geçerlilik çalışması yapılmaya gerek duyulmamıştır. Ölçek kullanılmadan önce ölçeği Adıyaman'a uyarlayan söz konusu araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

12.Çalışma kapsamında nitel verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu toplam 10 nitel sorudan oluşmakta olup, söz konusu sorular gerçekleştirilen etkinlik ve süreçleri öğrencilerin gözünden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Hazırlanmış olan görüşme formu deney grubu ile yapılacak etkinlikler bittikten sonra deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

3.4.Uygulama Süreci

3.4.1.Uygulama Öncesi Yapılan Hazırlıklar

1.Öncelikli olarak çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerine uygulanacak ölçekler için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır.

2.Çalışmada uygulanacak ölçeklerle ilgili etik kurul onayı alındıktan sonra uygulama yapılacak okul MEB'e bağlı olduğu için Milli Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır.

3.Milli eğitim bakanlığından alınan çalışma izni Mardin Valiliğine ulaştıktan sonra Mardin il merkezinde bulunan ve Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullar arasından uygulama okulunu belirlemek amacıyla gerekli çalışmalar yapılmıştır.

4.Buna göre yapılan çalışmalar sonucunda Mardin'in Artuklu ilçesinde bulunan bir devlet Ortaokulu uygulama okulu olarak seçilmiştir.

5.Uygulama okulu belirlendikten sonra uygulama okuluna bir ziyaret gerçekleştirilmiştir. Uygulama okuluna yapılan ziyaret kapsamında okul idaresi, ilgili öğretmenler ve öğrenciler ile gerekli görüşmeler yapılmış ve yapılacak çalışma hakkında ilgili taraflara bilgi verilmiştir.

6.Daha sonra okulda bulunan 6.sınıflar arasından deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacıyla bir takım çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin bir önceki eğitim-öğretim yılındaki karne not ortalamaları, sosyal bilgiler ders notları, cinsiyet durumları ve uygulanan ölçeklerin ön test sonuçları dikkate alınmıştır.

7.Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler bakımından oldukça benzer olan 6/A sınıfı kontrol grubu, 6/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir.

8.Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra uygulama çalışması için 2022 Aralık ayı itibari ile bir çalışma takvimi oluşturulmuş ve uygulama süreci başlamıştır.

3.4.2.Uygulama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan Yerel Okuryazarlık Testi ile Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği gibi veri toplama araçları hazırlandıktan sonra alan uzmanları ve Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğünün de görüşü alınarak uygulama yapılacak okul tespit edilmiştir. Daha sonraki aşamada ise Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ile Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulamaları yapmak için gerekli olan yasal izinler alındı. Söz konusu kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın sağlıklı ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygulama okulu ile iletişime geçilerek, yapılacak çalışmanın detayları konusunda bilgi paylaşımında bulunuldu. Uygulama Mardin il merkezinde bulunan 1 devlet okulunda gerçekleştirildi. Çalışma yarı deneysel bir desen olarak tasarlandığı için uygulamalar Seçmeli Şehrimiz Mardin dersinde ve sadece deney grubu ile gerçekleştirildi. Çalışmanın veri toplama araçları araştırmacı ve sosyal bilgiler öğretmeni eşliğinde 6.sınıf öğrencilerine uygulandı. Uygulama öncesi öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapıldı. Çalışmanın 26 etkinlik saati ve buna bağlı olarak 13 haftada yapılması planlandı. Haftalık çalışma programı ve uygulanacak etkinlikler aşağıda listelenmiştir.

1.Hafta: Çalışmanın ilk haftası 23/12/2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Önceden belirlenmiş olan çalışma takvimine bağlı olarak ilk hafta “Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır” kazanımı kapsamında deney grubunu oluşturan sınıf bir önceki haftadan kendi içinde 3 gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan ilkinin Mardin’in iklim ve bitki örtüsünü araştırmaları, ikincisinin Mardin’in fiziki coğrafya özelliklerini araştırmaları, üçüncü ve son grubun da Mardin’in coğrafi konum (matematik ve özel konum) özelliklerini araştırmaları istenmiştir. Kazanım kapsamında araştırmalarını yapan grupların araştırma sonuçlarını sınıfa getirmeleri sağlanmıştır. Derste 1.grup öğrenciler ve araştırmacı öncülüğünde, Türkiye iklim bölgeleri haritasından yararlanılarak Mardin’in iklim ve bitki örtüsü haritası oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra 2.grup araştırmacı öğrenciler ve araştırmacı eşliğinde, Türkiye fiziki haritasından yararlanılarak Mardin’in fiziki coğrafya haritası oluşturulmaya çalışılmış. 3. ve son grup ise

Türkiye haritası yardımıyla Mardin'in matematik ve özel konum özelliklerini sınıfa sunmuşlar.

Öğrenci gruplarının yapmış olduğu araştırma sonuçları sınıf ile paylaşıldıktan sonra, araştırmacı, araştırma yapan öğrenci grupları ile sınıf arasında karşılıklı tartışmaya geçilmiş. Tartışma kapsamında öğrencilere şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Mardin'de etkili olan iklim tipinin sonuçlarını belirtiniz ?
- Mardin'in yer şekilleri özellikleri ve sonuçlarını tartışınız?
- Mardin'de su kaynakları varlığı bakımından yeterli olup-olmadığını açıklayınız?
- Mardin'de ovalık alanlarının geniş yer kaplamasının olumlu-olumsuz sonuçlarını kısaca belirtiniz?
- Mardin'in matematik ve özel konum özellikleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Yapmış olduğunuz araştırma sonucunda Mardin'in coğrafi konum özellikleri hakkında neler öğrendiniz? Kısaca açıklayınız.

Tüm bunların yanı sıra ders sonunda öğrencilere Mardin'in coğrafi konumu ve coğrafi özellikleri ile ilgili hazırlanmış olan öğrenci çalışma kağıdı uygulanmıştır. Sonrasında ise öğrenci gözlem formu uygulanmıştır.

2.Hafta: Çalışmanın 2.haftası 30/12/2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 2.haftasında “Yaşadığı şehirdeki insan-doğa etkileşimini açıklar.” kazanım kapsamında Mardin yöresinin coğrafi özelliklerinin insanların yeme-içme, giyim-kuşam ve barınma özellikleri üzerine etkisi incelenmekte olup, söz konusu kazanımın öğrencilerde gelişimini sağlamak amacıyla öğrencilerin genelde insan-doğa etkileşimi, özel de ise Mardin ve çevresinde insan-doğa etkileşimi üzerine gazete, tv, internet ve dergi gibi iletişim araçlarındaki haberleri uygun bir yöntemle getirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra ise öğrencilerin insan-doğa etkileşimi ile ilgili derse getirmiş oldukları gazete, dergi, tv ve internet haberleri ile ilgili poster ve afişler oluşturmaları istenir. Bu çalışma yapılırken sınıf, araştırmacı eşliğinde kendi içinde gruplara ayrılarak söz konusu çalışmayı yaparlar. Oluşturulan afiş ve posterlerin öğrenciler tarafından sırayla sınıfa sunumu gerçekleştirilir. Bu çalışmadan sonra süreci değerlendirmek adına öğrencilere şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- İnsan ile doğa arasında nasıl bir etkileşim var?
- İnsan mı doğayı etkiler, doğa mı insanı etkiler, kısaca açıklayınız.
- İnsan ile doğa arasındaki etkileşime ne tür örnekler verilebilir? şeklindeki sorular sorulduktan sonra tüm sınıfa öğretmen tarafından insan-doğa etkileşimi ile ilgili hazırlanmış olan çalışma kağıdı uygulanır.
- Mardin'in coğrafi özelliklerinin insanların beslenme-barınma ve giyim-kuşam özellikleri üzerindeki etkisine örnekler veriniz?

Değerlendirme amaçlı öğrencilerle insan-doğa etkileşimi konusu ile ilgili kompozisyon yazma çalışması yapılır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci çalışma kağıdı uygulanır. Son olarak öğrenci gözlem formu doldurulmuştur.

3.Hafta: Çalışmanın 3. haftası 06/01/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın 3. haftasında “Yaşadığı şehrin demografik yapısını açıklar.” kazanımı kapsamında bir önceki haftadan sınıftaki öğrenciler arasından gönüllü bir grup belirlenmiştir. Daha sonra belirlenmiş olan öğrenci grubunun Mardin İl Nüfus Müdürü ile Mardin'in nüfus özellikleri üzerine bir röportaj gerçekleştirebilmeleri için Mardin İl Nüfus Müdürlüğünden randevu alınmıştır. Röportaj etkinliğinin gerçekleştirilmesi için soru listesi hazırlanır. Buna göre röportaj etkinliğinde yer alacak sorular şu şekilde planlanmıştır;

- Mardin'in nüfus yapısı ile ilgili kısaca bilgi verebilir misiniz?
- Mardin nüfusunun cinsiyet ve yaş gruplarına dağılımı nasıldır?
- Mardin'de nüfusun dağılışı hakkında bilgi verebilir misiniz?
- Mardin il merkezi ile ilçelerinin nüfus miktarları hakkında bilgi verebilir misiniz?
- Mardin'in en kalabalık ilçeleri hangileridir? Kısaca açıklayabilir misiniz?
- Mardin nüfusunun dağılışında etkili olan belli başlı faktörleri açıklayabilir misiniz? şeklindeki sorular yöneltilir.

Daha sonra söz konusu grubun Mardin İl Nüfus Müdürlüğü ile Mardin'in demografik özellikleri üzerine yapmış oldukları röportajın sonuçlarını sınıfla paylaşımları sağlanmıştır. Son olarak süreci değerlendirmek amacıyla ölçme değerlendirme yapılmıştır. Soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin Mardin'in demografik yapısı ile ilgili öğrenme durumları sorgulanmaya çalışılmıştır. Buna göre sorulacak örnek sorular;

- 1.Mardin’de nüfus bakımından en kalabalık ilçeler hangileridir?
- 2.Mardin ikamet eden nüfus daha çok hangi sektörlerde çalışmaktadır.
- 3.Mardin’de yaşayan nüfusun yaş gruplarına dağılımı hakkında neler söylenebilir?
- 4.Mardin’de nüfusun dağılışını etkileyen başlıca faktörler hakkında neler söylenebilir?

En sonunda ise, öğrencilere Mardin’in demografik yapısı ile ilgili çalışma kağıdı uygulanmış olup sonrasında ise öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanmıştır.

4.Hafta: Çalışmanın 4.haftası 13/01/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 4.Haftada “Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.” kazanımı kapsamında ülkemizde ve Mardin yöresinde etkili olan doğal afetlerle ilgili pano düzenleme ve afiş hazırlama etkinliği yapılması planlanmıştır. Buna göre etkinlikle ilgili olarak bir önceki dersten öğrenciler kendi içinde 2 gruba ayrılarak, 1. grubun ülkemizde etkili olan doğal afetleri araştırmaları, 2. grubun da Mardin’de etkili olan doğal afetleri araştırmaları istenmiştir. Daha sonra pano düzenleme ve afiş hazırlama etkinliği kapsamında öğrencilerin ülkemizde ve Mardin yöresinde etkili olan doğal afetlerle ilgili resim, fotoğraf ve haber değeri taşıyan yazılı ve görsel metinler getirmeleri istenmiştir. Öğrenci gruplarının getirmiş olduğu malzemelerden hareketle ülkemiz ve Mardin’de etkili olan doğal afetlerle ilgili ayrı ayrı olacak şekilde pano ve afiş hazırlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Etkinlikle öğrenci gruplarının ülkemizde ve Mardin’de yaşanan doğal afetleri karşılaştırmaları sağlanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilere pano ve afiş hazırlama etkinliklerine yönelik çalışma kağıdı uygulanmıştır. Ölçme değerlendirme boyutunda da öncelikle sürece yönelik hazırlanmış olan çalışma kağıdı uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır. Ders sonunda ise sürece yönelik soru-cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada söz konusu konuda öğrencilerin öğrenme durumlarını sorgulamak için şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Doğal afetlerin oluşmasına neden olan faktörler nelerdir.
- Ülkemizde etkili olan başlıca doğal afetler nelerdir?
- Mardin ve çevresinde etkili olan başlıca doğal afetler nelerdir?

- Örnek sorulardan sonra sürece yönelik olarak hazırlanmış olan çalışma kağıdı uygulanmış ve öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanmıştır.

5.Hafta: Çalışmanın 5. haftası 18/01/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 5. Haftada “Yaşadığı ilin dünden bugüne idari yapısını tanır.” kazanımı kapsamında, dersten önce öğrencilerin Mardin’in geçmişten günümüze kadar olan idari yapılanmasını araştırmaları istenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Mardin’in geçmişten günümüze kadar olan idari yapılanması ile ilgili toplamış oldukları dökümanları derse getirmeleri sağlanmıştır. Yine dersten önce sınıftaki öğrenciler arasından seçilen gönüllü bir öğrenci grubunun Mardin’in geçmişten günümüze kadar olan idari yapılanması ile ilgili bir slayt sunumu hazırlamaları istenmiştir. Gönüllü öğrenci grubunun hazırlamış olduğu slayt sunumu bittikten sonra daha önceden hazırlanmış olan boş tarih şeridinin (Mardin’in geçmişten günümüze idari yapılanması) öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Ölçme değerlendirme boyutunda ise soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin Mardin’in geçmişten-günümüze olan idari yapısını öğrenme durumları sorgulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Mardin geçmişten günümüze hangi medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır?
- Mardin tarihsel süreçte hangi vilayetlere bağlı bir sancak özelliği göstermiştir?
- Geçmişten günümüze hangi medeniyetler Mardin’de hüküm sürmüştür?
- Mardin’in geçmişten günümüze idari yapılanması nasıl şekillenmiştir?
- Ders sonunda ise öğrenme süreci ile ilgili öğrenci çalışma kağıdı ve öz değerlendirme formu uygulanmıştır.

6.Hafta: Çalışmanın 6. haftası 22/02/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 6. haftada “Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.” kazanımı kapsamında, sınıftaki tüm öğrencilerin Mardin’in kuruluş ve gelişim sürecini görsel ve yazılı kaynaklardan yararlanarak araştırmaları istenmiştir. Bununla birlikte yine kazanım kapsamında Mardin yöresinin kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili olarak yörede yaşayan yerel bir tarihçi veya araştırmacı ile sözlü tarih çalışması yapmaları sağlanmıştır. Buna göre sözlü tarih çalışması için öncelikle 4-5 kişilik gönüllü bir öğrenci grubu belirlenmiştir. Dersten önce sözlü tarih çalışması yapılacak kişi ya da kişiler belirlenmiştir. Daha sonra görüşülecek

kişilere sorulacak soru listesi hazırlanmıştır. Tüm bu çalışmalar tamamlandıktan sonra seçilen öğrenciler söz konusu yerel tarihçi ile sözlü tarih çalışması gerçekleştirmişler. Sonrasında ise yapılan sözlü tarih çalışmasının sonuçları söz konusu öğrenciler tarafından sınıftaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra ise tüm sınıfın katılımı ile beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin Mardin'in kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili fikirlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilere Mardin'in kuruluşu ve gelişim süreci ile ilgili bir takım sorular sorularak öğrencilerin konu ile ilgili öğrenme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında ölçme değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öncelikle öğrenciler arasında Mardin'in kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili beyin fırtınası yöntemi ile öğrenme durumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Tarihsel süreçte Mardin ve çevresinde hakimiyet kuran belli başlı uygarlıklar nelerdir?
- Mardin'in tarihsel süreçte pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış olmasının temel nedenlerini açıklayınız.
- Aşağıdakilerden hangisi tarihsel süreçte Mardin ve çevresinde hakimiyet kuran uygarlıklardan biri değildir?

a) Babiller

b) Akadlar

c) Artuklular

d) Karesioğulları

7. Hafta: Çalışmanın 7. haftası 03/03/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 7. Haftada “şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.” kazanımı kapsamında, bir önceki dersten sınıftaki tüm öğrencilerin Mardin ve çevresinde yapılan sanayi, ticaret, tarım, hayvancılık ve turizm gibi faaliyetleri başta yazılı ve görsel kaynaklar olmak üzere, Mardin Ticaret ve Sanayi Odasını da ziyaret etmek üzere araştırmaları istenmiştir. Daha sonra sınıf kendi içinde 5 istasyona ayrılmıştır. Sonrasında öğrenciler kendi arasında 5 gruba ayrılmıştır. Daha sonra oluşturulan öğrenci gruplarının farklı öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilmeleri için sırayla tüm istasyonları dolaşmaları sağlanmıştır. Sıra ile dolaşılan istasyonlarda öğrenci grupları ilgili istasyondaki ekonomik faaliyetlerle ilgili etkinliklere katılım sağlamışlardır. Her istasyonda daha önceden belirlenmiş olan sürelerde durulmuştur. İstasyon etkinliği bittikten sonra süreç ile ilgili ölçme değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu örnek sorular sorulmuştur;

- Mardin ve çevresinde yapılan başlıca ekonomik faaliyetler nelerdir?
- Mardin’de ve çevresinde tarımsal üretimi yapılan ürünleri açıklayınız?
- Mardin ve çevresi hayvancılık faaliyetinin yeterince gelişmemiş olması ne ile açıklanabilir?
- Mardin ve çevresinde turizm faaliyetlerinin gelişmiş olmasının temel nedenlerini sıralayınız.
- Ders sonunda ise araştırma yapan öğrenci gruplarının araştırma süreci ile ilgili olarak toplamış oldukları Mardin’in tarım, ticaret, zanaat ve turistik değerleri ile ilgili sergi düzenlemeleri sağlanır. Etkinlik sonunda öğrencilere çalışma kağıdı uygulanmıştır.

8.Hafta: Çalışmanın 8. haftası 17/03/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 8.Haftada “Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.” kazanımı kapsamında, önceden belirlenip görevlendirilen öğrenci grubunun Mardin İl Kültür Turizm Müdürlüğü ile yapmış oldukları röportaj sonuçları sınıfla paylaşılmıştır. Daha sonrasında ise öğrenciler tarafından hazırlanmış olan Mardin’in turistik özellikleri ve turistik değerleri ile ilgili slayt gösterisinin sunumu gerçekleştirilmiştir. Slayt gösterisi sonrasında sunum yapan öğrenci grubu ile sınıfın geri kalanı arasında karşılıklı bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Bununla birlikte Mardin’in tarihi, kültürel ve turistik değerlerinin daha iyi anlaşılması için çocuklarla birlikte Mardin’in söz konusu değerlerini tanıtan bir poster hazırlanmıştır. Etkinlik sonunda ölçme değerlendirmeye geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla önce soru-cevap yöntemi, sonrasında ise çalışma kağıdı uygulanmış. Ders sonunda ise şu örnek sorular sorulmuştur;

- Mardin ve çevresinde yer alan belli başlı turistik değerleri sıralayınız?
- Mardin’de bulunan turistik yapı ve değerlerin yöreye olan katkısını açıklayınız.
- Mardin ve çevresinde bulunan en önemli tarihi ve kültürel yapılar nelerdir?
- Mardin ve çevresinin tarihi ve kültürel yapılar bakımından zengin olması ne ile açıklanabilir?
- Çalışmanın sonunda ise süreç ve kazanım ile ilgili olarak hazırlanmış olan çalışma kağıdı ve öğrenci gözlem formu uygulanmıştır.

9.Hafta: Çalışmanın 9. haftası 24/03/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 9.Haftada “Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir.” kazanımı

kapsamında yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanları bağlamında Mardin Sabancı Kent Müzesi ile Dilek Sabancı Kültür Merkezine gezi düzenlenmiştir. Buna göre öncelikli olarak öğrencilerin yapılacak geziye katılabilmeleri için gerekli olan yasal izinler alınmıştır. Daha sonra ise gezi planı yapılmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra öğrencilerle birlikte Mardin’de bulunan Sabancı Müzesi ile Dilek Sabancı Kültür merkezine yönelik gezi gerçekleştirilmiştir. Gezi gerçekleştirildikten sonra ölçme değerlendirmeye geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Yapmış olduğunuz Mardin Kent Müzesi gezisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Müze gezisi kapsamında en dikkatinizi çeken unsurları açıklayınız.
- Müze gezisi kapsamında daha önceden bilmediğiniz nelerden haberdar olup, neleri öğrendiniz?
- Dilek Sabancı Kültür Merkezi gezisinde en çok ilginizi çeken unsurları açıklayabilir misiniz?
- Müzelerin toplumlar için taşıdığı önem hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Gezi gerçekleştirildikten sonra gerçekleştirilen geziye ilişkin öğrencilere gezi formu ve öğrenci çalışma kağıdı uygulanmıştır.

10.Hafta: Çalışmanın 10. haftası 31/03/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. 10.haftada “Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler.” kazanımı kapsamında, öğrenciler ile Mardin’de bulunan tarihi mekanlara yönelik çevre gezisi gerçekleştirilmiştir. Gezi kapsamında öncelikli olarak öğrenci velilerinden izin alınır, daha sonra gezi planı hazırlanmıştır. Gezi planı kapsamında öğrencilere Mardin’in tarihi ve kültürel mekanları (kaleler, medreseler, camiler, kiliseler, manastırlar, hanlar, köprüler vb) gezdirilmiştir. Gezi rehberi eşliğinde öğrencilere gezilen yerler ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Gezi bittikten sonra çalışmanın ölçme değerlendirme boyutuna geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu örnek sorular yöneltilmiştir;

- Mardin’in tarihi ve kültürel mekanları ile ilgili yapmış olduğunuz Mardin şehir gezisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Mardin şehir gezisi kapsamında ilginizi daha çok çeken tarihi ve kültürel mekan ve yapıları açıklayınız.

- Mardin şehir gezisi kapsamında daha önceden bilmediğiniz ve gezmediğiniz yerleri gezip, hakkında fikir sahibi oldunuz.
- Müzelerin toplumlar için taşıdığı önem hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Mardin’de bulunan belli başlı kaleler nelerdir?
- Mardin’de bulunan en önemli kiliseler nelerdir?
- Mardin’de bulunan belli başlı camiler nelerdir?
- Mardin’de bulunan belli başlı manastırları sıralayınız.
- Gezi sonrasında ise araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan Mardin’in tarihi ve kültürel mekanları ve ilgili oldukları alanlar şeklindeki bir çalışma formu ve öğrenci gözlem formu uygulanmıştır.

11.Hafta: Çalışmanın 11. haftası 07/04/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

11. haftada “Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor bilim insanlarını tanır.” kazanımı kapsamında, dersten önce Mardinli tarihi şahsiyetler kendi içinde spor, sanat, edebiyat, müzik ve bilim insanları olarak ayrılmıştır. Kendi içinde ayrılan tarihi şahsiyetler öğrenciler arasında araştırmaları için paylaştırılmıştır. Öğrencilerin araştıracakları tarihi şahsiyetler ile ilgili biyografi çalışması yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin araştıracakları tarihi şahsiyetler ile ilgili Mardin Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Mardin Belediyesi ve yörenin ileri gelenlerinden istifade etmeleri söylenmiş. Daha sonra öğrencilerin Mardinli önemli şahsiyetlerle ilgili hazırlamış oldukları biyografi çalışmalarını sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmaları sağlanmıştır. Örnek vermek gerekirse Mardinli Nobel ödüllü bilim insanı Aziz Sancar’ın Biyografisi sınıfla paylaşılmıştır. Buna göre biyografide Aziz Sancar’ın hayat hikayesi ile Nobel Kimya Ödülünü almasını sağlayan çalışmalara yer verilmiştir. Bununla birlikte Mardin’in Türkiye çapında çok farklı alanlarda başarılı olan tarih, spor, sanat, edebiyat ve bilim insanlarına yer verilmiştir. Çalışma sonunda süreci değerlendirmek için ölçme değerlendirme boyutuna geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin söz konusu kazanım ile ilgili öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu sorular yöneltilmiştir;

- Mardinli olup, kimya dalında Nobel Ödülü alan bilim insanı kimdir?
- Mardin’in yetiştirmiş olduğu en önemli sanat insanları hakkında bilgi veriniz
- Mardin’in yetiştirmiş olduğu ünlü siyasetçilere örnek veriniz?

- Mardin'in yetiştirmiş olduğu en önemli iş insanlarına örnek veriniz?

12.Hafta: Çalışmanın 12. haftası 14/04/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

12. haftada “Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder.” kazanımı kapsamında Mardin ile özdeşleşmiş somut olmayan kültürel varlıklarla ilgili sergi düzenlenmiştir. Bu kapsamda Mardin’e özgü başta yemek çeşitleri olmak üzere diğer kültürel unsurlar öğrenciler arasında paylaştırılarak, sonraki hafta derse getirmeleri istenmiştir. Dersin işleneceği hafta yöreye ait yemek çeşitleri ve diğer unsurlarla ilgili sergi düzenlenmiş olup yapılacak olan sergiye öğrenci, öğretmen ve idarecilerin katılımı sağlanmıştır. Sergi bittikten sonra ölçme değerlendirme kısmına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin söz konusu kazanım ile ilgili öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu sorular yöneltilmiştir;

- Mardin'in belli başlı yemekleri sıralayabilir misiniz?
- Mardin ile özdeşleşmiş en önemli yiyecekler nelerdir?
- Mardin'de daha çok tercih edilen kılık-kıyafetler nelerdir ?
- Mardin yöresine ait belli başlı yöresel halk oyunlarını sıralayabilir misiniz?
- Dersin sonunda ise araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan ve Mardin'deki somut kültürel varlıklar ile ilgili çalışma formu uygulanmıştır.

13.Hafta: Çalışmanın 13. haftası 27/04/2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

13. haftada “yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.” kazanım kapsamında Mardin'de yıl içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve belirli günlerle ilgili tanıtım broşürü hazırlanmıştır. Bu kapsamda tüm sınıfa Mardin'de yıl içerisinde çeşitli şekillerde kutlanan belirli ve önemli günlerle ilgili aile büyükleri ve yakın çevreleri ile görüşerek bilgi almaları sağlanmış olup bununla birlikte daha önceden belirlenen bir grup öğrencinin de Mardin'de kutlanan önemli günlerle ilgili görsellerden oluşan bir slayt sunumu hazırlamaları istenmiştir. Bu ödevlendirmelerden sonra derse geçildiğinde ise öğrencilerin elde etmiş oldukları bilgilerden hareketle tüm sınıfın katılımı ile Mardin'de yıl içerisinde gerçekleştirilen önemli günler ile ilgili tanıtım broşürü oluşturma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise ölçme değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Ölçme-değerlendirme aşamasında da öğrencilere Mardin'de gerçekleştirilen belirli günlerle ilgili görseller sırayla gösterilerek öğrencilerin bulmaları

istenmiştir. Öğrencilerin söz konusu kazanım ile ilgili öğrenme durumlarını sorgulamak amacıyla şu sorular yöneltilmiştir;

1.Ekranda görseli verilen etkinlik Mardin’de gerçekleştirilen hangi önemli güne aittir?

2.Mardin’de gerçekleştirilen önemli günleri sıralayınız.

3.Mardin’de yıl içerisinde gerçekleştirilen önemli günlerin yoğun olması ne ile açıklanabilir?

4.Dersin sonunda ise araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanmış olan ve Mardin’de yıl içerisinde kutlanan önemli günler ile ilgili çalışma formu uygulanmıştır.

3.4.3.Uygulama Sonrası

1.Uygulama öncesinde olduğu gibi uygulama sonrasında da hem deney grubuna hem de kontrol grubuna Yerel Okuryazarlık Testi ile Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

2.Belli kriterleri sağlayan deney grubu öğrencileri ile uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.5.Eğitim-Öğretim Süreci

3.5.1.Deney Grubunda Yapılan Çalışmalar

Çalışmada deney grubu olarak belirlenen grupla Şehrimiz Mardin dersinin olduğu gün ve saatlerde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda dersler genellikle cuma ve çarşamba günleri gerçekleştirilmiştir. Gezi olarak planlanan etkinlikler hafta sonlarına denk getirilerek gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilecek etkinlikler kazanımlar da dikkate alınarak 13 hafta ile 26 ders saat olarak planlanmıştır. Deney grubu ile 13 hafta boyunca gerçekleştirilen etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Deney grubu ile ilk haftadan itibaren;

1.hafta: “Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin’in iklim, bitki örtüsü ve fiziki coğrafya özellikleri ile ilgili harita oluşturma etkinliği yapılmıştır.

2.hafta: “Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimini açıklar.” kazanımı kapsamında Mardin ve çevresinde insan-doğa etkileşimi ile ilgili gazete, tv, internet ve dergi etkinliği gerçekleştirilmiştir.

3.hafta: “Yaşadığı şehrin demografik yapısını araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin İl Nüfus Müdürlüğü ile Mardin ve çevresinin nüfusu ile ilgili röportaj etkinliği yapılmıştır.

4.hafta: “Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır.”Mardin ve yöresinde etkili olan doğal afetlerle ilgili pano düzenleme ve afiş hazırlama etkinliği gerçekleştirilmiştir.

5.hafta: “Yaşadığı şehrin dünden bugüne idari yapısını tanır.” kazanımı kapsamında Mardin’in geçmişten günümüze kadar olan idari yapılanması ile ilgili bir tarih şeridi ve slayt sunumu yapılmıştır.

6.hafta: “Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır.” kazanımı kapsamında Mardin yöresinin kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili olarak yörede yaşayan yerel bir tarihçi veya araştırmacı ile sözlü tarih çalışması gerçekleştirilmiştir.

7.hafta: “Şehrin gelişiminde etkili olan ekonomik unsurların önemini kavrar.” kazanımı kapsamında Mardin’deki Sanayi, Ticaret, Tarım, Hayvancılık ve Turizm gibi faaliyetlerle ilgili istasyon etkinliği yapılmıştır.

8.hafta: “Yaşadığı şehrin turizme katkılarını fark eder.” kazanım kapsamında Mardin İl Kültür ve Turizm Müdürü ile röportaj etkinliği gerçekleştirilmiştir.

9.hafta: “Yaşadığı şehrin kültür ve sanat imkanlarını bilir.” kazanımı kapsamında Mardin Sabancı Kent Müzesi ile Dilek Sabancı Kültür Merkezine gezi düzenlenmiştir.

10.hafta: “Yaşadığı şehrin tarihi ve kültürel mekanlarını inceler” kazanımı kapsamında öğrenciler ile Mardin’de bulunan tarihi ve kültürel mekanlar ile ilgili çevre gezisi gerçekleştirilir.

11. hafta: “Şehrin yetiştirdiği tarihi şahsiyetleri, sanat, edebiyat, müzik, spor ve bilim insanlarını tanır.” kazanımı kapsamında öğrencilerle biyografi çalışması gerçekleştirilir.

12.hafta: “Yaşadığı şehrin somut olmayan kültür varlıklarını keşfeder” kazanımı kapsamında Mardin’deki yöresel yemeklerle ilgili yerli malı etkinliği yapılır.

13.haftada: “Yaşadığı şehrin önemli günlerini bilir.” kazanım kapsamında Mardin’de yıl içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ve belirli günlerle ilgili tanıtım broşürü hazırlama çalışması yapıldı.

Daha önce de ifade edildiği gibi hem çalışma öncesinde hem de çalışmanın sonunda, araştırmacı tarafından hazırlanmış yerel okuryazarlık testi, kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu uygulanmıştır.

3.5.2.Kontrol Grubunda Yapılan Çalışmalar

Kontrol grubunda, eğitim-öğretim faaliyetleri 13 hafta sürmüş olup, çalışmalar Şehrimiz ders kitabına bağlı ve normal akışında devam etmiştir. Çalışmanın devam ettiği süre zarfında çocuklara deney ve kontrol grubu oldukları şeklinde bir açıklama yapılmamış olup, çocukların böyle bir ayırımdan etkilenmelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Toplanan veriler nicel ve nitel veri analizi olmak üzere 2 farklı şekilde incelenmiştir.

3.6.1.Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde kullanılan yerel okuryazarlık testi ve kültürel mirasa yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler çözümlenirken parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (One-WayAnova) yapılan istatistiksel işlemlerdendir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecinde 6/A ve 6/C sınıflarının başarı ve tutum ölçeklerindeki durumlarını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi ile tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2020, s.39). Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi ise, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır(Büyüköztürk, 2020, s.48).

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık bilgi testi ile kültürel mirasa yönelik tutum ölçeğine göre ön test puan ortalamalarının ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t-testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız gruplar (ilişkisiz) için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır

(Büyüköztürk, 2020, s.39). Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için bağımsız gruplar t-testi tekniğine başvurulmuştur.

Araştırmada deney grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında ve aynı şekilde kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı(ilişkili) gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bağımlı (İlişkili) gruplar için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020, s.70). Çalışma kapsamında deney grubunun ön test-son test ve aynı şekilde kontrol grubunun ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı irdelendiği için bağımlı (ilişkili) gruplar için t-testi tekniğine başvurulmuştur.

3.6.2.Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Her nitel araştırma farklı birtakım özellikler taşır ve veri analizinde bir takım yeni yaklaşımları gerektirir. Bu noktada araştırmada kullanılacak nitel veri analiz yönteminin belirlenmesinde araştırmacıya önemli bir iş düşmektedir. Bununla ilgili olarak Strauss (1987) nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır. Standartlaştırılmış veri analizinin araştırma yoluyla elde edilen verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirmektedir(Strauss, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.237).

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla “sistemik analiz” yapmaktır. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, birinci veya ikinci yaklaşımı temele alır ve buna ek olarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da dahil eder (Wolcott, 1994; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.237).

Nitel verinin önemli özelliklerden biri sayısallaştırmadır. Sayısallaştırma, görüşme, gözlem ve dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilmiş yazılı

biçimdeki verinin, belirli süreçlerden geçirilerek sayılara ve rakamlara dökülmesidir. Sayılar ve rakamlar genellikle nicel araştırma türleriyle anılıyor olsa da, nitel verinin belirli bir düzeyde sayılara indirgenmesi mümkündür. Nitel verinin sayısallaştırılmasında birkaç temel amaç vardır. Bunlardan birincisi, sayısallaştırmanın güvenilirliği artırmasıdır. Sayısallaştırmada ikinci amaç, yanlışlığı azaltmaktır. Üçüncü amaç, nitel verinin belirli ölçüde sayılara dökülmesi bizim, verinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmamıza olanak verebilir. Dördüncü ve son amaç ise, yapılan küçük ölçekli bir araştırmanın veya bir durum çalışması sonuçlarının, daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş bir örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.256).

Nitel verilerin analizinde iki yöntemle başvurulur. Bunlar betimsel analiz ve içerik analizi şeklindedir. Araştırmada deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuştur.

İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenen bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabii tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Strauss ve Corbin (1990) belirttiği gibi “Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz.

Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde 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, 2016, s.242).

İçerik analizinde veriler dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.243).Bu aşamalar ;

- 1.Verilerin kodlanması,
- 2.Temaların bulunması,
- 3.Kodların ve temaların düzenlenmesi,

4.Bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir. Buna göre araştırmada deney grubu öğrencilerinden elde edilen veriler sıralanmış olan nitel veri analiz aşamaları takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

Buna göre yukarıda sıralanan aşamalar doğrultusunda araştırmanın nitel bölümüyle ilgili veriler içerik analizi ile irdelenmiştir. Çalışma sürecinde deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen görüşme formlarındaki verilerin öncelikli olarak dökümü yapılmıştır. Sonrasında dökümü yapılan görüşme formu verileri baştan sona dikkatli bir okunmuştur. Sonrasında ise öğrencilerin görüşme formu verileri kendi içinde detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra içerik analizinin ilk aşamasına uygun olarak veriler öncelikli olarak kodlanmış ve kodlar da kendi içinde sınıflandırılmıştır. Kodlanan veriler daha sonra kendi içinde sahip oldukları ortak özellikler bakımından temalara ayrılarak, tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama aşamasını, verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip etmiştir. Araştırmacı tarafından yapılmış olan kodlamanın doğruluğunu teyit etmek amacıyla iki farklı uzman tarafından görüşme formu verileri ile karşılaştırmak koşuluyla incelenmiş, yapılan kodlamalar karşılaştırılarak ortaya çıkan farklılıklar tespit edilerek gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada ise elde edilen veriler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

3.7.Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Herhangi bir araştırmanın bilimsel olarak kabul edilmesinin en önemli gerekçelerinden biri inandırıcılığıdır. Bilimsel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamada ön plana çıkan iki tane ölçütten söz etmek mümkündür. Söz konusu ölçütler ise güvenilirlik ve geçerliliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre çalışmada yöntem olarak yarı deneysel desen tercih edilmiş olup, araştırma kapsamında hem nicel veriler hem de nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilere başvurulduğu için duruma uygun geçerlik ve güvenilirlik stratejilerine başvurulmuştur.

Nicel yöntemlerin tercih edildiği araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; araştırma sürecinde tercih edilen ölçme araçlarının kullanımı ile ilgilidir. Bu nedenle güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçme araçlarının geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalarla değerlendirilmeye çalışılır(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan yarı deneysel desen aşamasında; Yerel Okuryazarlık Testi ile Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın nicel boyutu ile ilgili geçerlik ve güvenirlik açıklamaları araştırmada kullanılan ölçekler başlığı altında belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı ile ilgili geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla farklı stratejiler uygulanmıştır. Buna göre çalışmada inandırıcılığın (iç geçerlik) sağlanması için, araştırmacı süreç esnasında objektif bir şekilde bir takım gözlemler yapmış, öğrenciler ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde anlaşılabilirliği sağlamak adına anlık sorular sorulmuş, kodlayıcılar arasında güvenirliğin sağlanması için kodlamalar 2 farklı araştırmacı tarafından farklı zaman aralıklarında yapılarak birbirleri ile uyumlu olması göz önünde bulundurulmuştur. Kodlanan veriler son aşamada ise alan uzmanının görüşü ile şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini yani aktarılabilirliğini sağlamak için deney grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup, araştırma sonunda etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla deney grubunu oluşturan 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Nitel verileri toplamak amacıyla belirlenen deney grubu öğrencilerine görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış, süreçte öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yine bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel verilerin geçerliğini sağlama adına kısa süre sonra analiz edilmeye başlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan kod ve temaların oluşturulması aşamasında görüşme formu, gözlem notları ve etkinlik çıktılarından alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenirliğinin (iç güvenirlik) sağlanabilmesi adına araştırmanın uygulama kısmı, verileri toplama süreci ile verilerin analiz edildiği süreçler detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Görüşme formu, gözlem notları ve uygulama çalışmalarından elde edilen veriler 2 farklı araştırmacı tarafından farklı

zaman aralıklarında kodlanıp son aşamada ise ilgili alan uzmanının görüşü ile son şekli verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak amacıyla öğrencilerle etkinlik temelli öğretim süreci ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmeden öncelikli detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş daha sonra görüşme formunu şekillendirmek amacıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu soruları hazırlanırken de uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. İlgili alan uzmanlarının görüşleri alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu belirlenmiş olan deney grubu öğrencileri ve sınıf ortamında araştırmacının kontrolünde uygulanmıştır.



4.BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın nicel alt problemlerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere, benzer şekilde nitel alt problemlerini çözümlemek amacıyla içerik analizi ile elde edilen verilerin çözümlenmesi ve tüm bu işlemlerin sonunda ortaya çıkan yorum ve bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın bulguları kendi içinde nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular olmak üzere iki ayrı grupta toplanmıştır.

4.1.Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu alt problemi test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.1. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p
Kontrol Grubu Öntest	20	57,1500	6,29348	19	,835	,633
Kontrol Grubu Sontest	20	55,6000	4,98841			

Tablo 4.1.İncelendiğinde kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($t(19) = ,835, p > .05$). Kontrol grubunun ön test kültürel mirasa yönelik tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=57,1500$) şeklinde iken, son test puan ortalamaları ise ($\bar{X}=55,6000$) olmuştur. Grubun ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

4.2.Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldığı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Bu alt problemi test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.2. Deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamalarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	55,4000	4,56992	19	-3,206	,005	0,41

Deney Grubu	20	59,0500	3,51650
--------------------	----	---------	---------

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir($t(19) = -3,206$, $p < .05$). Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 55,4000$) şeklinde iken, son test puan ortalamaları ise ($\bar{X} = 59,0500$) olmuştur. Grubun ön test-son test kültürel mirasa yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutumlarının grup içi ön test-son test puanlarının etki büyüklüğü incelenmiştir. Etki büyüklüğü deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları arasında oluşan fark anlamlı ise oluşan bu anlamlı farkın ne derecede olduğunun göstergesidir. İlgili grubun ön test-son test puanları arasındaki farkın ne kadar olduğu ile ilgilidir.

Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutumlarının grup içi ön test-son test karşılaştırmalarında $r = 0,41$ olarak, yüksek düzeyde farklılaşma şeklinde gerçekleşmiştir.[r değeri (τ^2); 0,1 küçük, 0,3 orta, 0,5 yüksek (Cohen, 1992)] Ortaya çıkan sonuç etkinlik temelli öğretim yönteminin deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarını büyük oranda etkilediğini söylemek mümkündür. Buna göre ortaya çıkan sonuç etkinlik temelli öğretim yöntemi ile ders işlenen deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu göstermektedir.

4.3.Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel işlemin belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 4.3. Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Normallik Testi

Grup	Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
KMYTÖ Deney Son	,140	20	,200	,961	20	,566
KMYTÖ Kontrol Son	,111	20	,200	,959	20	,525

Tablo 4.3. incelendiğinde kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği verilerinin deney grubu ile kontrol grubu son test verileri bakımından normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu noktada normallik ölçüsü ise verilerin ($p>0.05$) büyük olmasıdır. Oluşan sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik analiz tekniklerinden t-testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4.4. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	59,0500	3,51650	38	2,528	,016	0,37
Kontrol Grubu	20	55,6000	4,98841				

Tablo 4.4. İncelendiğinde deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(38)= 2,528$ $p<.05$]. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}=59,0500$) iken, kontrol grubunun puan ortalaması ise ($\bar{X}=55,6000$) şeklinde oluşmuştur. Grupların son test puanları incelendiğinde farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutumlarının gruplar arası son test karşılaştırmalarında $r=0,37$ olarak bulunmuş olup, bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma oluştuğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Oluşan sonuçtan hareketle etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre yüksek düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

4.4.Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Söz konusu alt problemi test etmek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 4.5. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS.	sd	T	p
Kontrol Grubu	20	21,9500	2,91051	19	-,421	,678
Kontrol Grubu	20	22,3000	2,59757			

Tablo 4.5. İncelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir[t (19)=-,421 p>.05]. Kontrol grubunun ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =21,9500) şeklinde iken, kontrol grubunun son test ortalaması ise ($\bar{X}$ =22,3000) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test- son test ortalamaları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

4.5.Çalışmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmeye yöneliktir. Bu alt problemi test etmek amacıyla veriler bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6. Yerel okuryazarlık testi ön test-son test ortalama puanlarının bağımlı gruplar için t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	22,4000	2,99825	19	-6,345	,000	0,84
Deney Grubu	20	27,6000	1,53554				

Tablo 4.6. İncelendiğinde deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t

(19)=-6,345 p<.05]. Deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test puan ortalaması ($\bar{X}$ =22,4000) şeklinde iken son test ortalaması ise ($\bar{X}$ =27,6000) şeklinde oluşmuştur. Grubun ön test-son test ortalamaları incelendiğinde son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney grubunun yerel okuryazarlık testi grup içi son test karşılaştırmalarında $r=0,84$ olarak bulunmuş olup, oluşan bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma olduğunu göstermektedir (Cohen, 1992). Ortaya çıkan sonuç deney grubunda etkinlik temelli öğretim ile ders işlenmiş olmasının, öğrencilerin yerel okuryazarlık durumlarını yüksek düzeyde etkilediğini söylemek mümkündür.

4.6.Çalışmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi kontrol grubu öğrencileri ile deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarını oluşturan öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel işlemin belirlenmesi amacıyla öncelikli olarak normallik sayıltısını karşılama durumu incelenmiştir.

Tablo 4.7. Yerel Okuryazarlık testi Son Test Normallik Testi Verileri

Grup	Kolmogorov- Smirnova			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
YOT Deney Son	,242	20	,003	,884	20	,021
YOT Kontrol Son	,191	20	,054	,932	20	,165

Tablo 4.7. incelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi son test verileri normal dağılım gösterirken, deney grubunun yerel okuryazarlık testi son test verilerinin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubunun yerel okuryazarlık testi son test verileri normal dağılım göstermediği için normallik dağılım varsayımı için Skewness (çarpıklık) ile Kurtosis (basıklık) değerlerine, çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi verilerine ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi değerlerine bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Yerel okuryazarlık testi son test normallik indeksleri

Ölçek	Ölçümler	Grup	Basıklık	Hata/Basıklık	Basıklık/Hata	Çarpıklık	Hata/Çarpıklık	Çarpıklık/Hata
-------	----------	------	----------	---------------	---------------	-----------	----------------	----------------

YOT toplam puan	son test kontrol grubu		-,968	0,992	-0,975	,344	0,512	0,671
YOT toplam puan	son test deney grubu		-,833	0,992	-0,839	-,714	0,512	-1,39

Deney grubunun son test verileri normal dağılım göstermediği için normallik ölçüsü olarak öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine karar vermek için çarpıklık ve basıklık katsayısının +1.5 ile -1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) ile -2.00 ile +2.000 (George ve Mallery, 2010) değerleri arasında olması normal olarak kabul edilmiştir. Buna göre deney grubunun son test çarpıklık basıklık değerleri belirtilen değerler arasında olduğu görülmüştür. Field (2009) ve (Tan, 2016) çarpıklık basıklık değerlerinin standart hataya bölünme verilerinin -1,96 ile +1,96 değerleri arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bunun dışında Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmış ve $p > 0.05$ sonucu çıkması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Kilmen, 2015). Verilerin normal dağılım gösterdiği ve örneklemin çok küçük boyutlu olmadığı çalışmalarda parametrik analiz tekniklerinin kullanılması daha uygundur. T-testi gibi parametrik testler parametrik olmayan testlere göre daha güçlü olup, normallik varsayımını gerektiren bir testtir. Veriler normal dağılım göstermiyorsa t-testi hatalı olabilir. Parametrik olmayan testler ise normallik varsayımı gerektirmez ve bu nedenle de normal olmayan veri dağılımları için t-testlerine göre daha sağlam bir alternatiftir (Fagerland, 2012). Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Ancak sosyal bilimlerde pek çok araştırma, özellikle de deneysel araştırmalar, daha küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu konuda alan yazında, alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının analizde hesaplanacak “p” anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilkin incelemelere rastlanmaktadır. Örneklem sayısının $n=6$ kadar küçük olduğu ve

evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinmediği durumda parametrik olmayan istatistiğin kullanılması bir zorunluluktur (Büyüköürk, 2020). Bu noktadan hareketle deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi son test verilerinin karşılaştırılmasında parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma kapsamında grupların “yerel okuryazarlık testi” son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair bağımsız gruplar için t-testi sonuçları tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Yerel okuryazarlık testi son test ortalama puanlarının grup değişkenine göre t-testi sonuçları

	N	$\bar{x}$	SS.	sd	T	p	τ^2
Deney Grubu	20	27,6000	1,53554	38	-7,855	,000	0,87
Kontrol Grubu	20	22,3000	2,59757				

Tablo 4.9. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir[t(38)=-7,855 p<.05]. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{x}$ =27,6000) iken, kontrol grubunun son test puan ortalaması ise ($\bar{x}$ =22,3000) şeklinde oluşmuştur. Grupların oluşan yerel okuryazarlık testi son test ortalamaları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü puanları incelendiğinde ise deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi gruplar arası son test karşılaştırmalarında $r=0,87$ olarak bulunmuş olup, ortaya çıkan bu durum gruplar arasında yüksek düzeyde farklılaşma olduğu şeklinde ifade edilebilir (Cohen, 1992). Oluşan bu sonuçtan hareketle etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık durumlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre yüksek düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşma deney grubu öğrencilerinin süreç içerisinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalardan önemli ölçüde verim aldıklarını göstermektedir. Diğer bir şekilde ifade etmek gerekirse çalışma kapsamında deney grubu öğrencileri ile sürdürülen etkinlik temelli öğretim bazlı çalışmalar, kontrol grubu öğrencileri ile sürdürülen geleneksel öğretim kaynaklı çalışmalarla karşılaştırıldığında yerel okuryazarlık durumunun gelişiminde daha fazla verim sağlamışlardır.

4.7.Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt probleminin analizinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin Şehrimiz Mardin dersinde gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim ve uygulamalara ilişkin görüş, düşünce ve değerlendirmelerini belirlemeye yöneliktir. Çalışma kapsamında öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizine tabii tutulmuştur. Süreçte gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “Öğrencilerin etkinlik temelli öğretim süreci ile ilgili görüşleri”, “Mardin ile ilgili kazanımlar”, “Mardin’i tanıyıp başkalarına tanıtabilme” ve “Öneriler” şeklindedir.

4.7.1.Deney Grubu Öğrencilerinin Etkinlik Temelli Öğretim Süreci İle İlgili Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlik ve uygulamalara ilişkin görüşleri, eğitim-öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik görüşler ana teması altında Sürecin Değerlendirilmesi ile İçerik ve Uygulamalarla ilgili alt temalar olmak üzere tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirme Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Eğitim-Öğretim Sürecine Yönelik Görüşler	Sürecin Değerlendirilmesi	Olumlu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6) 1.Etkinlikleri eğlenceli bulma 2.Mardin ile ilgili yeni şeyler Öğrenme
		Olumsuz (Ö7) 1.Etkinlikleri sıkıcı bulma
		Kararsız (Ö9) 1.Süreci değerlendirmede kararsızlık
	ve İçerik Uygulamalar	Yöntem ve Teknik (Ö1,Ö2,Ö3) 1.Beyin Fıtınası, İstasyon Tekniği gibi yöntemler vurgulanmış.
		İçerik (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö1) 1.Mardin’in tarihi,

4.7.1.1.Sürecin Değerlendirilmesi

Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirme alt teması içerisinde yer alan kodlar; “ olumlu, olumsuz ve kararsız” şeklinde sıralanmıştır. Etkinlik temelli öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecine ilişkin olumlu bir takım görüşler ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifade etmiş olduğu olumlu özellikler; eğlenceli-keyifli bulma, faydalı bilgiler öğrenme, yeni ve değişik bilgiler öğrenme şeklinde sıralanmıştır. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1 *“Yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. Benim açımdan her şey çok güzel geçti.Ders sayesinde Mardin’de olduklarından haberdar olmadığım tarihi yapıları öğrendim. Bazı ünlülerin Mardinli olduğunu öğrendim”*. Öğrencinin görüşü incelendiğinde öğrencinin ders sürecinde yapılan çalışmaları olumlu bir şekilde değerlendirdiği, yapılan etkinliklerin de kendisi açısından eğlenceli ve faydalı bir şekilde geçtiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrenci ayrıca Mardin’in yerel özellikleri ile ilgili yeni bilgiler öğrendiğini de ifade etmiştir.

Ö2 *“Dersler çok eğlenceli geçti. Çünkü derslerde hocamız çok eğlenceli ödevler verdi. Derslerde her hafta farklı etkinlikler yaptık ve özellikle yaptığımız geziler çok güzel geçti. Sonuç olarak yaptığımız etkinliklerden çok keyif aldım”*. Öğrencinin görüşünden hareket ederek, öğrencinin etkinlik temelli öğretime ilişkin olumlu bir tutum sergilediği ve süreçte gerçekleştirilen etkinliklerden keyif aldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ö3 *“Bence hem ders hem de etkinlikler çok güzeldi. Ders sayesinde yeni şeyler öğrendim. Yapılan etkinlikler çok keyifliydi. Keşke yapmış olduğumuz etkinlikler daha uzun süreli olsaydı”*. Öğrencinin görüşleri incelendiğinde yapılan etkinlik ve uygulamalara ilişkin olumlu bir görüş ortaya konulduğu görülmektedir. Bununla birlikte söz konusu öğrenci etkinliklerin daha uzun süreli olmasının kendisi açısından daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Bu durum da öğrencinin yapılan etkinlik ve uygulamaları benimsediğinin bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Ö4 “Ben kendi adıma dersleri çok eğlenceli ve değişik buldum. Yapılan etkinlikler içerisinde grupça yaptıklarımız daha iyiydi. Ayrıca hem gezi etkinliği hem de geziden sonra gerçekleştirdiğimiz geziyi değerlendirme etkinliğinden çok keyif aldım”. Ö5 “Gayet güzel geçti etkinlikler. Yapmış olduğumuz etkinlikler sayesinde birçok şey öğrendim”. Ö6 “Güzel ve eğlenceliydi. Keyif aldım”.Söz konusu öğrencilerin değerlendirmeleri incelendiğinde yapılan etkinliklerin genel olarak eğlenceli bulunduğunu anlıyoruz. Ayrıca çocukların özellikle grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen etkinlikler ile yapılan gezilere özel bir vurgu yaptıkları görülüyor. Bununla birlikte bazı öğrenciler yapılan etkinlik ve uygulamaları çok detaylı bir şekilde değerlendirirken, bazı öğrenciler de kısa ifadelerle değerlendirme yapmayı tercih etmişler.

Etkinlik temelli öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecine ilişkin olumsuz ve kararsız olarak ifade edilebilecek bir takım görüşler ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö7 “Etkinliklerin bazıları sıkıcı geldi bana. Yaptığımız etkinliklerin hepsi gezi şeklinde olsaydı daha güzel olurdu. Ayrıca ödevler de olmasaydı daha iyi olurdu”. Öğrencinin yapmış olduğu değerlendirmeye dikkat edildiğinde, genel olarak sürecin kendisi açısından çok da istenildiği şekilde geçmediği söylenebilir. Buna göre öğrenci bazı etkinlikleri sıkıcı bulmakla birlikte genel olarak gezi ağırlıklı etkinliklerin yapılması yönünde bir fikir beyan etmiştir. Söz konusu öğrenci zaman zaman yapılan ödevlendirmeleri de yorucu ve olmaması gerektiği şeklinde ifade etmiştir. Ö9 “Yapmış olduğumuz etkinlikler konusunda ne diyeceğimi bilemedim. Ayrıca etkinliklerden keyif aldım da diyemem, biraz karışık diyebilirim”. Öğrencinin görüşünü dikkate aldığımızda sürece yönelik değerlendirmesinin net olmadığını diğer bir ifade ile süreci değerlendirme noktasında kararsız bir tutuma sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.7.1.2.İçerik ve Uygulamalar

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklere ilişkin bir takım görüşler ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1 “Yaptığımız etkinlikler içerisinde en çok beyin fırtınası ve istasyon etkinliği eğlenceliydi”. Ö2 “Derste ilgimi daha çok beyin fırtınası ve istasyon

yöntemleri çekti". Ö3 "Yapmış olduğumuz derslerde hocamız ile birlikte gerçekleştirmiş olduğumuz beyin fırtınası yöntemi daha çok dikkatimi çekti". Öğrencilerin yapmış olduğu açıklamalardan anlaşıldığı gibi belli sayıda öğrenci gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirirken derste tercih edilen yöntem ve tekniklere vurgu yapmışlar. Söz konusu öğrencilerin, uygulanmış olan yöntem ve teknikler içerisinden özellikle beyin fırtınası ile istasyon tekniğini ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin içeriğine ilişkin bir takım görüşler ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö2 "Mardin'deki pek çok tarihi yer hakkında bilgi sahibi oldum. Mardinli ünlüleri ve Mardin'e özgü yemekleri öğrendim. Mardin'de yetişen tarım ürünlerini öğrendim". Ö3 "Mardin hakkında bilmediğim pek çok şey öğrendim. Örneğin Mardin'in coğrafi özellikleri, ekonomik özellikleri ve tarihi yerleri ile ilgili bilgiler öğrendim". Ö4 "Mardin ile ilgili yeni bilgiler öğrendim. Mesela Mardin'in iklimini, yemek kültürünü ve Mardinli olan ünlüleri öğrendim. Ö5 "Mardin'de bulunan cami, kilise, manastır gibi yerler hakkında bilgi sahibi oldum. Mardinli ünlüleri öğrendim. Ayrıca Mardin'de etkili olan iklim özellikleri ile ekonomik faaliyetler hakkında fikir sahibi oldum". Ö8 "Mardin'deki tarımsal faaliyetler, iklim, bitki örtüsü, coğrafi konum, turistik özellikler ile ilgili bilgi sahibi oldum". Ö10 "Mardin'deki tarihi yerler hakkında birçok şey öğrendim. Mesela Beşik kaya harabelerinin Mardin'de olduğunu öğrendim. Mardin kalesi ile ilgili hikayeyi öğrendim". Ö1 "Mardin'deki tarihi ve kültürel yapılar hakkında bilgi sahibi oldum. Mardin'e özgü yemekleri öğrendim". Buna göre yukarıda sıralanmış olan öğrenci görüşlerinden hareketle, katılımcı öğrenci grubunun dersin içeriği ile ilgili olarak Mardin yöresinin coğrafi özellikleri, tarihi yerleri, ekonomik özellikleri, iklim- bitki örtüsü, Mardinli ünlü şahsiyetler ve yemek kültürü gibi özelliklerin ön plana çıkardıkları görülmektedir.

4.7.2.Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin İle İlgili Kazanımlara İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde Mardin ile ilgili öğrendikleri yerel özellikler "Mardin ile ilgili kazanımlar" ana teması altında Maddi ve Manevi öğelerle ilişkili alt temalar tablo 4.11'da verilmiştir.

Tablo 4.11. Mardin İle İlgili Kazanımlar Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Mardin İle İlgili Kazanımlar	Maddi Öğeler	Coğrafi Öğeler (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö
		Mimari Öğeler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5)
		Gastronomi Öğeleri(Ö1,Ö2,Ö4,Ö10)
		Ekonomik Öğeler (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6)
	Manevi Öğeler	Yetişmiş İnsan Unsuru (Ö1,Ö2,Ö4,Ö10)
		Tarihi Unsurlar (Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10)

4.7.2.1.Maddi Öğeler

Maddi öğeler alt temasında yer alan kodlar; “Coğrafi Öğeler”, “Mimari Öğeler”, Gastronomi Öğeleri”, “Ekonomik Öğeler” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin ile ilgili bir takım coğrafi özellikler öğrendiklerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 “Mardin’in coğrafi konumu, iklim özellikleri ve bitki örtüsünü öğrendim”. Ö2 “Mardin’in iklimi ve yer şekilleri hakkında fikir sahibi oldum”. Ö3 “Mardin’in coğrafi özellikleri ile ilgili bilgiler öğrendim”. Ö5 “Mardin’in iklimini ve bitki örtüsünü öğrendim”. Ö10 “Mardin’in yer şekilleri, akarsuları ve iklimini öğrendim”. Ö6 “Yöremizin iklim ve bitki örtüsü hakkında bilgi sahibi oldum”. Ö4 “Mardin’de etkili olan doğal afetler hakkında bilgi sahibi oldum”. Ö1 “Mardin’de bulunan dağlar, akarsular ve ovaları öğrendim. Ayrıca yaşadığım yerin iklim özellikleri hakkında bilgi sahibi oldum”. Etkinlik temelli öğretim süreci ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcı öğrenci grubunun sürece bağlı olarak Mardin’in coğrafi özellikleri ile ilgili bir takım kazanımlar elde ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrenciler yörenin coğrafi

özellikleri ile ilgili kazanımlarını coğrafi konum, iklim, bitki örtüsü ve yer şekilleri şeklinde sıralamışlardır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin'in mimari özellikleri ile ilgili bir takım bilgiler öğrendiklerini ifade etmişler. Öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 “*Mardin’de yer alan tarihi yerleri öğrendim. Özellikle de yaşadığım şehirde yer alan kiliseleri öğrendim. Mor Yakup ve Mor Kiryakus gibi*”. Ö5 “*Mardin ile ilgili pek çok şey öğrendim. Mardin’de bulunan camiler, kiliseler ve manastırlar hakkında bilgi sahibi oldum*”. Ö3 “*Mardin’in tarihi yerlerini öğrendim. Örnek vermem gerekirse Mor Gabriel Manastırı, Mor Yuhanon Manastırı, Dara Harabeleri ve Dayrulzafaran Manastırı hakkında ilginç şeyler öğrendim*”. Ö1 “*Mardin şehir gezisi esnasında gezdiğimiz Dayrulzafaran Manastırı, Kasımiye Medresesi ve Mardin Ulu camii gibi tarihi yerleri gezmemiz beni çok mutlu etti. Buralar daha çok ilgilimi çekti*”. Öğrenci görüşlerinden anlaşıldığı gibi öğrencilerin ilgisini daha çok gerçekleştirilen Mardin şehir gezileri esnasında gezip gördükleri tarihi ve kültürel yapılar çekmiş olup, gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf etkinliklere bağlı olarak öğrencilerin yörede yer alan cami, medrese, kilise, manastır ve müze gibi yapılar hakkında belli bir farkındalık geliştirdiklerini söylemek mümkündür.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrencilerin gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin'in gastronomi(yemek) kültürü ile ilgili bir takım bilgiler öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin öğrendiklerine ilişkin ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö10 “*Özellikle Mardin’in yemek kültürü hakkında baya şey öğrendim. Örneğin; ayran çorbası, harire tatlısı, badem şekeri ve sarı leblebinin Mardin’e ait olduğunu öğrendim*”. Ö4 “*Mardin’in yemek kültürünü yani Mardin’deki meşhur yemekleri öğrendim. Örnek: Irok ve kaburga dolması gibi*”. Ö1 “*Yediğimiz yemeklerden bazılarının Mardin’e özgü olduğunu öğrendim. Örneğin Kaburga dolması, İçli Köfte gibi*”. Ö2 “*Mardin’e özgü yemekleri öğrendim*”. Buna göre öğrencilerin ifadelerinden hareketle, katılımcı öğrenci grubunun Mardin yöresinin yemek kültürü ile yemek kültürünü oluşturan belli başlı yemek çeşitleri ile ilgili belli bir farkındalık geliştirdiklerini anlıyoruz.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak Mardin’de yapılan ekonomik faaliyetler ile ilgili bir takım bilgiler öğrendiklerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 “Mardin’de yapılan tarımsal faaliyetler hakkında bilgilendim. Özellikle fıstığın Mardin ve çevresinde de yetiştiğini öğrenmem ilginç oldu”. Ö8 “Mardin’in hangi ilçesinde hangi tarım ürünlerinin yetiştiğini öğrendim. Kısaca Mardin’in tarımsal faaliyetleri hakkında bilgi sahibi oldum”. Ö6 “Yöremizde gerçekleştirilen ekonomik faaliyetler ile ilgili bilgilendim”. Ö5 “Mardin’de yapılan sanayi, ticaret ve turizm gibi faaliyetler hakkında bilgi sahibi oldum. Ö4 “Mardin ve çevresinde fıstık yetiştiğinden haberdar oldum”. Ö3 “Mardin’de yapılan temel ekonomik faaliyetler hakkında fikrim oluştu”. Ö2 “Mardin’de yetişen tarım ürünlerini öğrendim. Ayrıca Mardin ekonomisinin daha çok tarım ve turizm faaliyetlerine dayandığını öğrendim”. Öğrencilerin görüşlerinden anlaşıldığı kadarıyla katılımcı öğrenci grubu Mardin ve çevresinde yürütülen belli başlı ekonomik faaliyetler ile ilgili bir takım bilgiler edinmiş olup, yörenin yerel ekonomik özellikleri hakkında belli bir farkındalığa eriştikleri söylenebilir. Böyle olmakla birlikte öğrencilerin etkinlik temelli öğretim sürecinin sonunda Mardin ve çevresinde yürütülen temel ekonomik faaliyetler ile ilgili olarak tarımsal faaliyetler, ticaret ve kültür turizmini ön plana çıkardıkları ifade edilebilir.

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan hareket ederek, etkinlik temelli öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin Mardin ile ilgili maddi kazanımlarını; ekonomik ve coğrafi unsurlar, tarihi ve kültürel yapılar ve gastronomi özellikleri şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin ifadelerinden hareket ederek deney grubu öğrencilerinin Mardin yöresinin yerel özellikleri hakkında belli bir birikime ulaştıkları ifade edilebilir.

4.7.2.2. Manevi Öğeler

Manevi öğeler alt temasında yer alan kodlar; “Yetişmiş İnsan Unsuru” ve “Tarihi Unsurlar” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin’de yetişmiş insan unsuru ile ilgili öğrendiklerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 “Ders sayesinde birçok ünlünün Mardinli olduğunu öğrendim. Örneğin Dünyanın en uzun adamı Sultan Köse’nin Mardinli olduğunu öğrendim”. Ö2 “Derste Mardinli ünlüleri ve ünlülerin hayatlarını öğrendim”. Ö10 “Mardinli bu kadar ünlü olduğunu bilmiyordum. Örneğin Şerif Mardin, Murathan Mungan, Aziz Sancar gibi kişiler hakkında bilgi sahibi oldum”. Ö4 “Mardinli ünlüleri yakından tanıma imkanı bulduk. Mesela Aziz Sancar ve Şerif Mardin gibi kişilerin hayatlarını öğrendik”. Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenci grubu gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin’in geçmişten günümüze yetiştirmiş olduğu insan unsuru hakkında belli bir farkındalık geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu konuda özellikle Aziz Sancar, Şerif Mardin, Murathan Mungan gibi kendi alanlarında dünya çapında önemli başarılar elde etmiş şahsiyetleri tanıyıp, yaşam öykülerinden haberdar olmaları öğrenciler açısından şüphesiz önemli birer ilham kaynağı olacaklardır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede katılımcılar gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin’in tarihi unsurları ile ilgili öğrendiklerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Ö1 “Mardin’de olup da daha önceden gezmediğim tarihi yerlerin buraya ait olduğunu fark ettim”. Ö3 “Mardin’deki tarihi yerleri öğrendim”. Ö6 “Mardin’de zannettiğimden daha çok tarihi yerler varmış. İnsanlara buraları gezmelerini öneririm”. Ö7 “Mardin’deki tarihi kilise ve manastırlardan haberdar oldum”. Ö8 “Mardin’in tarihi ve kültürel yapılarını yakından tanıdım ve buraları başkalarına anlatabilirim”. Ö10 “Mardin’in geçmişi yani tarihini öğrendim”. Öğrenci görüşlerinden hareket ederek katılımcı öğrenci grubunun gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak Mardin’in kent tarihi, kentte bulunan tarihi ve kültürel yapılar hakkında belli bir farkındalığa ulaştıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özellikle gerçekleştirilen gezilerden sonra kentin tarihi ve tarihi mekanları hakkında önemli bilgiler edindiği anlaşılmaktadır.

4.7.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme-Aktarabilme Durumuna İlişkin Görüşleri

Deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecinde Mardin ile ilgili öğrendikleri yerel özellikleri başkalarına aktarabilme/tanıtabilme durumu “Mardin’i Başkalarına Tanıtabilme” ana teması altında Maddi ve Manevi değerler ile ilişkili alt temalar tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Mardin’i Başkalarına Tanıtılma Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Mardini Başkalarına Tanıtılma	Maddi Değerler	Tarih/Turistik Değer (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö8, Ö10)
		Gastronomi Değeri (Ö1, Ö2, Ö4, Ö10)
		Ekonomik Değer (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5)
	Manevi Değerler	Yetişmiş İnsan Değeri (Ö2,Ö3,Ö4,)
		Kültürel Değer(Giyim/Kuşam) (Ö1,Ö5,Ö8)
		Yöre Tarihi(Önemli Günler) (Ö3,Ö5,Ö6,Ö8)

4.7.3.1.Maddi Değerler

Maddi değerler alt temasında yer alan kodlar; “Tarihi ve Turistik Değer”, “Ekonomik Değer” ve “Gastronomi Değeri” şeklinde sıralanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in tarihi ve turistik değerleri ile ilgili bir takım özellikler ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1“Mardin’de bulunan ve gezi esnasında gezip gördüğümüz tarihi yapıları anlattırdım. Özellikle Dayrulzafaran Manastırı, Ulu Camii ve Eski Çarşı gibi yerleri anlattırdım”. Ö4 “Mardin’de görülmesi gereken pek çok tarihi ve kültürel yerin olduğunu anlattırdım. Mardin’e geleceklerin özellikle Mardin Kent Müzesi, Dilek Sabancı Kültür Merkezi ve Dayrulzafaran Manastırı gibi yerleri ziyaret etmelerini tavsiye ederdim”. Ö2“Mardin’deki tarihi ve turistik yerleri anlattırdım. Örnek vermek gerekirse Kasımiye Medresesi ve Mardin Müzesi gibi tarihi yerleri anlattırdım”. Ö3 “Mardin’in turistik değerlerini anlattırdım. Mardin’deki tarihi camii, manastır ve kiliseleri anlattırdım”. Ö5 “Mardin’deki tarihi ve kültürel yapıları anlattırdım. Mesela gezi esnasında gördüğümüz Mardin Eski Çarşı, Kasımiye Medresesi, Zinciriye Medresesi ve Mardin Ulu Camii gibi

tarihi yerleri mutlaka gezmelerini isterdim". Ö10 "Mardin'de yer alan eski camii, kilise ve medreseleri anlatırdım". Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenciler Mardin'i başkalarına anlatırken yörenin tarihi yapılarını ön plana çıkaran bir anlayış sergileyeceklerini ifade etmişler. Buna göre öğrenciler özellikle gezi esnasında gördükleri camii, medrese, kilise, manastır, müze ve eski çarşı gibi yerleri anlatacaklarını özellikle ifade etmişler.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin'i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin'in yemek çeşitliliği yani gastronomi özellikleri ile ilgili bir takım özellikler ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö10 "Mardin'in yemek kültürünü anlatırdım. Özellikle ayran çorbası, harire tatlısı, badem şekeri ve sarı leblebiyi anlatırdım". Ö4 "Mardin'in meşhur yemeklerini anlatırdım. Irok ve kaburga dolmasını anlatırdım". Ö1 "Mardin'e özgü yemekler olan kaburga dolması ve harire tatlısı gibi yemekleri mutlaka yemekleri gerektiğini söylerdim". Ö2 "Mardin'e özgü yemekleri öğrendik derste. Ben o yemekleri anlatırdım".

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin'i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin'de yapılan ekonomik faaliyetler ile ilgili bir takım özellikler ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö4 "Mardin ve çevresinde yapılan tarımsal faaliyetleri anlatırdım. Özellikle de Mardin ve çevresinde de fıstık yetiştiğini anlatırdım". Ö1 "Mardin'de daha çok tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yapıldığını anlatırdım". Ö3 "Mardin'de turizm faaliyetlerinin önemli bir gelir kaynağı olduğunu anlatırdım". Ö5 "Mardin'de yapılan sanayi, ticaret ve turizm gibi faaliyetler hakkında öğrendiklerimi anlatırdım". Öğrencilerin görüşlerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenci grubu Mardin'in ekonomik özellikleri ile ilgili başkalarına yörenin tarım, turizm, ticaret ve sanayi faaliyetleri ile ilgili bir takım bilgiler aktaracaklarını ifade etmişler.

4.7.3.2. Manevi Değerler

Manevi değerler alt temasında yer alan kodlar; “Yetişmiş İnsan Değeri”, “Kültürel Değer(Giyim-Kuşam-Gelenekler)” ve “Yöre Tarihi (Önemli Gün ve Tarihler)” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in yetişmiş insan unsuru ile ilgili bir takım özellikler ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö2 “Mardinli ünlü insanları anlatırdım. Örneğin; Aziz Sancar, Şerif Mardin, Murat Kurşun gibi kişiler hakkında bilgilendiririm. Ö3 “İnsanlara Mardin kökenli olan önemli kişiler hakkında bilgi verirdim. Özellikle Sultan Kösen, Coşkun Sabah, Murathan Mungan ve Aziz Sancar’ı anlatırdım”. Ö8 “Mardinli ünlü insanları tanımlarını sağlardım. Özellikle Şerif Mardin, Aziz Sancar, Murathan Mungan gibi kişileri”.Ö4 “Mardinli ünlüler hakkında öğrendiklerimi anlatırdım. Mesela Nobel Kimya ödülü alan Prof. Dr. Aziz Sancar’ın Mardinli olduğunu anlatırdım.” Öğrencilerin yanıtlarından da anlaşıldığı gibi deney grubu öğrencileri Mardinli ünlü şahsiyetler hakkında belli bir farkındalık geliştirmiş olup, Mardin’in yerel özellikleri ile ilgili başkalarına aktarabilecekleri arasına Mardinli belli başlı ünlüleri de almış olduklarını görüyoruz. Buna göre öğrenciler Mardin ile ilgili başkalarına aktarabilecekleri yerel ünlü şahsiyetler olarak Şerif Mardin, Aziz Sancar, Murathan Mungan, Murat Kurşun ve Sultan Kösen gibi kişileri ön plana almışlar.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in kültürel değerleri ile ilgili bir takım özellikleri ön plana çıkarmışlar. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 “Mardin’deki yöresel giyim-kuşamı hakkında bilgi verirdim”. Ö1 “Yöresel yemeklerle ilgili yaptığımız etkinlikten hoşlandım. Bunlarla ilgili bilgi verirdim”. Ö5 “Mardin’in kültürel özellikleri ile ilgili pek çok şey anlatırdım. Özellikle de giyim-kuşam, örf-adetler gibi”. Öğrencilerin yanıtlarından da anlaşıldığı gibi katılımcı grup Mardin’in kültürel değerleri ile ilgili giyim-kuşam, yöresel yemekler ve yörenin örf-adetleri ile tanıtlar yapabileceklerini ifade etmişler. Bu durum öğrencilerin yörenin kültürü ve kültürel değerleri konusunda bir takım gelişmeler gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sonucunda Mardin’i başkalarına anlatıp-tanıtırken Mardin’in yerel tarihi özellikle de belirli gün ve yıl içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri ile ilgili bir tanıtım yapabileceklerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 “Mardin’de yapılan Zeytin Festivalini, Bilali Şenliklerini ve Harire Şenliklerini anlatırdım.”. Ö5 “Mardin’de her yıl çeşitli etkinliklerle kutlanan özel günleri anlatırdım”. Ö3 “Mardin gerçekleştirilen etkinlikleri anlatırdım. Örneğin; Uçurtma festivali ve kiraz festivali gibi. Ö6 “Mardin’de geleneksel olarak her yıl kutlanan festivalleri anlatırdım”. Öğrencilerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtları dikkate aldığımızda, katılımcı öğrenci grubun Mardin yöresinin tanıtımını yaparken yörenin yıl içerisinde kutlanan belirli gün ve etkinliklerini de dikkate alacak olmalarını ifade etmiş olmalarıdır. Burada üzerinde durulması gereken nokta katılımcı öğrenci grubunun yapılan etkinlik temelli öğretim sonucunda yaşadıkları Mardin yöresinin yerel etkinliklerine ilişkin belli bir duyarlılık kazanmış olduklarıdır.

4.7.4. Deney Grubu Öğrencilerinin Ders ve Uygulamalara İlişkin Görüşler/Öneriler

Deney grubu öğrencilerinin işlenen ders ve uygulamalara ilişkin görüşleri “Ders ve Uygulamalara İlişkin Öneriler” ana teması altında Derse Yönelik Öneriler ile Etkinlik ve Uygulama Önerilerine ilişkin alt temalar tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Ders ve Uygulamalara İlişkin Öneriler Teması

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Öğrenci Önerileri	Derse Yönelik Öneriler	Süre (Zaman) (Ö2,Ö3,)
		Yöntem/Teknik (Ö1, Ö2, Ö4)
		Ders Dışı Çalışmalar (Ö5, Ö6, Ö8)
	Etkinlik ve Uygulama	Geziler (Ö4, Ö5, Ö8)

4.7.4.1.Derse Yönelik Öneriler

Derse yönelik öneriler alt temasında yer alan kodlar; “Süre (zaman)”, “Yöntem-Teknik” ve “Ders Dışı Çalışmalar” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin süreleri ile ilgili bir takım görüşler ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö3 “Derste yapmış olduğumuz etkinlikler çok keyifliydi. Yaptığımız etkinlikler biraz daha uzun süreli olsaydı daha güzel olurdu” Ö2 “Yaptığımız geziler çok güzeldi. Keşke geziler daha uzun süreli olsaydı. Böylece daha çok yer gezebilirdik”. Doğrudan aktarılmış olan öğrenci ifadelerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenci grubu hem derste yapılan etkinliklerin hem de gerçekleştirilen gezilerin daha uzun süreli olmasının kendileri açısından daha iyi olacağını ifade etmişler. Bu durumda öğrencilerin belli bir kısmının süreçte gerçekleştirilen bazı uygulama ve etkinliklerden zevk aldıkları ve söz konusu uygulama ve etkinliklerin daha uzun süreli olmasını talep ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 “Yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. Özellikle derste yaptığımız beyin fırtınası ile istasyon etkinliği gibi yöntemlerin daha sık olmasını isterdim”. Ö4 “Ben dersleri çok eğlenceli buldum. Yapılan etkinliklerden grup çalışması şeklinde olanları çok iyiydi. Grupça yapmış olduğumuz çalışmalardan çok keyif aldım”. Ö2 “Derste yapmış olduğumuz beyin fırtınası ve istasyonlara ayrılma gibi yöntemler çok güzeldi”. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi deney grubu öğrencileri derste uygulanan yöntemlerden grup çalışması şeklinde olanlara ağırlık verilmesi, beyin fırtınası ve istasyon gibi yöntemlerden daha fazla yararlanılmasına yönelik görüş beyan etmişler.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecinde gerçekleştirilen ders dışı etkinliklere ilişkin görüşlerini ifade etmişler. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö5 “*Mardin’in turizm özellikleri ile ilgili turizm müdürlüğü ile yaptığımız röportaj etkinliği çok güzel geçmişti. Bu tür etkinliklerde daha fazla görev almak isterdim*”. Ö6 “*Yerel tarih çalışması ile ilgili Mardinli tarih öğretmeni ile yaptığımız görüşmenin bana çok faydası olmuştu. Bu tür çalışmalara daha çok yer verilmesini isterdim*”. Ö8 “*Mardin’in nüfus özellikleri ile ilgili Mardin İl Nüfus Müdürü ile yaptığımız röportaj çalışması çok eğlenceliydi*”. Güzel bir etkinlik oldu benim için. Sınıf dışında gerçekleştirilen bu tür etkinlikler artırılabilirdi belki. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin olumlu bir tutum takındıklarını anlıyoruz. Bununla birlikte öğrenciler bu tarz etkinliklerin daha sık olmasını da talep etmişler.

4.7.4.2.Etkinlik ve Uygulama Önerileri

Derse yönelik öneriler alt temasında yer alan kodlar; “Geziler”, “Uygulanan Formlar” ve “Etkinlik Türleri” şeklinde sıralanmıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede katılımcı öğrenciler uygulama sürecinde gerçekleştirilen gezilere ilişkin bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8 “*Geziler sayesinde daha önceden görmediğim yerleri gördüm. Keşke daha fazla yeri gezebilseydik*”. Ö4 “*Yapmış olduğumuz gezilerden sonra Mardin’in tarihi yerlerini öğrendim. Mardin Ulu Camii ve Kasımiye Medresesi gibi. Daha fazla tarihi yeri gezmek isterdim*”. Ö5 “*Yaptığımız geziler çok güzeldi. Mardin’de bulunan birçok tarihi ve turistik yer gezdik. Midyat’ta bulunan tarihi yerleri de gezseydik daha güzel olurdu*”. Öğrencilerin ders kapsamında gerçekleştirilen gezilere ilişkin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenci grubu ders kapsamında gerçekleştirilen gezilerden memnuniyetlerini ifade etmiş olup, ayrıca hem gezi türü etkinliklere daha fazla yer verilmesini hem de daha fazla tarihi yer gezilmesi yönünde fikir beyan etmişler.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede katılımcı öğrenciler uygulama sürecinde uygulanan formlara ilişkin bir takım görüş ve önerilerde

bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö3 “*Ders sonunda uygulanan etkinlik değerlendirme formları olmasaydı daha iyi olurdu. Bu formları yapmak istemezdim*”. Ö7 “*Dersin sonunda yaptığımız etkinlik değerlendirme çalışmaları olmasaydı derste yaptığımız etkinlikler daha uzun yapılabilirdi*”. Ö8 “*Derslerden sonra bize dağıtılan formlar güzeldi. Öğrendiklerimizi özetliyorduk*”. Öğrencilerin derslerin sonunda uygulanan etkinlikleri değerlendirme formlarına yönelik görüşlerinden hareketle katılımcı öğrenci grubundaki bazı öğrenciler ders sonunda uygulanan formları gereksiz ve yorucu olarak değerlendirirken, bazı öğrenciler de söz konusu etkinlikler sayesinde derste yapmış oldukları çalışmaları tekrar özetleme imkanı sağladığının altını çizmişler.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmede katılımcı öğrenciler uygulama sürecinde yapılan etkinlik ve etkinliklerin türlerine ilişkin bir takım görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Bu duruma ilişkin öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 “*Yaptığımız etkinlikler çok eğlenceliydi. Yaptığımız etkinlikler içerisinde beyin fırtınası ve istasyon etkinliği çok güzel geçmişti*”. Ö4 “*Yaptığımız etkinlikler içerisinde grup çalışması şeklinde olanlar daha iyiydi. Yaptığımız etkinler hep grup çalışması şeklinde olsaydı daha iyi olabilirdi*”. Ö5 “*Yaptığımız geziler çok güzeldi. Gezi türü etkinliklerin daha fazla olmasını isterdim. Aynı şekilde röportaj türü çalışmalar da daha fazla olabilirdi*”. Ö6 “*Tarih öğretmeni ile yaptığımız yerel tarih çalışması oldukça keyifliydi. Bu tür etkinliklerde daha sık yer almak isterdim*”. Öğrencilerin uygulanan etkinliklere ilişkin görüşlerinden de anlaşıldığı gibi katılımcı öğrenci grubu derslerde grup çalışması şeklindeki etkinlikler ile gezi türü çalışmalara yönelik bir memnuniyet ifade etmişler. Bununla birlikte gezi ve röportaj tarzı etkinliklere daha fazla yer verilmesine yönelik görüş beyan ettikleri görülmektedir.

5.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim ile yerel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin etkinlik temelli öğretim sürecine ilişkin görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği, yerel okuryazarlık testi ve görüşme formu uygulanmış olup, bu bölümde araştırmanın ortaya çıkan bulgularından hareket edilerek ulaşılan sonuçlar araştırmanın alt problemleri ve literatürdeki bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmayı oluşturan alt problemler ve ortaya çıkan sonuçları sırasıyla incelendiğimizde, araştırmanın birinci alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda grubun ön test-son test sonuçları arasındaki ilişkiyi çözmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonucunda kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ön test-son test ortalama puanları incelendiğinde ise ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$:57,1500) şeklinde iken son test puan ortalamalarının ise ($\bar{X}$:55,6000) şeklinde olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklindedir. Bu sonuç eğitim-öğretim süreci boyunca kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumları üzerinde anlamlı olarak ifade edilebilecek bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Kontrol grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test verileri incelendiğinde son test puan ortalamalarında belli oranda bir düşüşün yaşandığı görülmektedir. Kontrol grubunun son test puan ortalamalarında gerçekleşen düşüşün ölçeğin uygulanmış olduğu dönemden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Buna göre kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test olarak Aralık ayında uygulanmış olup, söz konusu dönem Sosyal Bilgiler dersinde Kültür ve Miras ile İnsanlar, Yerler, Çevreler öğrenme alanlarının işlendiği

döneme denk gelmiştir. Söz konusu öğrenme alanları kültür ve kültürel unsurlarla ilişkili olduğu için kontrol grubunun ön test puanlarının yüksek çıkmış olmasında bu durumun etkisinden söz etmek mümkündür. Benzer şekilde kontrol grubunun son test puanlarında gerçekleşen düşüşün de ilgili testin uygulanmış olduğu dönem ile ilgili olma ihtimali yüksektir. Kültürel mirasa yönelik tutum ölçeğinin son test olarak uygulandığı dönem Sosyal Bilgiler dersinde Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının işlendiği döneme denk gelmiş olup, kontrol grubunun son test ortalama puanlarında gerçekleşen düşüşün de bu durumdan kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ise deney grubu katılımcılarının kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test ve son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Bu amaç doğrultusunda deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi çözmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde grubun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(19)=-3,206$, $p<,005$). Deney grubunun kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde ise ön test puan ortalamaları ($\bar{X}$:55,4000) şeklinde iken son test puan ortalamalarının ise ($\bar{X}$:59,0500) şeklinde olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç deney grubunun ön test- son test puan ortalamaları arasında istatistiksel manada anlamlı farklılık oluştuğunu göstermektedir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarında oluşan anlamlı farklılık süreçte gerçekleştirilen sınıf içi ve sınıf dışı çalışmaların (sınıfta yapılan etkinlikler, uygulanan yöntem ve teknikler, sınıf dışında gerçekleştirilen kültürel ve çevre gezileri ile öğrencilerin bireysel olarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar) öğretim sürecini olumlu etkilediğini, çalışma grubu olarak belirlenen öğrenci grubunun yapılan etkinlik ve uygulamaları benimseyip, gerçekleştirilen çalışmalardan olumlu anlamda istifade ettiklerini göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu alt problemi test etmek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde grupların kültürel mirasa

yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t(38)= 2,528, p<,016$). Deney ve kontrol gruplarının kültürel mirasa yönelik tutum son test puan ortalamaları incelendiğinde ise bu durum deney grubu için ($\bar{X}:59,0500$) şeklinde iken kontrol grubunda ise ($\bar{X}:55,6000$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan sonuç deney grubunda etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak gerçekleştirilen tarihi ve kültürel gezilerin, sınıf dışı ve sınıf içindeki diğer uygulamaların öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarında önemli bir artış meydana getirdiği yönündedir. Bu duruma karşılık kontrol grubunda sınıf içindeki çalışmalarla sınırlı olan uygulamaların yani geleneksel öğretim yöntemini merkeze alan çalışmaların ise öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarında anlamlı olarak ifade edilebilecek bir farklılık meydana getirmediği şeklinde yorumlamak mümkündür.

Buna göre araştırmanın kültürel mirasa yönelik tutum ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Çakmak (2023) ortaokul BİLSEM öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının incelenmesine yönelik çalışmada öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum düzeylerinde olumlu bir artış meydana geldiğini tespit etmiştir. Günden (2021) tarafından yükseköğrenim gören bireylerin somut kültürel mirasa yönelik tutumları ile kültürel miras kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği çalışmada yükseköğrenim gören bireylerin kültürel mirasa yönelik metaforik algıları ile kültürel mirasa yönelik tutum düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek seyrettiği belirlenmiştir. Sağ (2018) ilkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli eylem araştırması adlı çalışmada öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin önemli bir farkındalık geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Somut ve somut olmayan kültürel miras etkinlikleri, miras eğitimi ve müze eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır(Gürel, 2018; Yeşilbursa, 2011; Karaoğulları,2023; Sevigen,2021). Bozok (2018) Görsel sanatlar ve arkeoloji işbirliği ile gerçekleştirilen kültürel miras eğitiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarını iyileştirdiği tespit edilmiştir. Arıkan (2012) ilköğretim öğrencilerinin kültürel miras ile ilgili başarı düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi adlı çalışmada kültürel mirasa yönelik başarı

arttıkça kültürel mirasa yönelik tutumun da arttığı tespit edilmiştir. (Gümüş ve Adanalı, 2011; Güneş ve Alagöz, 2018) öğrencilerin tarihi ve kültürel mirasa yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesine yönelik çalışmada öğrencilerin tarihi ve kültürel miras ile kültürel miras unsurlarına yönelik tutum ve davranışları olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü alt problemi kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test- son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Alt problem kapsamında bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(19)=-,421$, $p>,678$). Kontrol grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamalarına baktığımızda ise, ön test puan ortalaması ($\bar{X}:21,9500$) şeklinde iken son test puan ortalamasının ise ($\bar{X}:22,3000$) şeklinde olduğu görülmektedir. Oluşan sonuç kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlamak mümkündür. Kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasında oluşan ve istatistiksel açıdan anlamlı olmayan bu sonuç bizlere öğretim süreçlerinde uygulanan geleneksel ve öğretmen merkezli yöntem ve uygulamaların öğrencilerin gelişimleri noktasında önemli sayılabilecek herhangi bir farklılık oluşturmadıklarını göstermektedir. Bu noktadan hareketle eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla bireylerde kalıcı olarak ifade edilebilecek bir takım bilgi, beceri, tutum veya davranışlar geliştirilmek isteniyorsa etkinlik merkezli ve sınıf dışı yöntemlere başvurmanın daha faydalı sonuçlar doğurabileceğini ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın beşinci alt problemi deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test ve son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgilidir. Bu amaç doğrultusunda deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t-testi sonuçları kontrol edildiğinde deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test- son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(19)=-6,345$, $p<,000$). Deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test-son test puan ortalamalarını incelendiğimizde ise ön test puan ortalamaları

($\bar{X}$:22,4000) şeklinde iken son test puan ortalamalarının ise ($\bar{X}$:27,6000) şeklinde olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç deney grubunun yerel okuryazarlık testi ön test- son test puan ortalamaları arasında istatistiksel manada anlamlı bir farklılık olduğu şeklindedir. Deney grubunun yerel okuryazarlık ön test-son test puan ortalamaları arasında oluşan bu sonuç deneysel uygulama süreci boyunca deney grubu ile etkinlik temelli öğretim yöntemini merkeze alarak yürütülen sınıf dışı ve sınıf içi çalışma, etkinlik ve uygulamaların (tarihi ve kültürel gezi, çevre gezisi, müze gezileri, grupla ve bireysel olarak uygulanan etkinliklerin vb) deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu noktadan yola çıkarak eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanacak yöntem, teknik ve çalışmalar belirlenirken öğrenci ve etkinlik merkezli çalışmalara ağırlık verilmesi, sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrencilere gerçek yaşam deneyimlerini sunacak etkinlik ve uygulamaları yer verilmesinin faydalı sonuçlar doğuracağını ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın altıncı alt problemi deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı şeklindedir. Söz konusu alt problemi incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde grupların yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(38) = -7,855$, $p < ,000$). Deney ve kontrol gruplarının yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamaları incelediğimizde, deney grubunun puan ortalaması ($\bar{X}$:27,6000) şeklinde iken kontrol grubunun puan ortalaması ise ($\bar{X}$:22,3000) şeklinde oluşmuştur. Oluşan yerel okuryazarlık testi son test puan ortalamalarından hareket ederek, deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemi ile karşılaştırıldığında öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde daha anlamlı bir farklılık oluşturduğu şeklinde değerlendirmek mümkündür. Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları arasında oluşan bu anlamlı farklılıktan yola çıkarak, yukarıda da ifade edildiği gibi eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerde kalıcı ve etkili öğrenmeler geliştirmek için öğrenci ve etkinlik merkezli yöntem, teknik ve

uygulamaların tercih edilmesinin daha faydalı olacağını belirtmek gerekiyor. Çalışmanın ortaya çıkan sonuçlarından hareket ederek yapılacak çalışmalarda bu durum göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim süreçlerinin daha sağlık ve daha verimli temeller üzerinde ilerlemesine katkı sağlanabilir.

Araştırmanın yerel okuryazarlık ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını, literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Bu duruma ilişkin; Dünder (2019) tarafından “Sınıf öğretmenlerinin yerel okuryazarlık durumlarının incelenmesinin” amaçlandığı çalışmada Çanakkale yöresinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin birer yerel okuryazar olduğu ve Çanakkale’nin yerel tarihi, kültürü ve manevi değerleri hakkında temel düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Akbaş (2019) “İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde 4.sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Çanakkale’deki birçok tarihi yeri gezdiği belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin Çanakkale merkezde hemen hemen her gün gördükleri, önünden geçtikleri veya gezdikleri tarihi yerler ile ilgili ya bilgi sahibi olmadıkları ya da yanlış bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık özellikleri(İzmir İli Örneği)” incelendiği çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık becerilerinin bilişsel, duyuşsal ve faaliyet boyutlarında geliştirilmeye açık özellikte olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur (Akçalı ve Aliakar, 2023). “Yerel yönetimler için alternatif bir kalkınma kaynağı (yerel okuryazarlık)” adlı çalışmada yerel yönetimler, eğitim ve öğretim kurumları için oldukça gerekli ve karlı görülen yerel okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş ve öneriler tartışılmıştır Güven (2021). Çalışmada ayrıca yerel okuryazarlık becerisinin yerel yönetimlere kazandırılmasının sağladığı katkılara da değinilmiştir. Makalede ayrıca yerel yönetimler için gerekli görülen yerel okuryazarlık ve yatırım teşviki olarak yerel yönetimlere katkıları konusunda yerel yönetimlere yönelik bir takım değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur. Keçe (2013) Sosyal Bilgiler dersinde sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlık düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada öğrencilerin tarih okuryazarlığının gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip olma noktasında seviyelerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arıkan (2021) tarafından sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarıları

ile finansal okuryazarlık becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve finansal okuryazarlık becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi çalışmasında, ekonomi dersine entegre FOEM kapsamında uygulanan finansal okuryazarlık öğretimi etkinliklerinin öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları, akademik başarıları, finansal tutum ve davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir (Adalar, 2019).

Araştırmanın yedinci alt problemi ile ilgili elde veriler incelendiğinde söz konusu verilerin çalışmanın deneysel kısmı ile ilgili elde edilen verileri destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşme formu verileri incelendiğinde, söz konusu öğrenci grubunun Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili öğrendikleri “Mardin ile ilgili kazanımlar” ve “Mardin'i tanıyıp, başkalarına tanıtabilme” ana temaları altında toplanmıştır. Deney grubunun “Mardin ile ilgili kazanımları” ana teması altında öğrencilerin Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili öğrendikleri yer almaktadır. Öğrencilerin Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili kazanımları kendi içinde maddi ve manevi öğeler olmak üzere iki ayrı alt tema altında toplanmıştır. Maddi öğeler alt teması kendi içinde “coğrafi öğeler, mimari öğeler, yemek kültürü, ekonomik öğeler” olmak üzere ayrılırken, Manevi öğeler alt teması da “yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar” olmak üzere ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri Mardin'in coğrafi özellikleri ile ilgili öğrendiklerini Coğrafi konum, iklim ve bitki örtüsü özellikleri, yer şekilleri, su kaynakları ve yörede etkili olan doğal afetler şeklinde sıralamışlardır. Öğrenciler Mardin'in mimari özellikleri ile ilgili öğrendiklerini de Mardin'de yer alan tarihi ve kültürel yapılar olarak ön plana çıkarırken, Mardin'in Gastronomisi (yemek kültürü) ile ilgili öğrendiklerini de yörenin belli başlı yemek çeşitlerini ön plana çıkararak ifade etmişlerdir. Görüşme formu uygulanan deney grubu öğrencileri Mardin'de yapılan ekonomik faaliyetler ile ilgili öğrendiklerine örnek olarak da daha çok tarım, hayvancılık, turizm ve ticaret gibi sektörleri ön plana çıkarmışlar.

Deney grubu öğrencilerinin Mardin ile ilgili öğrendikleri manevi kazanımlar da kendi için de “Yetişmiş İnsan Unsuru” ve “Tarihi Unsurlar” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Öğrenciler etkinlik temelli öğretime bağlı olarak Mardin'in yetişmiş insan unsuru ile ilgili Mardinli pek çok ünlü insanı

tanıma imkanı bulduklarını ifade etmişler. Bunun dışında Mardin'in geçmişi ve tarihi yerleri ile ilgili bir takım bilgiler öğrendiklerini de vurgulamışlar.

Deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık becerisi kapsamında Mardin'i tanıyıp başkalarına tanıtabilme ana teması kapsamındaki görüşleri de kendi içinde maddi değerler ve manevi değerler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Maddi değerler alt teması (Tarihi/Turistik değer, Gastronomi değeri, Ekonomik değeri), manevi değerler alt teması ise (Yetişmiş insan unsuru, Kültürel değer ve Yöre tarihi) olmak üzere kodlara ayrılmıştır. Etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencileri Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları maddi değerler genel olarak tarihi-turistik değerler, yemek çeşitliliği ve yöreden yapılan temel ekonomik faaliyetler şeklindedir gelmiştir. Buna göre öğrenciler Mardin'in tanıyıp-tanıtma etkinlikleri kapsamında daha çok Mardin yöresinde yer alan tarihi-turistik yapılar, yöresel yemekler ve yörede yapılan ekonomik faaliyetleri ön plana çıkaracaklarının altını çizmişler.

Deney grubu öğrencilerinin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamındaki görüşlerinin toplandığı bir başka alt tema da Manevi değerler alt teması olmuştur. Etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları manevi değerlerin başında yetişmiş insan unsuru gelmektedir. Öğrenciler bu konuda etkinlik temelli öğretim sürecinde öğrenmiş oldukları Mardinli ünlü şahsiyetleri ön plana çıkararak, söz konusu ünlüleri tanıtabileceklerine dair ifadeler kullanmışlardır. Bu noktada ön plana çıkardıkları kişiler ise Aziz Sancar, Şerif Mardin, Sultan Kösen, Murathan Mungan ve Coşkun Sabah gibi kişiler olmuştur. Öğrencilerin Mardin'i tanıyıp-tanıtma kapsamında ön plana çıkardıkları diğer manevi değerlerden ise Mardin'in kültürel değerleri ve yörenin yerel tarihi (mahalli etkinlikleri) olmuştur. Kültürel değerler olarak yörenin giyim-kuşama-yeme-içme-örf-adetleri ifade edilirken, yerel tarih ile ilgili olarak da Mardin ve çevresinde yıl içerisinde kutlanan belirli gün ve etkinlikler (festivaller ve yöresel etkinlikler) vurgulanmıştır.

Çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu olarak belirlenen gruplarla farklı öğretim yöntemleri kullanılarak öğretim süreci tamamlanmaya çalışılmıştır. Buna göre deney grubu ile etkinlik temelli öğretim yöntemini merkeze alan bir anlayışla öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu ile de geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Bu noktada çalışmanın ana amaçlarından birini oluşturan etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri

üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durumu tespit amacıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmalara ilişkin nicel ve nitel veriler incelendiğinde deney grubu öğrencileri lehine anlamlı ve olumlu bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerinin tutumları ile kıyaslandığında daha yüksek bir ortalamanın olduğu görülmüştür. Bu duruma ilişkin grupların ön test-son test sonuçları incelendiğinde deney grubunun ön test ortalaması $\bar{x}=55,4000$ iken son test ortalaması ise $\bar{x}=59,0500$ şeklinde oluşurken, kontrol grubunun ön test ortalaması $\bar{x}=57,1500$ iken son test ortalaması ise $\bar{x}=55,6000$ şeklinde oluşmuştur. Aynı şekilde etkinlik temelli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerine ilişkin ortalamaların kontrol grubu ortalamaları ile kıyaslandığında daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu duruma ilişkin grupların ön test-son test sonuçları incelendiğinde deney grubunun ön test ortalaması $\bar{x}=22,400$ iken kontrol grubunun ön test ortalaması ise $\bar{x}=21,950$ şeklinde oluşmuştur. Deney grubunun son test ortalaması $X=27,600$ iken kontrol grubunun son test ortalaması ise $X=22,300$ şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın etkinlik temelli öğretim ile ilgili ortaya çıkan sonuçlarını literatürde yer alan bazı araştırmaların sonuçları da destekler niteliktedir. Şahingöz (2024) etkinlik temelli öğretim ortamının 5.sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada deney grubu öğrencilerinin matematik başarı testi puan ortalamalarının istatistiksel anlamda daha fazla artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının çevresel sorumlu vatandaşlık davranışları, saygı eğilimi ve yardımseverlik değeri ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmalarda etkinlik temelli öğretimin gerçekleştirildiği öğrenci grubu ile standart müfredatın uygulandığı öğrenci grubunun puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Çiftçi, 2019; Altunsoy, 2019; Aktepe, 2010). Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile derse karşı tutumlarına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı çalışmada, etkinlik temelli öğretimin uygulandığı deney grubunun akademik başarı ve derse karşı tutum bakımından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Bozkurt, 2018). Sosyal bilgiler dersinde tarih konularının aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretiminin tarihsel düşünme becerisi ve akademik başarıya etkisi ile incelendiği çalışmada

etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri ile akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir (Gel, 2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmalarda, aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretime dayalı öğretim gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim gerçekleştirilen kontrol grubuna göre akademik beceri bakımından belirgin bir farklılık gösterdikleri sonucuna varılmıştır (Camci, 2012; Çalışkan, 2010). Al (2023) ters yüz edilmiş sosyal bilgiler derslerinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu birtakım tutum ve davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerine uygulanan görüşme formu verileri incelendiğinde söz konusu verilerin hem nicel bulguları hem de deney grubu öğrencilerinin süreç içerisinde göstermiş oldukları gelişmeyi destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Buna göre görüşme formu sorularına verilen yanıtlardan hareketle oluşan alt temalardan biri etkinlik temelli öğretim sürecinin değerlendirilmesi olmuştur. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini değerlendirme alt teması içerisinde yer alan kodlar “olumlu, olumsuz ve kararsız” şeklinde oluşmuştur. Etkinlik temelli öğretim sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencileri yapılan görüşmede gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecine ilişkin büyük bir çoğunluğunun olumlu görüşler ifade ettikleri tespit edilmiştir. Oluşan verilerden hareket ederek deney grubu öğrencilerinin önemli bir çoğunlukla gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini olumlu bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Böyle olmakla birlikte deney grubu öğrencileri gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecini genel olarak “eğlenceli-keyifli bulma, faydalı bir takım bilgiler öğrenme, yeni ve değişik bilgiler öğrenme” şeklinde ifade etmişler.

5.2.Sonuç

1.Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum grupların çalışma öncesinde kültürel mirasa yönelik tutum açısından benzer olduklarını göstermektedir.

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test sonuçları arasında istatistiksel manada anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu

durum grupların çalışma öncesinde yerel okuryazarlık düzeyleri açısından benzer olduklarını göstermektedir.

3.Kontrol grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.Deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.Kontrol grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde herhangi bir etki oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.Deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubunda uygulanan etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin yerel okuryazarlık düzeyleri üzerinde önemli bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

7.Etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kültürel mirasa yönelik tutum düzeyleri etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

8.Etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yerel okuryazarlık testi bilgi düzeyleri etkinlik temelli öğretim yönteminin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur.

9.Etkinlik temelli öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerini genel olarak ele aldığımızda öğrenciler etkinlik temelli öğretim sürecini genel olarak olumlu bir şekilde değerlendirerek, eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri hem eğlenceli bulmuşlar hem de Mardin ile ilgili yeni şeyler öğrenmelerini sağladığını ifade etmişler.

10.Deney grubu öğrencileri gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinin içeriği ve kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin de görüş beyan ederek, yöntem kısmında özellikle beyin fırtınası ve istasyon tekniğini beğendiklerini ifade etmişler. İçerik kısmında ise Mardin'in tarihi, Mardinli ünlüler, Mardin'in yemek kültürü ve Mardin'in coğrafi ve ekonomik özelliklerini ön plana çıkarmışlar.

11.Deney grubu öğrencileri gerçekleştirilen etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak Mardin ile ilgili birtakım kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişler. Buna göre öğrenciler kendi içinde maddi ve manevi öğeler olmak üzere ayrılan; coğrafi öğeler, Mimari özellikler, Ekonomik özellikler, yemek kültürü, yetişmiş insan unsuru ve tarihi unsurlar olmak üzere Mardin ile ilgili pek çok değer hakkında belli bir farkındalık geliştirdiklerini belirtmişler.

12.Deney grubu öğrencilerinin görüş ifade ettikleri konulardan biri de Mardin ve Mardin'de yer alan değerlerin çeşitli şekillerde diğer insanlara tanıtılması olmuştur. Buna göre öğrenciler Mardin'i başkalarına tanıtırken yörenin tarihi/turistik değerleri, gastronomi özellikleri, ekonomik değerleri, yetişmiş insan unsuru, kültürel değerlerini ve yörenin tarihi özelliklerini ön plana alacaklarını ifade etmişler.

5.3.Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1.Bu çalışmada etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde artırdığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenler Sosyal Bilgiler ve Şehrimiz derslerinde etkinlik temelli öğretim yöntemini tercih edebilirler.

2.Araştırma sürecinin sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle çevre gezilerinin hem öğrencilerin ilgisini daha çok çektiği hem de daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırladığı anlaşılmış, bu kapsamda eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin özellikle Şehrimiz ve Sosyal Bilgiler derslerinde çevre gezisi türü okul dışı öğrenme ortamlarına daha sık yer vermelerinin faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

3.Çalışmanın eğitim-öğretim aşamasında etkinlik temelli öğretim sürecine bağlı olarak derslerde öğrenci merkezli çok farklı yöntem ve teknik uygulanmış

olup, bu durumun öğrenciler tarafından olumlu ve eğlenceli karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenler derslerde öğrenci merkezli farklı yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelerinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

4.Araştırma kapsamında ele alınan yerel okuryazarlık kavramı genel olarak bireyin yaşam sürdüğü yerel alanda bulunan belli başlı yerel özelliklerden haberdar olması anlamını taşımakta olup, söz konusu okuryazarlığın nihai hedefinden de hareket ederek eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadıkları yerel alandan haberdar olmaları adına ikamet edilen yörenin belli başlı özelliklerini ön plana çıkaran etkinlik ve uygulamalara yer verebilirler.

5.Araştırma sürecinde öğrencilerin hem kendilerini ifade etmelerine hem de özgüven gelişimlerini desteklemek amacıyla sık sık bireysel ödevlendirmeler yapılmış olup, öğrencilerin de bu işten keyif aldıkları ve kendilerini ifade etme anlamında önemli gelişmeler kat ettikleri görülmüştür. Bu konuda eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek çalışmalara sıklıkla yer vermelerinin öğrenciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

6.Araştırmanın eğitim-öğretim sürecinde yapılacak etkinlik ve uygulamalara ilişkin katılımcı öğrenci grubunun da görüşleri alınmış olup, öğrencilerin genellikle okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikleri daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna göre bu konuda eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenler yapılacak etkinlik ve uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerine de başvurmaları faydalı olabilir.

7.Çalışma kapsamında öğrencilerin yaşam sürdüğü yörenin gelenek-görenekleri konusunda belli bir farkındalık kazanmaları adına yörenin yeme-içme-giyim-kuşama ile ilgili sergi düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen sergide öğrencilerin yöreye özgü olan pek çok üründen haberdar olmadıkları anlaşılmış ve bu konuda belli bir farkındalık geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada eğitim-öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin derslerinde yöresel sergilere başvurmalarının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1.Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel sonuçlar incelendiğinde etkinlik temelli öğretim yönteminin öğrencilerin hem kültürel mirasa yönelik tutumlarını hem de yerel okuryazarlık düzeylerini önemli ölçüde geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlardan hareketle yapılacak çalışmalarda etkinlik temelli öğretim yöntemini merkeze alan daha fazla çalışmaya yer verilebilir.

2.Araştırmada konu olarak yerel okuryazarlık ele alınmış ve ilgili literatür incelendiğinde özellikle ülkemizde yerel okuryazarlığı ele alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Yerel okuryazarlık alanındaki boşluğun doldurulması amacıyla ilgili alan araştırmacıları tarafından daha fazla çalışma yapılabilir.

3.Yerel okuryazarlık kısaca kişilerin yakın çevrelerinde yer alan tarihi, turistik, kültürel ve ekonomik değerlerden haberdar olması anlamına gelmektedir. Buna göre hem Şehrimiz dersi hem de sosyal bilgiler dersi öğretim programları incelendiğinde kişilerin yakın çevrelerinde bulunan belli başlı unsurlar, cereyan eden olay ve gelişmelerden haberdar olmaları önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda Şehrimiz dersi öğretim programında yer alan “kültürel mirası koruma bilinci geliştirme, gözlem, bilgi edinme ve mekanı algılama” becerileri ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kapsamında bulunan yakından uzağa ilkesi ile de ilişkilendirilerek bireylerin yaşadıkları yakın çevreye ilişkin bir takım beceriler edinmeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak durmaktadır. Bu noktada bireylerde belli bir becerinin geliştirilmesinde yerel okuryazarlık kavramının işe koşulması önemli bir husus olabilir.

4.Çalışma kapsamında öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutum ve yerel okuryazarlık düzeylerini geliştirmek amacıyla hem sınıf içi hem de sınıf dışı bir takım etkinliklere yer verilmiştir. Araştırma sürecinde söz konusu becerilerinin gelişmesinde özellikle okul dışı öğrenme ortamlarının önemli katkılarının olduğu görülmüştür. Bu anlamda araştırmacıların özellikle yerel okuryazarlık ve kültürel miras ile ilgili yapılacak çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarına sıklıkla yer vermeleri faydalı olabilir.

5.Hem bireylerin etkin ve aktif birer yurttaş olmaları hem de özellikle içinde bulunmuş olduğumuz yüzyıl itibariyle yerele ve yerel özelliklere ilişkin ilginin her geçen gün artıyor olmasından dolayı araştırmacıların yapacakları

Çalışmalarda yereli ve yerel unsurları ön plana çıkaracak daha fazla çalışmaya yer verebilirler.

6.Yapılan çalışmada öğrencilerin görüşme formuna verdikleri yanıtlarda ders sürelerinin daha fazla olması yönünde bir takım ifadeler kullandıkları görölmüşür. Buna göre yapılacak çalışmalarda ders saatlerinin artırılması yoluna gidilebilir.



6.KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (5.Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). Aktif öğrenme uygulamaları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 2, 21-35.
- Adalar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde finansal okuryazarlık ve öğretimi: Bir model önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Advisory Group On Citizenship, (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Agnihotri, R.K.(1997).Sustaining local literacies. *Encyclopedia of Language and Education: Literacy*,(2),173-179. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-011-4540-4>
- Akbaş, Y. (2019). *İlkokul sosyal bilgiler dersi kapsamında 4.Sınıf öğrencilerinin yerel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Üniversitesi.
- Akçalı, A.A. ve Aliakar, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık özellikleri: İzmir ili örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3250-3264. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/81842/1381485>.
- Paker, K. O. (2020). Çocuk temsilleri ve medya okuryazarlığı eğitimi. Akçalı, S. (Ed.). *Medya ve çocuk*. (5.Baskı. s.108-129). Nobel Yayınları.
- Aktepe, V. (2010).*İlköğretim 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- ALEA (2015). *Literacy in 21.st century Australia: The ALEA declaration*. (2023, 21 Ağustos). <https://www.alea.edu.au/abouts/alea-literacy-declaration>.
- Ali, P., Anderson, M. E., McRae, C.H., ve Ramsay, I. (2016). The financial literacy of young people: Socio-economic status, language background and the rural-urban chasm. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(1), 54-66.
- Allport, G. W. ve Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443. (2024, 16 Haziran). <http://dx.doi.org/10.1037/h0021212>.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2),74-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166034>.
- Altınok, S. (2000). *İktisata giriş*. Kuzucular Yayıncılık.
- Altun, A. (2002). Hipermetin ortamlarında okuma ve öğrenme: Bilgi oluşturma sürecinde epistemik kabullerin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), (353- 375).
- Altun, A. (2003). E-Okuryazarlık, *Milli Eğitim Dergisi*, 158. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar* (1. Baskı).Anı Yayıncılık.

- Altun, A. (2010). *Medya okuryazarlığının sosyal bilgiler programlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretim* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Altun, A. (2011). UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine genel bir bakış (1977-2009). *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 191, 86-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36191/406892>
- Altun, A. (2013). Medya okuryazarlığı. (E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. (1.Baskı, s.180-205). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunsoy, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde duygu ve düşüncelere saygı değerinin etkinlik temelli öğretiminin öğrencilerin saygı eğilimine etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Anderson, R. (2008). The political literacy approach to teaching politics in SOSE courses. *Ethos*,16(4), 13 - 17. <https://philpapers.org/rec>.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. Dilek, D. (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi*. (1.Baskı. s.3-48). Pegem Akademi.
- Aslan, S. ve Bulut, B. (2021). 6.Sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/60520/734784>.
- Aslan, Z., ve Ardemagni, M. (2006). *Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cites*.(2024, 28 Temmuz). Web: <http://www.iccrom.org/>.
- Aslı, A. A. ve Aliakar, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yerel okuryazarlık özellikleri: İzmir ili örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3250-3264. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/81842/1381485>.
- Atılğan, H. (2007). Madde ve test istatistikleri. Hakan Atılğan(Ed.). (2.Baskı). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Avcı, M. ve Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (1). <https://doi.org/10.17051/io.2016.58630>.
- Aydede, M.N. ve Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25435/268386>.
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihi mekan gezileriyle ilgili öğrenci görüşleri*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bayram, S.S. (2010). *Finansal okuryazarlık ve para yönetimi davranışları: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bilicioğlu, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin yerel tarih öğretimine ilişkin görüşleri: Safranbolu örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Bingöl, K.T.(2024). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kültürel farkındalık ve ifade gelişimine etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Bodur, Ş. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kavram yanılgılarını gidermeye etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Bomer, R. ve Maloch, B. (2012). Diverse local literacies and standardizing policies. *Language Arts*, 90 (1), 44-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ996883>

- Bozkurt, S. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarına etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Buldu, F. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel miras ve sanal müzeler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bulut, S. (2010). *Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Üretimden tüketime" ünitesini öğrenme başarılarına etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Burkhardt, G., Monsour, M., Valdez, G., Gunn, C., Dawson, M., Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V. ve Martin, C. (2003). *Engauge 21st century skills: Literacy in the digital age. california:NCREL North Central Regional Educational Laboratory. (2023, 15 Ağustos)*. <http://www.asbindia.info/asb21/engage21st.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler* (5.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö.,ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Camci, F. (2012). *Aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Adıyaman Üniversitesi.
- Can, S. (2024). *Öğretmen adaylarının dijital kuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Üniversitesi.
- Cantürk, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültür ve miras öğrenme alanına yönelik sınıf içi uygulamalarının incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Council of Europe (2005). *Council of europe convention on action against trafficking in human beings*. council of europe treaty series, No. 197. (2023, 16 Haziran). <https://rm.coe.int/168008371d>.
- Council of Europe. (1995). Cultural heritage and educational implications: A factor fortolerance, good citizenship and social integration. *Cultural Heritage* No:36. (2023, 10 Haziran). http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/heritage/Resources/heritage_en.asp.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni-nitel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. (B. S.Demir, Çev.). Eğiten Kitap Yayınları
- Cros, H. (2012). *Intangible cultural heritage, education and museums*. UNESCO arts in education observatory for research in local cultures and creativity in 300 education department of cultural and creative arts the hong kong institute of education.
- CSB. (2023, 25 Eylül). <https://csb.gov.tr/>.
- Curtis, R. ve Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: Children's attitudes toward cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1701614>

- Çakır, A. (2019). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık başarılarına ve tutumlarına Etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çakır, C. Ş. (2010). *Somut olmayan kültürel mirasın müzelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çakmak, E. (2010). *İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim medya okuryazarlığı eğitimi program ve uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çakmak, T. (2023). *Ortaokul bilsem öğrencilerinin somut olmayan kültürel mirasa yönelik tutum ve farkındalıklarının incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Çamlı, D. (2023). *Sosyal bilgilerde bir yerel tarih uygulaması(Niğde Örneği)*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Çapar, B. (1998). *İşlevsel okur-yazarlık bilgi erişim ilişkisi ve Türkiye. Türk Kütüphaneciliği*, 12, (4), 28 Ağustos. <http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/viewArticle/1532>.
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 431-446. <https://www.researchgate.net/publication/283564285>.
- Çiftçi, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin çevresel sorumlu vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Damar, İ. (2024). *Müzeler ve tarihi mekanların sosyal bilgiler eğitimindeki potansiyeline yönelik Gaziantep ili özelinde keşfedici bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 89-119. <https://www.academia.edu/35528936>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, S. ve Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434. <https://dergipark.org.tr/pub/befdergi/issue/59091/699782>
- Diker, O. ve Deniz, T. (2017). *Coğrafya ve tarih perspektifinden somut kültürel miras ve Türkiye*. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275109>.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Du Cros, H. (2012). *Intangible Cultural Haritage*, Education and Museum.
- Duman, B. ve Girgin, M. (2007). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri” *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), Erzurum. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39856/472058>.

- Dündar, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında yerel okuryazarlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2006). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Nobel Yayıncılık.
- Erol, H. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Eve, R. A., Price, B., ve Counts, M. (1994). Geographic literacy among college students. *Youth & Society*, 25 (3), 408-427. (2023, 12 Temmuz). <https://psycnet.apa.org/record/1994-31468-001>.
- Fagerland, W. M. (2012). *Fagerland BMC tıbbi araştırma metodolojisi*,12-78. (2024, 15 Haziran). <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/12/78>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS*. Sage Publication.
- Field, T. (2010). Toouch for socioemotional and physical well-being: A review. *Developmental Rewiew*, 30(4), 367-383. <https://psycnet.apa.org/record/2011-06430-004>.
- Fyfe, I.(2007). Hidden in the curriculum: political literacyand education for citizen ship in australia melbourne. *Journal of Politics*, 32, 110-134). <https://www.semanticscholar.org/paper>.
- Garmire, E. ve Pearson, F. (2006). *Tech Tally: Approaches to assessing technological literacy*. National Academies Press.
- Gel, A. I. (2019). *4.Sınıf sosyal bilgiler dersinde tarih konularının aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin tarihsel düşünme becerisinin gelişimine ve akademik başarıya etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Gençtürk, E.. (2013). Coğrafya okuryazarlığı. Gençtürk, E. ve Karatekin, K. (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. (1.Baskı., s.24-42). Pegem Yayıncılık.
- Kuş, Z. (2013). Politik okuryazarlık. Gençtürk, E. ve Karatekin, K. (Ed.). *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar*. (1.Baskı., s.208-227). Pegem Yayıncılık.
- Gençtürk, E. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *Windows için SPSS adım adım: Basit bir kılavuz ve referans 17.0 güncellemesi*(10. Baskı). Pearson.
- Gimenez, J.E., Ruiz, R.M.A. ve Listan, M.F. (2008). Primary and secondary teachers conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teacher and Teacher Education*, 24, 2095-2107. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1690913>.
- Gomez, Y.A.N. ve Olarte, A.C. (2020). Situating local literacies at the core of ELT curriculum in higher education. *Gist Education and Learning Research Journal*, 21, 27-46. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/830>.
- Gögebakan, Y. (2009). *Görsel sanatlar ve sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesinin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımların gerçekleşmesi ve öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Güçlü, E. (2007). *Sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındaki ve tutumundaki önemi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgün, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 499-507. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/47506/599904>.
- Güney, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi
- Gür, H. ve Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7.matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısına etkisi. *BAÜ Fen Bilimleri Dergisi*. 8(1), 17-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbfd/issue/24795/261960>.
- Güven, B. (2019). *Yerel okuryazarlık*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Hee, S. (2005). *Activity based teaching for effective learning*. Evani Venkata Anantha Lakshmi Lecturer. pp.307-389.
- Hereduc, (2005). *Heritage in the classroom: A practical manuel ye for teachers*. (2023, 19 Ağustos). <http://www.hereduc.net/hereduc>.
- Hobbs, R. (2007). Approaches to instruction and teacher education in media literacy, United nations literacy. *UNESCO regional conferences in support of global literacy* (Doha,12–14 March 2007). (2023, 20 Ağustos). <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161133e.pdf..>
- Hündür, S.C. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde öğretim materyallerinin somut olmayan kültürel miras eğitiminde kullanımı*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- International Technology Education Association. (2002). *Standards for technological literacy: Content for the study of technology*. Reston, VA: Author.
- İnal, K. (2020). *Medya okuryazarlığı el kitabı*. Ütopya Yayınevi.
- İnan, A. (2009). *Atatürk hakkında hatıralar ve belgeler* (8. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnanlı, E. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel miras eğitiminde aileden yararlanma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Siyasal Kitabevi.
- Johnson, J. W., ve McDonnell, J. (2004). An exploratory study of the implementation of embedded instruction by general educators with tudents with developmental disabilities. *Education Treatmant of Children*, 27(1), 46-64. <https://www.researchgate.net/publication/240286656>.
- Jols, T. ve Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl okuryazarlığı, medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. (Çeviren: Elma, C. & Kesten, A.). Ekinoks Yayınları.
- Kalem, S. (2002). *Ortaöğretim alan öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kantekin, M. (2023). *6.Sınıf sosyal bilgiler dersinde kültürel miras konularının öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Gazi Kitabevi.

- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi. Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Eds). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3.Baskı. s.239-306). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (14. Baskı)*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N.(2020). *Bilimsel araştırma yöntemi (36. Basım)*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatekin, K. (2013). *Sosyal bilgileri için çoklu okuryazarlıklar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karip, E. (2009). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karpuz, H. (1990). Eski eser ve anıtların korunmasında halkın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Dergisi* 34(1-2), 405-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66755/1043963>.
- Kartal, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde somut olmayan kültürel miras öğelerine ilişkin öğretmen görüşleri*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Katz, V.(1967). United States, 389- 347. <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/389/347>
- Keçe, M. (2009). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin tarih okuryazarlık durumlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keçe, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde yararlanılan sınıf içi tarihi roman kullanım tekniklerinin öğrencilerin tarih okuryazarlığına etkisi*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Keyser, M.W. (2000). *Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively*. Research Strategies 17. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2331249>.
- Kıncal, R. ve Kartal, O. (2015). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim*, 38 (181), 318-313. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruabed/issue/374/2209>.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- Koç, G (2000). Etkin öğrenme yaklaşımlarının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(19). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7819/102732>
- Koç, H., Aksoy, B., Sönmez, Ö.F. ve Yeşiltaş , E. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, (2010): 181-196). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48557/616564>.
- Kosonen, K. (2008). Literacy in local languages in thailand: Language maintenance in a globalised world1. *International Journal of Bilingual Education and Bilngualism*, 11 (2), 170-188. <https://www.researchgate.net/publication/232972886>.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krosnick, J. A. (1990). Expertise and political psychology. *Social Cognition* 8,1-8. (2023, 06 Temmuz).<https://web.stanford.edu/dept/communication/faculty/krosnick/docs/1990/1990%20Expertise%20and%20Political%20Psychology.pdf>.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2, 2, 20-34. <https://www.researchgate.net/publication/240286656>.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu(2863 sayılı kanun). (2023, 10 Ekim). <https://kvmgm.ktb.gov.tr/> .
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2023, 10 Ekim). <https://kvmgm.ktb.gov.tr/> .

- Lee, P. J. (2005). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5(1).
<https://www.researchgate.net/publication/242158846>.
- Levesque, S. (2008). *Historical literacy in 21st century ontario: An quasi-experimental research using the virtual historian*. <http://www.cclcca.ca/pdfs/fundedresearch/Levesque-FinalReport.pdf>.
- Lowenthal, D. (2005). Natural and cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*.11(1), 81-92. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13527250500037088>.
- Mardin, Ş. (1992). *İdeoloji*. İletişim Yayınları.
- Marran, J. F. (1992). The world according to a grade 12 teacher reflections on what students of geography should know and be able to do. *Journal of Geography*, 91, p.139-142.
- Martin, A. (2003). *Essential e-literacy. Connected online: ICT in practice for scottish education*, 9. (2023, 10 Mayıs).
<http://www.ltsotland.org.uk/connected/connected9/specialfeature/eliteracy.asp>.
- McKercher, B. ve du Cros, H. (2002). *Cultural turism: The partnership between tourism and cultural heritage management*. The Haworth Hospitality Press.
- MEB (2008). EARGED (2023, 15 Ağustos). <https://tegm.meb.gov.tr/www/arastirma-gelistirme-ve-projeler-daيره-baskanligi/icerik/27>.
- MEB (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. (2023, 05 Haziran).
https://cardakmehmetakifersoyio.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/20/08/740302/dosyalar/2018_02/07102015_07163624_4_Sosyal_Bilgiler_4.pdf.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. (2023, 09 nisan).
<https://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/201812103847686-sosyal%20b%20c4%b0lg%20c4%b0ler%20c3%96%20c4%9eret%20c4%b0m%20program%20.pdf>.
- MEB (2018). *Şehrimiz dersi öğretim programı*. (2023, 10 Nisan).
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1040>.
- MEB (2021). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*.(2023, 02 Mart).
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>.
- MEB (2021). *Şehrimiz ders öğretim programı*. (2023, 02 Mart).
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1043>.
- MEB, (2005). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Ankara: 2005. (2023, 12 Mayıs).
https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/13140945_SOSYAL_BYLGYLER_SUNU.pdf.
- Mert Cüce, A.P.(2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: aksiyon araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Mert, B. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde web 2.0 araçları kullanımının öğrencilerin tarihsel empati ve kültürel mirasa duyarlılık kazanmalarına etkisinin incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, M. (2014). *Deneyisel araştırma yöntemleri: Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023, 22 Haziran). <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2> .
- Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). (2023, 10 Mart).
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf

- NCREL. (2003). *Engauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. (2023, 22 Kasım). <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>.
- Nieto, S.ve Turner, K.C. NAT. (2012). Leaning local and global literacies from students and families. *Language Arts*, 90 (1), 66-69. <https://www.proquest.com/docview/1327227342>.
- OECD (2015). Students, computers, and learning: Making the connection. *OECD Publishing*. (2024, 13 Haziran). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf>.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlilik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (30), 18-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6144/82460>.
- Oigara, J. (2006). *A multi-method study of background experiences influencing levels of geographic literacy*. [Unpublished Ph.D. Thesis Binghamton University].
- Olkun, S. ve Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ekinoks Yayınları.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi (3. Baskı)*. Maya Akademi.
- Öcal, H. A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Önal, İ. (2010). *Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye Deneyimi*. Bilgi Dünyası, 11(1), 101-121.
- Özçakır, G. (2023). *Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarih konularının kullanımına ilişkin: Öğretmen ve öğrenci görüşleri(Ereğli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Üniversitesi.
- Özçelik, D.A. (2013). *Ölçme ve değerlendirme (5.Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Özensoy, A.U.(2012).Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), ss.13-25. <https://www.researchgate.net/publication/307694853>.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd/issue/33939/314761>
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Yeni Doğu Matbaası.
- Özonur, D. ve Özalpman, D. (2009). Türkiye’de medya okuryazarlığı projesi üzerine bir değerlendirme. *Marmara İletişim Dergisi*, 15, 195-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruid/issue/25255/266990>.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. (4.Baskı. s.2-30). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paydon, S. A. (2002). *A comparison of technology literacy between eventh and eighth grade students in a middle school technology education program*[Unpublished master’s thesis]. University of Wisconsin-Stout.
- Pearson, G. ve Young, A. T. (2002). Technically speaking: Why all Americans need to know more about technology. *The Technology Teacher*, 62, 8-12.

- Perikleous, L. ve Shemilt, D (Ed.). (2011). Historical literacy and transformative history the future of the past: Why History Education Matters, *Association for Historical Dialogue and Research*. https://www.academia.edu/1489447/Perikleous_L_and_Shemilt_D_ed_eds_2011.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretmen el kitabı*.(2023, 15 Haziran). <https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/program.pdf>.
- Rincon, J. A. ve Olarte, A. C. (2016).Fostering EFL learner literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Research Article*, 18(2), 67-82.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: its roots, evolution and directions in the 1990s*. (2024, 13 Haziran). <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>.
- Roth, C.E. (1996). *Benchmarks on the way to environmental Literacy*, (ERIC Reproduction Service No. ED 392635).
- RTÜK. (2023, 20 Ekim). <https://www.rtuk.gov.tr/>
- Saban, A., (2004).*Öğrenme öğretme süreci*. Nobel Yayıncılık.
- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Sağ, Ç. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Secker, J. ve Price, G. (2004). *Developing the e-literacy of academics: case studies from LSE and the Institute of education*, University of London.
- Sevigen, E. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze eğitimi uygulamalarının öğrencilerin somut kültürel miras ve ders ile ilgili tutumlarına etkisi ve süreç hakkındaki görüşleri*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk İletişim Dergisi*. 7(3), 55-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/19025/200561>.
- Sorokin, P. A. (1947). *Society culture and personality: Their structure and dynamic*. Harper and Brothers.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V.(2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (13. Baskı). Anı Yayıncılık
- Sözcü, U. (2019). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Stearns, P. N. (1991). The Challenge of historical literacy. *perspectives: American Historical Association Newsletter*, 29, 21-23.
- Stipek, D. ve Newton, S., Chudgar, A. (2010). Learning-related behaviors and literacy achievement in elementary school-aged children. *Early Childhood Research Quarterly* 25(3), 385-395. <https://psycnet.apa.org/record/2010-01798-001>.
- Şimşek, N. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde, CBS temelli uygulama ve etkinliklerin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S.(2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.).Pearson International Edition.
- Tağrikulu, P.(2023). Sosyal bilgilerde derin ekoloji temelli sınıf dışı eğitim uygulamalarının akademik başarı, çevreye yönelik tutum ve görüşler üzerindeki etkisinin incelenmesi[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Tan, Ş., (2016). *SPSS ve excel uygulamalı temel istatistik 1* .(Ed.). Pegem Akademi.
- Tanrıkulu, S. (2019). *Medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı dersinin öğrencilere katkısı üzerine bir araştırma*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması*[Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Taşkıran, Ö, N. (2007). *Medya okuryazarlığına giriş*. Beta Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B ve Öcal, A. (Eds.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*, (4.Baskı. s.2-16). Pegem Akademi.
- TDK. (2006). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temur, T. (2007). *Etkinlilerle yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Torrens, P. M. (2007). *Where in the world? Exploring The Factors Driving Place*.
- Tay, B. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. Turan, F. ve Ulusoy, K. (Eds.) Sosyal bilgilerin temelleri. (8. Baskı. s. 2-17), Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- UNESCO, (2003). (2003, 17 October). *Convention for the safe guarding of the in tangible cultural heritage*. <http://www.unesco.org/new/en/unesco.28.05.2023>
- UNESCO, (2007). *2006 UNESCO Publications: Asia-Pasific*. UNESCO Bangkok.
- Utku, M. (2023) *Sosyal bilgiler kültür ve miras öğrenme alanında okul dışı öğrenmenin çeşitli değişkenlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Uyar, F. Ö. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre coğrafya okuryazarlığı ve öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ülken, H. Z. (2016). *Millet ve tarih şuuru*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Wileman, R. E. (1993). "Visual communicating", Engle wood cliffs, N.J. *Educational Technology Publications*. s.114.
- www.medyaokuryazarligi.gov.tr
- Yavuz, K. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ceceli Yayınları.
- Yavuz, S. (2023). *5.Sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanının öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yeşilbursa, C.C. (2011). *Sosyal bilgilerde miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Öztürk, C. (2017). Ekonomi okuryazarlığı ve eğitime ilişkin alan uzmanı ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1(2), 1-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eje/issue/33494/362123>.
- Yolaçan, M. (2024). Sosyal bilgiler derslerinde yerel tarihi mekan Göbeklitepe'nin kültürel miras eğitiminde kullanımı[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi.



7.EKLER

EK 1 Veli Onam Formu

Araştırmanın Adı: Etkinlik Temelli Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerileri ve Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi

Bu araştırmada “Etkinlik Temelli Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerileri ile Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi” belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmada ilk önce ön test olarak yerel okuryazarlık başarı testi ile kültürel mirasa yönelik tutum ölçeği uygulanacaktır. Daha sonra ise etkinlik temelli öğretime bağlı etkinlikler uygulanacaktır. Etkinliklerle süreç tamamlandıktan sonra ilgili testler son kez uygulanacaktır. Ayrıca eğitim sonrası araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu uygulanarak yapılan eğitim ile ilgili görüşleri alınacaktır. Çocuğunuz bu araştırmaya gönüllülük esasına dayanarak katılacaklardır. Uygulamanın istediği bir anında, diğer katılımcıları etkilemeden araştırmadan ayrılmak istediğini uygulayıcıya herhangi bir neden veya koşul belirtmeden ifade edebilir ve ayrılabilir.

Çocuğunuz bu araştırmaya katılmayı kabul ederse öncelikle onlara Ortaokul Öğrencileri İçin Yerel Okuryazarlık Başarı Testi, Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği uygulanacaktır. İki ölçekte uzun zamanınızı almayacak olup ortalama 50 dakika sürecektir. Daha sonra ortaokul öğrencilerine yönelik etkinlik temelli bir öğretim programı uygulanacak ve eğitim-öğretin bittikten sonra yapılan eğitimle ilgili çeşitli sorular sorularak görüşler alınacaktır. Bununla birlikte eğitim sonucunda öğrencilerden sürece yönelik görüşlerini almak üzere görüşmeler yapılacaktır. Yapılacak dersler ve etkinlikler gördükleri derslerden çok da farklı olmayacaktır. Çocukları olumsuz etkileyebilecek herhangi bir durum olmayacaktır. Onlara verilen testlerde tamamen sahip oldukları duygu ve düşüncelerini istedikleri doğrultuda yansıtması istenecektir. Ayrıca araştırma sonuçlarımızı gelecekte Bilim ve Sanat Merkezleri’nde çevre eğitimini ile ilgili

etkinlikleri daha da geliştireceği umulmaktadır. Araştırma hakkında öncesinde ve sonrasında bilgi almaları ve grup sonuçlarını görmeleri mümkündür. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir. Sorularınızı araştırma sonunda araştırmacıya hiç çekinmeden sorabilirsiniz. Ayrıca, araştırmada, uygulama esnasında sizin dışınızda doğabilecek herhangi bir maddi hasardan, herhangi bir şekilde sorumlu tutulmayacaksınız. Araştırma süresinde kullanılan bütün materyal, dokümanların masrafları araştırmacıya ait olup, sizden herhangi bir başlık altında ücret talep edilmeyecektir. Araştırmada ters giden herhangi bir durum olursa, araştırma sorumlusu tarafından danışmanlık verilecek olup, her türlü sorumluluk araştırmacıya aittir. Araştırma hakkında sonrasında bilgi almanız ve grup sonuçlarını görmeniz mümkündür. Araştırma sonunda, araştırma sonucu ile bilgi talep etmeniz durumunda, elde edilen bilimsel bilgiler paylaşılabilecektir. Araştırma sonuçları, İstatistiksel Yöntemlerle analiz edip, işlenecek ve bunun sonucunda elde edilen bilgiler rapor edilip, Tez Jürisine sunulacaktır. Kabul görmesi halinde literatüre kazandırılacaktır.

Araştırma ile ilgili daha fazla bilgi ve sorun için:

Araştırma Danışmanı: Doç.Dr.Hatice MEMİŞOĞLU- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı,
Gölköy Kampüsü/ BOLU

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkürler. Araştırmanın koşullarını anladığımı ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı taahhüt ederim. Lütfen bu araştırmaya katılma konusunda tercihinizi verilen seçeneklerden işaretleyiniz bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmada çocuğum..... 'nın da katılımcı olmasına

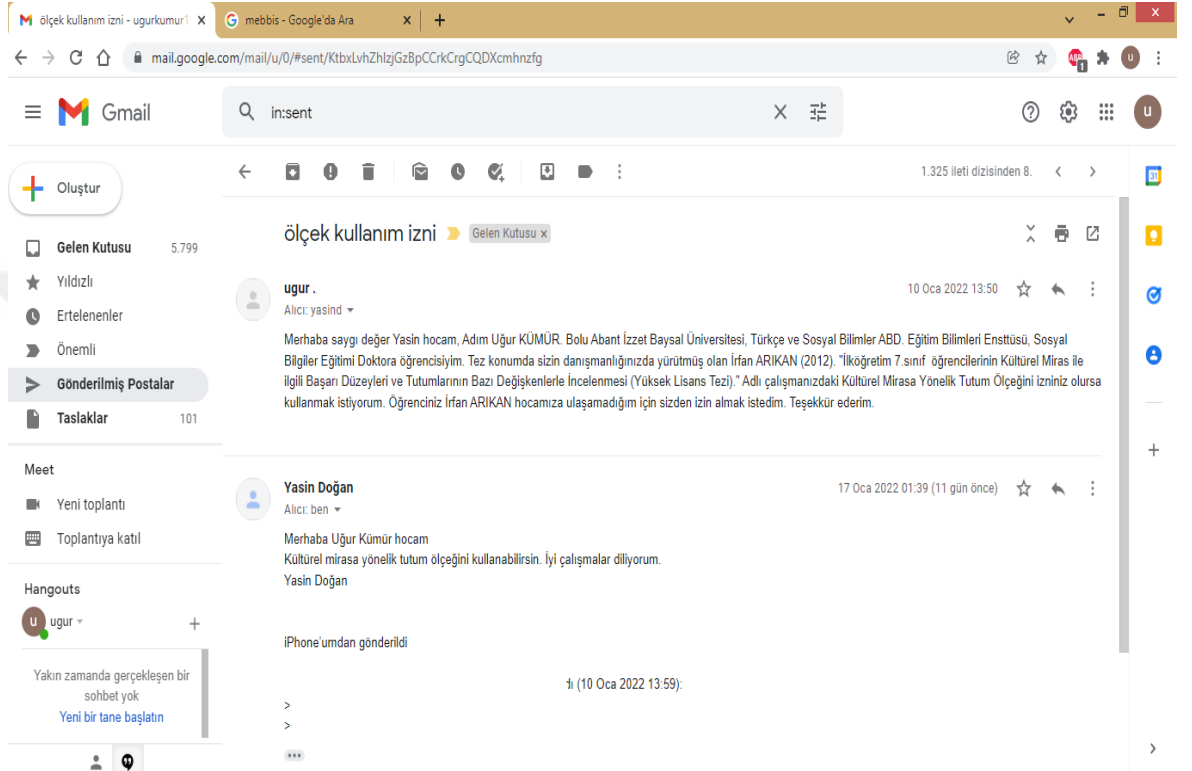
İzin veriyorum

izin vermiyorum

Veli Adı-Soyadı İmza



EK 2 Veri Toplama Araçları İzinleri



EK 3 Öğrenci Görüşme Formu

- 1.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinlikler ve uygulanan yöntemler hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncelerini kısaca özetleyiniz.
- 2.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinliklere bağlı olarak neler öğrendiniz. Kısaca açıkla mısınız?
- 3.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan en çok ilginizi çeken etkinlik ve konuları özetler misiniz?
- 4.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan hangilerinin size olumlu anlamda katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Kısaca açıklayınız
- 5.Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinlikler ve üzerinde durulan konulardan hangilerinin sizin için yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Kısaca açıklayınız
6. Şehrimiz Mardin dersinde yapılan etkinliklerden hangisi veya hangileri ilginizi çekmedi? Nedenleri ile birlikte kısaca açıkla mısınız?
- 7.Ders kapsamında yapılan etkinlikler sonucunda Mardin'in yerel özellikleri ile ilgili neler öğrendiniz? Özetler misiniz.
- 8.Şehrimiz Mardin dersi kapsamında yapılan etkinlikler ve işlenen konuları göz önünde bulundurarak okuryazarlık ve yerel okuryazarlık deyince neler söyleyebilirsiniz?
- 9.Şehrimiz Mardin dersinde öğrendiklerinizden yola çıkarak Mardin'de bulunan ve yerel nitelik taşıyan değerler hakkında neler söyleyebilir veya başkalarına neler söyleyebilirsiniz?

EK 4 Kültürel Mirasa Yönelik Tutum Ölçeği

KÜLTÜREL MİRASA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu anket sizin kültürel miras hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Bu ankette 20 adet ifade bulunmaktadır. İfadelerle ilgili anlamadığınız yönleri sorabilirsiniz. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, buna ne derece katıldığınızı ya da katılmadığınızı size verilen liste üzerinde ayrılan yere (x) koyarak işaretlemelisiniz. Mümkün olduğu kadar hepsine cevap vermeye çalışınız. Adınızı yazmanız gerekmiyor. Ayrıca bu bir test olmadığı için işaretlediğiniz ifadenin doğru veya yanlış cevabı yoktur.

Cinsiyetin: Kız () Erkek ()

Ailenizin aylık geliri:

1000 tl'den az () 1001-2000 () 2001-3000 () 3001-4000 () 4000 tl'den fazla ()

Babanızın Eğitim Durumu:

Okuryazar değil () Okuryazar () ilkokul () Ortaokul () Üniversite ()

Annenizin Eğitim Durumu:

Okuryazar değil () Okuryazar () ilkokul () Ortaokul () Üniversite ()

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.Mardin'in tarihine ait eski fotoğrafları saklamak önemli değildir.					
2.Eski binaları korumaya yardım etmek isterim.					
3.Eski binalar yıkılmalı ki yenileri yapılabilsin.					
4.Yaşlı insanların gençlik yaşamları hakkında konuşmalarını dinlemeyi severim.					
5.Uzun zaman önce buradaki insanların nasıl yaşadıklarını umursamıyorum.					
6.Mardin'in tarihi yerlerini gezmeyi severim.					
7.Mardin'de yaşamış uygarlıkların şu anki Adıyaman'ı nasıl etkilediğini bilmeme gerek yoktur.					
8.Eski köprülerin ve binaların taşlarını korumak önemlidir.					
9.Eski çağlarda insanların nasıl yaşadıkları önemli değildir.					
10.Mardin'in tarihi hakkındaki belge ve mektuplar korunmalıdır.					
11.Tarihi binalar ve yerlerin korunmaya ihtiyacı olduğunu düşünmüyorum.					
12.Mardin tarihine ait eski fotoğrafların korunmasına yardım etmek isterim.					
13.Eski eşyaların olduğu Müzeler sıkıcıdır.					
14.Mardin'de yaşamış uygarlıkların şu anki Mardin'i nasıl etkilediğini bilmeliyim.					
15.Eski köprülerin ve binaların taşlarını korumaya gerek yoktur.					
16.Mardin mezarlıklarının iyi şartlarda tutulması önemlidir.					
17.Mardin ile ilgili mektup ve belgelerle ilgilenmiyorum.					
18.Eski eşyaların olduğu müzelere gitmek isterim.					
19.Mardin'in mezarlıklarının korunması önemli değildir.					
20.Eski çağlarda Mardin'de kimlerin yaşadığını öğrenmek isterim.					

EK 5 Yerel Okuryazarlık Bilgi Testi

Sevgili öğrenciler;

Bu araştırma, sizlerin Yerel okuryazarlık düzeyinizi belirlemek ve bunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek veriler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Aşağıda kişisel bilgilerinizi ve yerel okuryazarlık becerinizi değerlendiren 2 bölüm yer almaktadır.

I.Bölümde; Kişisel bilgilerinize ait 5 madde,

II.Bölümde; Yerel okuryazarlık becerisi ölçmek amacıyla hazırlanan 60 soru yer almaktadır.

Uğur KÜMÜR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

(Sorularda size uyan seçeneğin yanındaki kutuya (X) işareti koyarak cevabınızı belirtiniz)

BÖLÜM 1

1- Cinsiyetiniz :Kız () Erkek ()

2.Kardeş sayınız:1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üstü ()

3-İlde ikamet süreniz1-5 yıl arası () 5-10 yıl arası () 10 yıl ve üstü ()

4- Ebeveynlerinizin eğitim durumu :

Okuryazar değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite

Anne: () () () () ()

Baba: () () () () ()

5-Ailenizin aylık ortalama geliri:

1000-2000 tl arası () 2000-3000 tl arası () 3000-4000 tl arası ()

5000 tl ve üstü ()

BÖLÜM 2

S.1.Mardin, Akdeniz iklimi ile karasal iklimin ortak özelliklerine sahiptir. Yazları çok sıcak ve kurak, kışları ise yağışlı ve soğuktur.Mardin'in iklimi, ova kesiminin iklimi ve dağ kesiminin iklimi olarak ikiye ayrılır. Ova kesimi, Akdeniz iklimine benzer özellikler taşır; yazlar çok sıcak, kışlar ılıman ve yağmurludur. Dağlık kesimde ise yazlar ovaya göre daha serin, bol yağmurlu ve kar yağışlı geçer. Mardin'de güneşli gün sayısı çoktur. Yaz aylarında Basra Alçak Basınç Merkezi'nin etkisine giren bölgede, hava sıcaklığı 40-45 dereceye kadar çıkar. Ancak nem oranı düşük olduğu için bu sıcaklık çok bunaltıcı olmaz.

Yukarıda Mardin yöresinin iklim koşulları ile ilgili bazı temel özellikler sıralanmıştır. Verilenlerden yola çıkarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

a)Yörede hem Akdeniz hem Karasal iklimin etkileri görülür.

b)Mardin ve çevresinde yıl içerisindeki güneşli gün sayısı azdır.

c)Yazlar sıcak ve kurak kışlar ise soğuk ve yağışlıdır.

d)Basra Alçak Basınç'ının etkisiyle yörede yaz sıcaklık değerleri çok yüksektir.

S.2. Mardin, Nusaybin ve Kızıltepe Ovaları şehrin en önemli düzlüklerini oluşturur. Büyükdere Vadisi ile Gümüş Çayı Vadisi'nin birleşmesiyle genişleyen taban üzerinde yer alan Kızıltepe Ovası, bu ovalardan en geniş olanıdır. Uzunluğu 35 km, genişliği 20 km civarındadır. Kızıltepe Ovası'ndan sonra doğuya doğru Suriye sınırı boyunca yaklaşık olarak 90 km uzanan düzlüklere Mardin ve Nusaybin Ovaları adı verilmektedir. Geniş alan kaplamalarına rağmen Kızıltepe, Mardin ve Nusaybin Ovalarında sulama imkânı son derece kısıtlıdır. Çünkü yöredeki akarsular genellikle yaz aylarında kurumaktadır. Ancak Nusaybin

Ovası'nın bir kısmı Çağ Suyu ile sulanabilmektedir. GAP ile birlikte bu ovaların büyük bir bölümü sulama imkânına kavuşacaktır.

Parçada Mardin'deki ovalar hakkında verilen açıklamalardan hareketle aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- a)Kızıltepe, Mardin ve Nusaybin ovalarında sulama imkânları yeterli düzeydedir.
- b)Mardin'deki ovalar içerisinde en geniş olanı Kızıltepe Ovası'dır.
- c)Yöredeki akarsuların yaz aylarında kurumaları ovaların su ihtiyacını gerektirmektedir.
- d)Mardin'deki ovaların su ihtiyacının GAP ile birlikte giderilmesi beklenmektedir.

3.Mardin ve çevresi yer şekilleri bakımından çeşitlilik gösteren illerimizdendir. Bu özelliğe bağlı olarak pek çok sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Mardin'in sahip olduğu yer şekillerinin ortaya çıkardığı sonuçlardan biri değildir?

- a)Dağlar
- b)Ovalar
- c)Platolar
- d)Rüzgarlar

4.Mardin, Akdeniz iklimi ile karasal iklimin ortak özelliklerine sahiptir. Yazları çok sıcak ve kurak, kışları ise yağışlı ve soğuktur. Mardin'in iklimi, ova kesiminin iklimi ve dağ kesiminin iklimi olarak ikiye ayrılır. Ova kesimi, Akdeniz iklimine benzer özellikler taşır; yazlar çok sıcak, kışlar ılıman ve yağmurludur. Dağlık kesimde ise yazlar ovaya göre daha serin, bol yağmurlu ve kar yağışlı geçer. Mardin'de güneşli gün sayısı çoktur. Yaz aylarında Basra Alçak Basınç Merkezi'nin etkisine giren bölgede, hava sıcaklığı 40-45 dereceye kadar çıkar. Ancak nem oranı düşük olduğu için bu sıcaklık çok bunalıcı olmaz.

Yukarıda Mardin'de etkili olan iklim ile ilgili belli başlı özellikler verilmiştir. Verilen paragraftan hareket ederek aşağıdakilerden hangisine ulaşılamaz?

- a)Yazları sıcak ve kurak geçerken, kışları ise soğuk ve yağışlıdır.
- b)İki farklı iklimin ortak özelliklerini taşımaktadır.

c)Nem oranı da oldukça yüksektir.

d)Yıl içerisindeki Güneşli gün sayısı oldukça fazladır.

S.5.Yaşanılan coğrafya insan yaşamı üzerinde çeşitli şekillerde etkili olmaktadır. Örnek vermek gerekirse coğrafya insan yaşamında gelenek, görenek, giyim-kuşam, yemek kültürü ve mimari yapı olmak üzere pek çok unsuru etkilemektedir. Buna göre coğrafya aşağıdaki alanlardan hangisinde insan yaşamı üzerinde etkili değildir?

- a)Barınma b)Beslenme c)Gelir dağılımı d)Gyim-Kuşam

S.6.Aşağıdakilerden hangisi Mardin yöresinde görülen iklim koşullarının doğurduğu sonuçlardan biri değildir?

- a)Taş evler b)Yaz mevsiminde damlarda yatak kurma
c)Bitki örtüsünün cılız olması d)Sanayi Faaliyetlerinin sınırlı olması

S.7. Bir şehrin bulunduğu konum, o şehirdeki insanların hayat şartlarına doğrudan veya dolaylı olarak etki eder. Örnek olarak bir yerdeki hayvansal ürünlerin varlığı, oradaki yemek çeşitlerinin et ağırlıklı olmasına neden olur. Bölgenin iklimi ve bölgede bulunan taşın yapısından dolayı evler taş veya kerpiçten yapılır. Örneğin sıcak iklim kuşağının mimarisi ile soğuk iklim kuşağının mimarisi birbirinden farklıdır. Bu mimari farklılık, yapı malzemesinden süslemelere kadar her alanda kendini gösterir.

Paragrafta verilen bilgilerden yola çıkarak;

I.İnsanların yaşam koşulları üzerinde ikamet edilen şehrin konumu az ya da çok etkilidir.

II. Her iklim kuşağının mimarisi benzer özellikler göstermektedir.

III. Yapı malzemesini etkileyen unsurlardan biri de bölgenin iklimidir.

Yargılardan hangisi ya da hangilerine ulaşılabilir?

- a)Yalnız I b)I, II ve III c) I-III d) Yalnız III

S.8.Ülkemizde pek çok doğal afet yaşanmaktadır. Ülkemizde görülen doğal afetlerin türü ve kökeni bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Mardin ve yöresinde görülen en önemli doğal afet olarak ön plana çıkmaktadır?

- a)Heyelan b)Erozyon c)Çığ d)Deprem

S.9.Aşağıdakilerden hangisi doğal afetlere karşı alınabilecek önlemlerden biri değildir?

- a)Yerleşim yerlere titizlikle belirlenmelidir.
b)Kaygan ve ovalık alanlar yerleşime açılmamalıdır.
c)Yapılar depreme karşı dayanıklı yapılmalıdır.

d)Deprem anında hızlı bir şekilde bina dışına çıkılmamalıdır.

S.10.Coğrafi ve iklimsel nedenlerden dolayı Mardin ve çevresinde pek çok doğal afet görülmektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Mardin ve çevresinde görülen doğal afetlerden biri değildir?

- a)Deprem b)Heyela c)Su taşkınları d)Erozyon

S.11.Aşağıda bazı ilçe merkezleri verilmiştir. Verilmiş olan ilçe merkezlerinden hangisinin tarihsel süreçte Mardin Sancağına bağlı bir kaza olduğu söylenemez?

- a)Midyat b)Cizre c)Nusaybin d)Silopi

S.12.Mardin ili birden çok ilçeye sahiptir. Buna göre aşağıda verilenlerden hangisi Mardin iline bağlı merkez ilçe konumundadır?

- a)Artuklu b)Nusaybin c)Kızıltepe d)Midyat

S.13.Mardin tarihi oldukça eskilere giden ve bir çok medeniyete ev sahipliği yapmış illerimizdendir. Bununla birlikte Mardin ve çevresinin tarihi Neolitik Dönem’de ortaya çıkan köy yerleşmelerine kadar gider.

Buna göre yukarıda verilen bilgileri de göz önünde bulundurarak Mardin’in bir çok medeniyete ev sahipliği yapmış olmasının temel nedeni aşağıdakilerden hangisi ile açıklanabilir?

- a)Ortalama yükseltisinin fazla olması
- b)Uygun iklim koşulları ile verimli topraklara sahip olması
- c)Yer altı kaynakları bakımından zengin olması
- d)Yüzölçümünün geniş olması

S.14.Tüm ülkemizde olduğu gibi Mardin ilimizde de Kurtuluş Savaşı sürecinde Milli oluşumlar ortaya çıkmış ve işgalcilerle mücadele edilmiştir. Özellikle Güney illerimizde herhangi bir düzenli yapılanma olmadığı için işgalcilerle milli oluşumlar ile mücadele edilmiştir. Aşağıdakilerden hangisi Milli Mücadele döneminde Mardin ilimizde ön plana çıkan komutanlardan biridir?

- a)Demirci Mehmet Efe
- b)Mehmed Kenan Bey
- c)Sütçü İmam
- d)Şehitkamil

S.15.Mardin ekonomisinde tarım, ticaret, turizm, sanayi, hayvancılık ve hizmet sektörü başta olmak üzere pek çok alanın önemli bir etkisi vardır. Söz konusu sektörlerden bazılarının il ekonomisindeki önemi diğerlerine göre daha fazladır. Buna göre aşağıda verilen sektörlerden hangisinin Mardin ekonomisindeki önemi diğerlerine göre daha azdır?

- a)Sanayi
- b)Turizm
- c)Ticaret
- d)Tarım

S.16.Mardin ekonomisinde Sanayi faaliyetleri de diğer sektörler kadar önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte yörede sanayi faaliyetleri Mardin-Kızıltepe arasında yaygınlık göstermektedir. Söz konusu yörede sanayi faaliyetlerinin Mardin-Kızıltepe arasında yaygınlık göstermesinin temel nedeni aşağıdakilerden hangi olabilir?

- a)İklim şartlarının elverişli olması
- b)Merkezi konumda olup, nüfus yoğunluklarının fazla olması
- c)Yer şekillerinin elverişli olması
- d)Bitki örtülerinin gür olması

S.17.Mardin yöresinin ekonomisinde pek çok sektörün etkisi olup, kentlerde farklı sektörler gelişirken, kırsal alanlarda ise farklı sektörler gelişme göstermiştir. Verilenlerden yola çıkarak Mardin yöresinin kırsal kesimlerinde aşağıdaki sektörlerden hangisinin daha fazla gelişme gösterdiği söylenebilir?

- a)Tarım b)Ticaret c)Sanayi d)Turizm

S.18.Aşağıdakilerden hangisi Mardin ve yöresinde yer alan tarihi yapılar arasında gösterilemez?

- a)Dara Antik Kenti b)Mardin Kalesi
c)Meryem Ana Manastırı d)Zeugma Antik kenti

- S.19. I.Zeynel Abidin Camisi II.MorGabriel Manastırı
III.DeyrulZafaran Manastırı IV.Mardin kent müzesi

Yukarıda Mardin ve çevresinde bulunan bazı yapılar sıralanmıştır. Sıralanmış olan yapılardan hangisi veya hangileri Mardin ve çevresinde bulunan dini yapılardandır?

- a)I, II ve IV b)I, II ve III c)II, III ve IV d)I, II, III ve IV

S.20.Aşağıda bazı kütüphaneler sıralanmıştır. Sıralanmış olan kütüphanelerden hangisi Mardin il sınırları içerisinde yer almaz?

- a)Mardin Müzesi İhtisas Kütüphanesi b)Güçlükonak İlçe Halk Kütüphanesi
c)Mardin İl Halk Kütüphanesi d)Midyat İlçe Halk Kütüphanesi

S.21.Aşağıda tarihi özelliğe sahip olan bazı yapılar sıralanmıştır. Sıralanmış olanlardan hangisi Mardin sınırları içerisinde yer alan tarihi yapılardan biri değildir?

- a)Kültepe Harabeleri b)Beşik kaya Harabeleri
c)Dara Harabeleri d)Gırnavaz Harabeleri

S.22. I.Diğer ismi Kartal Yuvası'dır.

II.Yapıldığı dönem kesin olarak bilinmemektedir.

III.İçinde Mesken olarak kullanılan kalıntılar vardır.

IV.Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesine konu olmuştur.

Yukarıda belirli özellikleri verilen ve Mardin'de bulunan tarihi ve kültürel yapı aşağıdakilerden hangisidir?

a)Dara Harabeleri

b)Mor Gabriel Manastırı

c)Meryem Ana Kilisesi

d)Mardin Kalesi

S.23.Aşağıdakilerden hangisi Mardin il sınırları içerisinde yer alan manastırlardan biri değildir?

a)DeyrulZafaran Manastırı

b)Mor Gabriel Manastırı

c)Mor Evgin Manastırı

d)Aya Yogi Manastırı

S.24. I.1946 Yılında Mardin'de dünyaya gelmiştir.

II.İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'ni bitirmiştir.

III.ABD'ye giderek moleküler biyoloji dalında DNA onarımı üzerine çalışmalar yapmıştır.

IV.2015 Yılında Nobel Kimya Ödülünü kazanmıştır.

Yukarıda belli başlı özellikleri verilen Mardinli bilim adamı aşağıdakilerden hangisidir.

a)Prof.Dr.Aziz Sancar

b)Prof.Dr.Şerif Mardin

c)İbrahim Artuk

d)Yahya Sümer

S.25.Aşağıda farklı alanlarda katkıları olan ve ünlü olarak ifade edilebilecek bazı şahsiyetler sıralanmıştır. Sıralanmış olan kişilerden hangisinin Mardin kökenli olduğu söylenemez?

a)Murathan MUNGAN

b)Şerif Mardin

d)Ziya GÖKALP

a)I ve II B)I ve IV c)I,II ve III d)II ve III

Yukarıda Mardin yöresinde sıklıkla tüketilen bazı ürünler sıralanmıştır. Verilenlerden hangileri Mardin ile özdeşleşmiş ürünlerdendir?

S.28.Mardin ve çevresinde yıl içerisinde pek çok kültürel ve sanatsal faaliyet gerçekleştirilmektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi Mardin ve çevresinde gerçekleştirilen faaliyetlerden biri değildir?

c)Altın Palmiye festivali

III.Limon Festivali

a)Yalnız I B)I ve II C)II ve IV D)I,II ve III

188

II.Adına her yıl festival düzenlenmektedir.

III.10 Farklı çeşidi bulunmaktadır.

IV.Organik olarak yetiştirilmektedir.

Yukarıda Mardin yöresinde yetişen bir ürünün temel özellikleri sıralanmıştır.

Buna göre özellikleri verilen ürün aşağıdakilerden hangisidir?

a)Zeytin

b)Kiraz

c)Kayısı

d)Domates



EK 6 Etik Kurul İzni



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Uğur KÖMÜR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sayın Uğur KÖMÜR,

"Etkinlik Temelli Öğretim ile Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/282) kurulumuzun 27.06.2022 tarihli ve 2022/07 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

[Redacted]
[Redacted] (Başkan)

[Redacted]
[Redacted] (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

Doç. Dr. [Redacted] ALKOY (Üye)

Doç. Dr. Abdullah DÜKÜ [Redacted] (Üye)

Av. Zuhal Demirci (Üye)

[Redacted]

EK 7 Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-63050228-605.01-59327896
Konu : Araştırma Uygulama İzinleri

29.09.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17/08/2022 tarih ve E-79594239-302.14-2200112832 sayılı yazısı.
b) Artuklu Kaymakamlığı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 29/08/2022 tarihli ve E-99282347-605.01-56089889 sayılı yazısı.
c) MEB 21/01/2020 tarihli 2020/2 Numaralı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
d) Valilik Makamının 28/09/2022 tarihli ve E-63050228-605.01-59259441 sayılı Oluru.

İlgi (a) yazıya istinaden; Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Uğur KÜMÜR, Doç. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU danışmanlığında "Etkinlik Temelli Öğretim ile Ortaokul Öğrencilerinin Yerel Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı resmi ortaokullarda 15/10/2022-30/05/2023 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiştir.

İlgi (b) yazıya istinaden; İlçemize bağlı Yaylı İmam Hatip ortaokulu Okul Müdürü Mahsum KORHAN'ın Eğitim Yönetimi Proje Tez çalışması: "Okul İdarecilerinin Dijital Okuryazarlık Hakkındaki Görüşleri" başlıklı derecelendirme ölçeği çalışması kapsamında Mardin ili Artuklu ilçesine bağlı Resmi İlkokul ve Ortaokullarda Okul yöneticilerine 24/09/2022-24/10/2022 tarihleri arasında uygulama yapması ile ilgili evrakları incelenmiştir.

İlgi (a,b) yazılar ilgi (c) Genelgeye göre incelenmiş olup; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa, yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere; kurum faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapması ilgi (d) yazıda uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat DEMİR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : -İlgi (a) yazı (24 Sayfa)
-İlgi (b) yazı (7 Sayfa)
-İlgi (d) Olur (1 Sayfa)

Dağıtım :
-Artuklu Kaymakamlığı (İlçe MEM)

Bilgi :
-Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına
-Mardin Artuklu Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci
İşleri Daire Başkanlığına

EK 8 Mardin'i Tanıtım Mektubu

Değerli arkadaşım Arif,

Merhaba. Öncelikle olarak seni yakın zamanda güzel şehrim Mardin'e bekliyorum. En son görüşmemizde Mardin'i çok merak ettiğini ve tanımak istediğini söylemişsin. Mardin'e ilişkin merakını gidermek için sana Mardin ile ilgili bir takım önemli bilgiler vermek istiyorum. Öncelikle olarak Mardin'in geçmişinin oldukça eskilere dayanan tarihi bir şehir olduğunu belirtmeliyim. Bununla birlikte geçmişten günümüze bir çok farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır. Mardin'in en önemli özellikleri tarihi, turistik ve kültürel özelliklerinin fazla olmasıdır. Örneğin Mardin'de pek çok tarihi ve kültürel yer bulunmaktadır. Hatırlıya Mescidi, Mardin Ulu Camii, Mor Gabriel Manastırı, Mardin Kalesi, Mardin Eski Gari, Deyrulzafaran Manastırı bunun belli başlılarıdır. Bunun dışında bir sürü Mardin'in genel kültür hakkında bilgi vermek istiyorum. Mardin genel aestıldığı bakımından oldukça zengindir. En meşhur yemekleri; köfte, ağan çorbası, kaburga dolması, ıstı köfte, hasee tatlısı v.b. şeklinde sıralanabilir. Mardin aynı zamanda turistik bir yerdir. Her yıl Mardin'e çok çok insan gelecek amacıyla gelmektedir. Bu durumun temel nedeni Mardin'in çok eski yapıtlarına ev sahipliği yapmış olmasıdır. Mardin'in etnoantik özelliklerine değinince olursam bu konuda da Mardin'in etnoantikliği genellikle tarayıcılık, sanatçıların faaliyetlerine dayanmaktadır. Bunun dışında Mardin'in doğal özelliklerine değinince olursam Mardin'de genel olarak karasal iklim etkili olmaktadır. Bizki örtüsü bozuktur. Yer şekilleri bakımından da ovaların geniş yer kapladığı bir yerdir. Genel olarak Mardin'in çok eski bir tarihe sahip olduğu ve çok farklı insanları bir arada yaşadığını söyleyebiliriz.

EK 9.1. Uygulanan Etkinlik Planları

ETKİNLİK PLANI(GÜNLÜK PLAN)	
Dersin Adı	Şehrimiz Dersi
Sınıf	7.sınıf
Öğrenme Alanı	Şehrimi Tanıyorum
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.1.Yaşadığı şehrin coğrafi konumunu ve coğrafi özelliklerini araştırır. Açıklama: Kazanım kapsamında Mardin'in coğrafi konumu ve coğrafi özellikleri ile ilgili kavram haritası etkinliğinin yapılması İlgili Kavramlar: Coğrafya, Coğrafi Konum, Özel Konum, Matematik Konum, Yeryüzü Şekli(Dağlar, Ovalar, Akarsular vb.) İlgili Beceriler: Mekanı algılama, Gözlem, Bilgi edinme, Okuryazarlık
Etkinlik Adı	Mardin'in Coğrafi Konumu ve Coğrafi Özellikleri ile ilgili kavram haritası etkinliği
Süre	1 saat
Yöntem ve Teknik	Soru-Cevap Yöntemi
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Bilgisayar, Fiziki Harita
Ölçme ve Değerlendirme araçları	Soru-Cevap Yöntemi, Öğrenci Öz Değerlendirme Formu

Öğrenme ve Öğretme Etkinliği	Çocuklarla ilgili kazanım kapsamında daha önce hazırlanmış olan kavram haritası etkinliği gerçekleştirilir. Buna göre sırayla öğrencilere söz hakkı verilerek kavram haritasının ilgili kısımlarını doldurmaları istenir. Bu işlem söz konusu kavram haritası tamamlanana kadar devam eder. Daha sonra ise çalışmanın değerlendirme kısmına geçilir.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru-cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak, Araştırmacı bir sonraki hafta öğrencilerle yapacağı Mardin yöresinin kültürel özellikleri ile ilgili röportaj etkinliği ve gönüllü öğrenci velisinin sınıfa davet edilmesi ile ilgili etkinliklerle ilgili öğrencilere gerekli açıklamalar yapılacaktır.

EK 9.2. Uygulanan Etkinlik Planları

ETKİNLİK PLANI(GÜNLÜK PLAN)	
Dersin Adı	Şehrimiz Mardin
Sınıf Seviyesi	7.sınıf
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.2.Yaşadığı şehirdeki insan doğa etkileşimi açıklar. Açıklama: : İnsan-Doğa etkileşimi ile ilgili ile gazete, tv ve dergi etkinliği (Öğrenciler derse gelirken tv haberi, bilgi, gazete küpürü vb. malzeme getirecek) Kavramlar: İnsan, Doğa, Coğrafya, Barınma, Barınma Türleri, Beslenme, Giyim-Kuşam İlgili Beceriler: Değişim ve sürekliliği algılama, Bilgi edinme, Araştırma, Doğayı koruma. İlgili Değerler: Sorumluluk, Çalışkanlık
Etkinlik Adı	İnsan-Doğa etkileşimi ile ilgili ile gazete, tv ve dergi etkinliği
Süre	1 saat
Yöntem ve Teknik	Tartışma Yöntemi
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Yazı tahtası
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Soru cevap, Öğrenci Gözlem Formu,
Öğrenme ve Öğretme Etkinliği	Kazanım kapsamında Mardin yöresinin coğrafi özelliklerinin insanların yeme-içme, giyim-kuşam ve

	barınma özellikleri üzerine etkisi incelenmekte olup, söz konusu kazanımın öğrencilerde gelişimini sağlamak için araştırma ödevi olarak öğrencilerin genelde insan-doğa etkileşimi, özelde ise Mardin ve çevresinde insan-doğa etkileşimi üzerine gazete, tv, internet ve dergi gibi iletişim araçlarındaki haberleri uygun bir yöntemle derse getirerek sınıf ile paylaşımları istenir.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Daha sonra da öğrencilerin öğrenci gözlem formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak, Araştırmacı bir sonraki Mardin'in demografik yapısı ile ilgili İl Nüfus Müdürü ile yapılacak röportaj etkinliği hakkında öğrencileri bilgilendirme

EK 9.3. Uygulanan Etkinlik Planları

ETKİNLİK PLANI(GÜNLÜK PLAN)	
Dersin Adı	Şehrimiz Dersi
Sınıf	7.sınıf
Öğrenme Alanı	Şehrimi Tanıyorum
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.3.Yaşadığı şehrin demografik yapısını açıklar. Açıklama: Mardin'in demografik yapısı ile ilgili İl Nüfus Müdürü ile Röportaj Etkinliği(Grup çalışması) Kavramlar: Demografik yapı,Nüfus, Nüfus Artışı, Nüfus Sayımı, Nüfus Dağılışı İlgili beceriler: Bilgi edinme, Araştırma, Neden-etki Sonuç ilişkisi kurma İlgili değerler: Çalışkanlık, Paylaşma, Sorumluluk
Etkinlik Adı	Mardin'in demografik yapısı ile ilgili İl Nüfus Müdürlüğünü ziyaret etme etkinliği
Süre	2 saat
Yöntem ve Teknik	Soru-Cevap Yöntemi ve Sunum
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Bilgisayar, Nüfus Haritası
Ölçme ve Değerlendirme araçları	Soru-cevap, Öğrenci Öz Değerlendirme Formu
Öğrenme ve Öğretme Etkinliği	Bir önceki haftadan sınıfta bulunan öğrenciler arasından gönüllü bir grup seçilerek, söz konusu grubun Mardin İl Nüfus Müdürü ile yapılacak röportaj için randevu almaları sağlanır

	Daha sonra söz konusu grup İl Nüfus Müdürü ile Mardin'in demografik yapısı üzerine yapmış oldukları röportajın sonuçlarını sınıfla paylaşmalarına geçilir.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru-cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak, Araştırmacı bir sonraki hafta öğrencilerle yapacağı Mardin'de Etkili olan doğal afetlerle ilgili pano veya afiş etkinliği hakkında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılacaktır.

EK 9.4. Uygulanan Etkinlik Planları

ETKİNLİK PLANI(GÜNLÜK PLAN)	
Dersin Adı	Şehrimiz Dersi
Sınıf	7.sınıf
Öğrenme Alanı	Şehrimi Tanıyorum
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.4.Yaşadığı şehirde karşılaşılabilecek doğal afetleri araştırır. Açıklama: Bu konuda dünyada, ülkemizde ve Mardin yöresinde etkili olan doğal afetlerle ilgili pano düzenleme veya afiş hazırlama etkinliği yapılır. (Sınıf 3 gruba ayrılarak etkinlik yapılır) Kavramlar: Doğal Afet, Deprem, Sel, Erozyon, Heyelan, Çığ, Dolu vb. İlgili Beceriler:Bilgi edinme, Araştırma, Mekanı algılama, Sınıflama İlgili Değerler: Sorumluluk, Duyarlılık vb.
Etkinlik Adı	Mardin’de Etkili olan doğal afetlerle ilgili Pano düzenleme veya afiş hazırlama etkinliği
Süre	1 saat
Yöntem ve Teknik	Beyin Fırtınası.
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Bilgisayar,
Ölçme ve Değerlendirme araçları	Öğrenci Gözlem Formu, Soru-cevap.
Öğrenme ve	Öğrencilere bir önceki dersten mardin ve yöresinde etkili olan

Öğretme Etkinliği	doğal afetlerle ilgili sınıf panosunu düzenlemek amacıyla derse yörede etkili olan doğal afetlerle ilgili resim, fotoğraf ve haber değeri taşıyan bilgiler getirmeleri istenir. Daha sonra sınıf içerisinde tüm öğrencilerin dönüşümlü olarak katılımları ile afiş veya panonun düzenlenmesi sağlanır.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru-cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak, Araştırmacı bir sonraki hafta öğrencilerle “Yaşadığı ilin dünden bugüne idari yapısını tanır.” Kazanımı ile ilgili yapılacak olanak “Mardin’in geçmişten günümüze idari yapısı ile ilgili Tarih Şeridi adlı etkinlik ile ilgili öğrencilere gerekli açıklamalar yapılacak.

EK 9.5. Uygulanan Etkinlik Planları

ETKİNLİK PLANI(GÜNLÜK PLAN)	
Dersin Adı	Şehrimiz Dersi
Sınıf	7.sınıf
Öğrenme Alanı	Şehrimi Tanıyorum
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.5.Yaşadığı ilin dünden bugüne idari yapısını tanır. Açıklama: Mardin’in geçmişten günümüze idari yapısı ile ilgili Tarih Şeridi etkinliği(Veya Mardin’in Geçmişten bugüne dair fotoğraflarının /Resimlerinin karşılaştırılması) Kavramlar: İdari Yapı, Eyalet, Sancak, Vilayet, İl, İlçe İlgili Beceriler: Bilgi edinme, Araştırma, Zaman ve kronolojiyi algılama İlgili Değerler: Çalışkanlık, Sorumluluk
Etkinlik Adı	Mardin’in geçmişten günümüze idari yapısı ile ilgili tarih şeridi etkinliği
Süre	1 saat
Yöntem ve Teknik	Soru-Cevap, Tartışma.
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Bilgisayar,
Ölçme ve Değerlendirme araçları	Öğrenci Gözlem Formu, Soru-cevap, Öğrenci Öz Değerlendirme Formu
Öğrenme ve Öğretme Etkinliği	Bir önceki derste öğrenciler Tarih şeritleri ilgili bilgilendirilir. Daha sonra öğrencilerin Mardin’in geçmişten günümüze bir tarih oluşturarak derse getirmeleri sağlanır. Derste ise söz konusu öğrencilerin oluşturmuş oldukları tarih şeritlerini

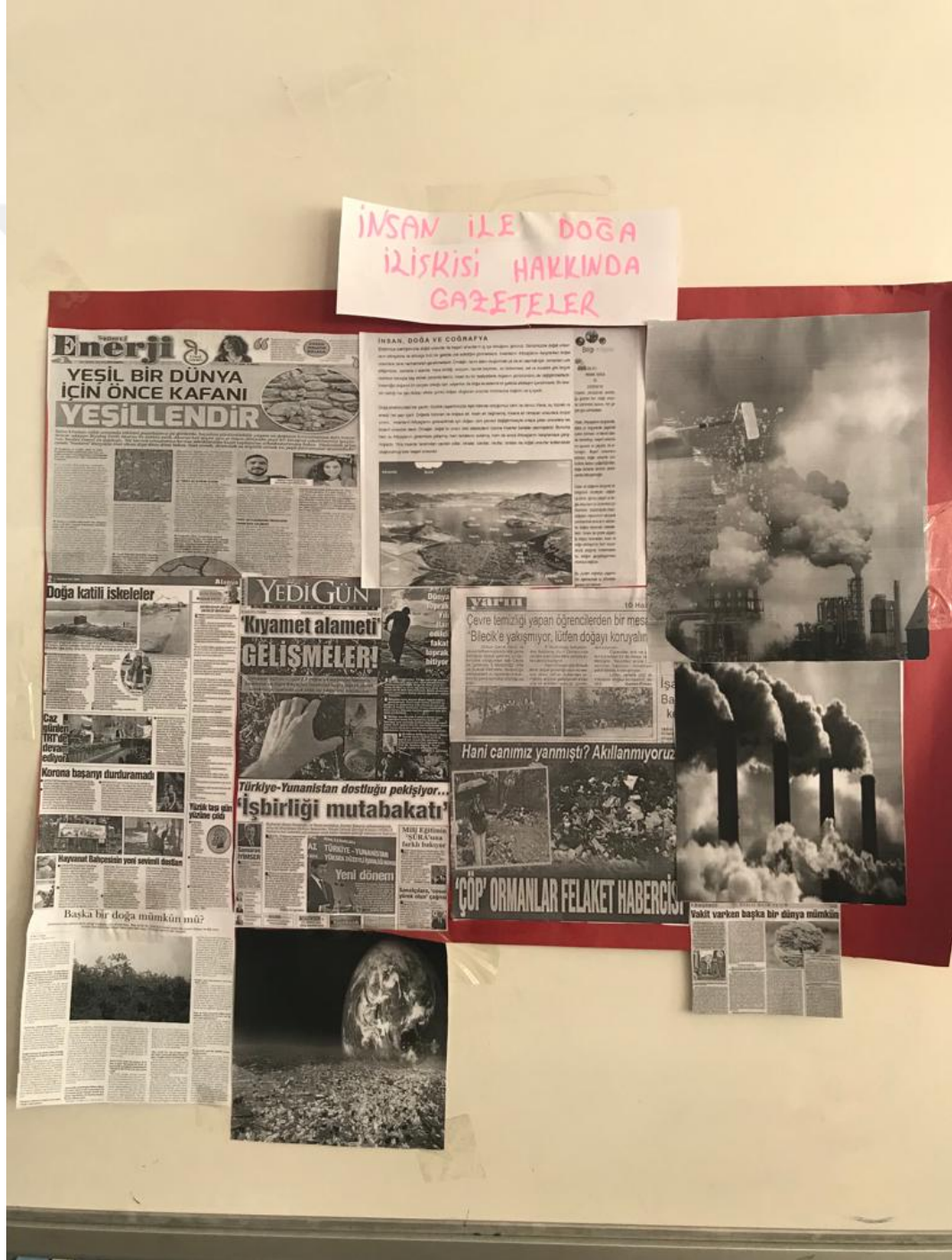
	sınıfa sunmaları sağlanır.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru-cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak, Araştırmacı bir sonraki hafta “Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini kavrar.” Kazanımı ile ilgili olarak önceden belirlenmiş olan bir grup öğrencinin yerel bir tarihçi ile şehrin kuruluş ve gelişim süreci üzerine yapılacak olan sözlü tarih çalışması ile ilgili olarak öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır.

EK 9.6. Uygulanan Etkinlik Planları

Dersin Adı	Şehrimiz Mardin
Sınıf Seviyesi	7.sınıf
Kazanım ve Açıklamaları	Kazanım Ş.3.6.Yaşadığı şehrin kuruluş ve gelişim sürecini araştırır. Açıklama: Konu ile ilgili olarak önceden belirlenecek bir öğrenci grubunun Mardin'in kuruluş ve gelişim süreci üzerine daha önceden belirlenen yerel bir tarihçi ile sözlü tarih çalışması yapmaları sağlanır. Kavramlar: Tarih Öncesi Çağ, Tarihi Çağ, Tarih, Mezopotamya, Artukoğlu İlgili Beceriler: Araştırma, Değişim ve sürekliliği algılama İlgili Değerler: Duyarlılık, Sevgi, Bilimsellik
Etkinlik Adı	Mardin Yöresinin Kuruluş ve Gelişim süreci ile ilgili sözlü tarih etkinliği
Süre	2 saat
Yöntem ve Teknik	Soru-cevap, Anlatım
Araç Gereçler	Akıllı Tahta, Yazı tahtası
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Soru cevap, Öğrenci Gözlem Formu,
Öğrenme ve Öğretme Etkinliği	Kazanım kapsamında Mardin yöresinin kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili olarak Mardinli bir tarihçi veya araştırmacı ile sözlü çalışması yapılması planlanıyor. Seçilen öğrenci grubunun söz konusu araştırmacı ile sözlü tarih çalışması

	yapacaklar. Yapılan sözlü tarih çalışmasının sonuçları söz konusu öğrenciler tarafından sınıftaki öğrencilere aktarılır. Daha sonra ise tüm sınıfın katılımı ile beyin fırtınası yöntemi kullanılarak öğrencilerin Mardin'in kuruluş ve gelişim süreci ile ilgili fikirlerini ifade etmeleri sağlanır. Bununla birlikte öğrencilere Mardin'in kuruluşu ve gelişim süreci ile ilgili bir takım sorular sorularak öğrencilerin konu ile ilgili kavrayış düzeyleri ölçülmeye çalışılır. Son olarak araştırmacı tarafından Mardin yöresinin kuruluş ve gelişim serüveni kısaca özetlenerek ders bitirilir.
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Soru cevap yöntemi ile ölçme değerlendirme süreci tamamlanır. Daha sonra da öğrencilerin öz değerlendirme formunu doldurmaları sağlanır.
Planın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar	Araştırmacı etkinlik sonunda gözlem formunu dolduracak daha sonra ise araştırmacı tarafından önümüzdeki derste işlenecek olan Mardin ve yöresinde yapılan başlıca ekonomik faaliyetler ile ilgili gazete etkinliği ile ilgili öğrenciler bilgilendirilir.

EK 10.1. Uygulama Görselleri



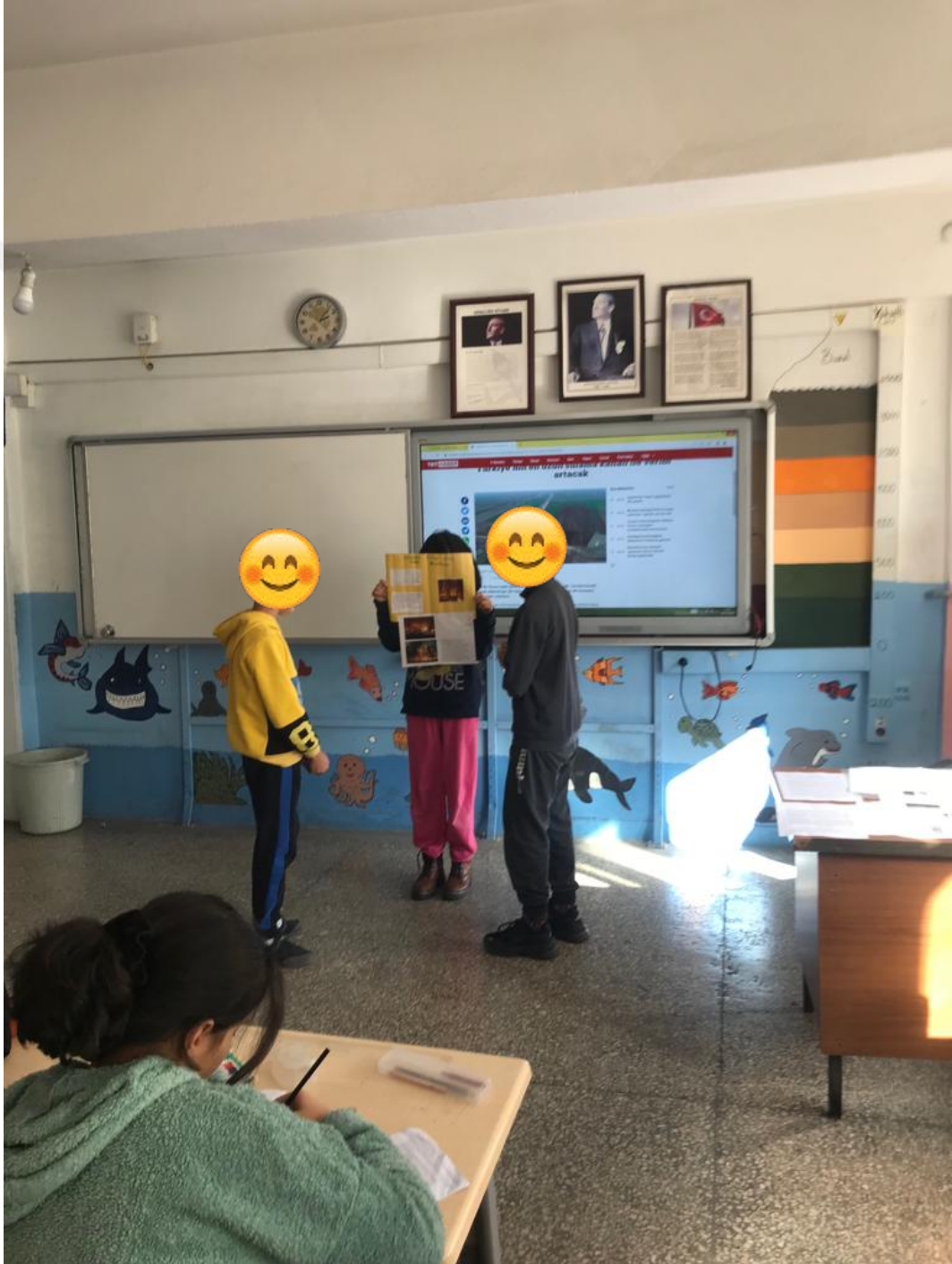
EK 10.2. Uygulama Görselleri



EK 10.3. Uygulama Görselleri



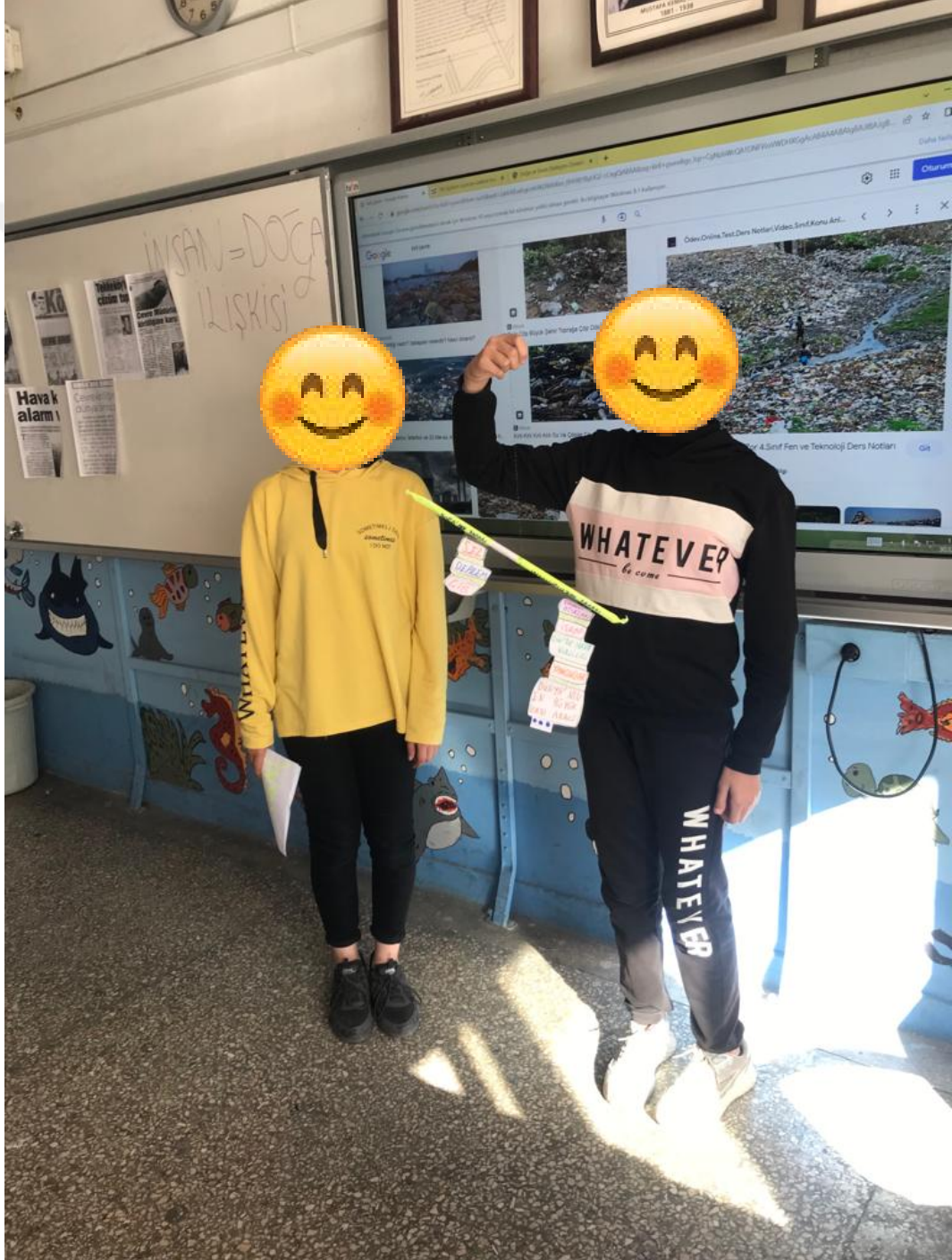
EK 10.4. Uygulama Görselleri



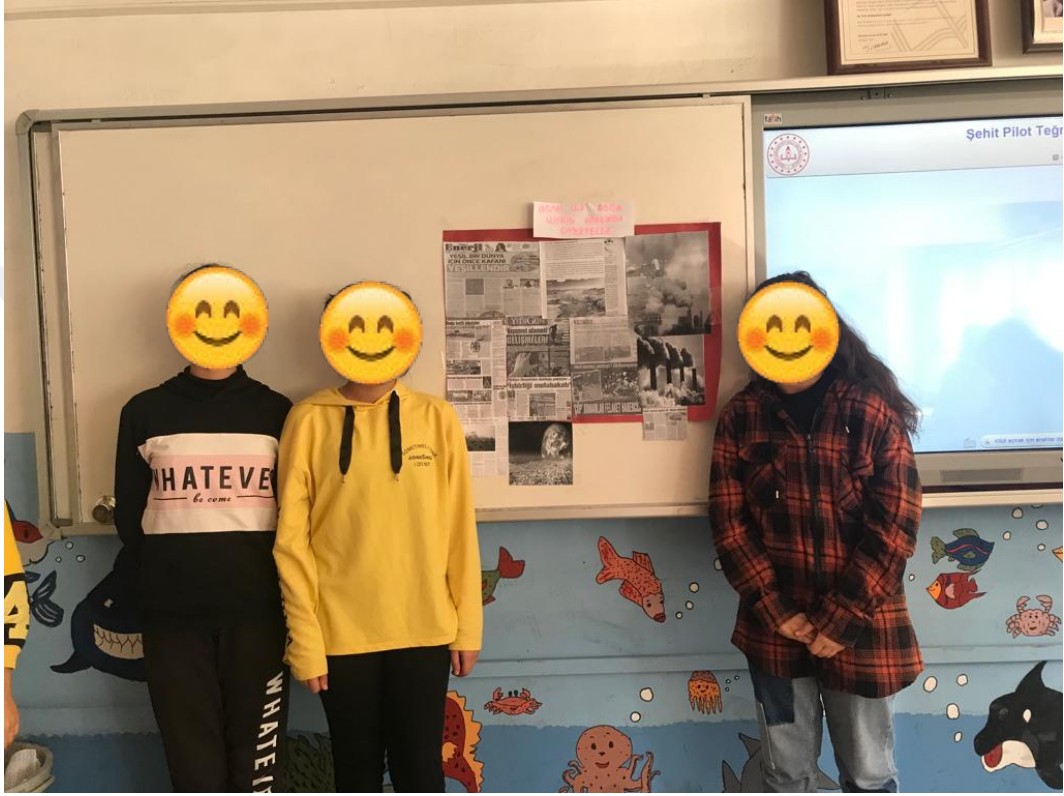
EK 10.5. Uygulama Görselleri



EK 10.6. Uygulama Görselleri



EK 10.7. Uygulama Görselleri



EK 10.8. Uygulama Görselleri



EK 10.9. Uygulama Görselleri



EK 10.10. Uygulama Görselleri



EK 10.11. Uygulama Görselleri



EK 10.12. Uygulama Görselleri



EK 10.13. Uygulama Görselleri



EK 10.14. Uygulama Görselleri



EK 10.15. Uygulama Görselleri

