

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

MEKÂN, KİMLİK VE ÇOCUK: KİMLİK GELİŞİMİNDE
MEKÂNIN ETKİSİ

Hilal MERT

DOKTORA TEZİ

KIRŞEHİR-2024



©2024-Hilal MERT

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

MEKÂN, KİMLİK VE ÇOCUK: KİMLİK GELİŞİMİNDE
MEKÂNIN ETKİSİ

PLACE, IDENTITY AND THE CHILD: THE IMPACT OF
PLACE ON IDENTITY DEVELOPMENT

Hazırlayan

Hilal MERT

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Zafer KUŞ

KIRŞEHİR-2024

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi, Hilal MERT tarafından hazırlanan “*Mekân, Kimlik ve Çocuk: Kimlik Gelişiminde Mekânın Etkisi*” adlı tez çalışması 26.07.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Üye.....

Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

Üye.....

Doç. Dr. Tercan YILDIRIM

Üye.....

Doç. Dr. Hamza YAKAR

Üye.....

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ELVAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/07/2024

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



26/07/2024

Hilal MERT

İmza

ÖZET

MEKÂN, KİMLİK VE ÇOCUK: KİMLİK GELİŞİMİNDE MEKÂNIN ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan: Hilal MERT

Danışman: Prof. Dr. Zafer KUŞ

2024 – (XVIII+199)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

Doç. Dr. Tercan YILDIRIM

Doç. Dr. Hamza YAKAR

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ELVAN

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuğun millî kimlik inşası sürecinde hangi mekânları tercih ettiklerini, bu mekânları tercih etme amaçlarını ortaya koymak; çocuğun bu mekânları ziyaret etmeye yönelik görüşlerini ve çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisini araştırmaktır. Araştırmada Q metot kullanılmıştır. Q metot içerisinde araştırmada üç aşamaya yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın gerçekleştirileceği, ziyaret edilecek mekânlar belirlenmiştir. Bu mekânların belirlenmesinde öğretmen ve ebeveynler için çevrim içi anket hazırlanmıştır. Anket sonuçlarında en fazla tercih edilen mekânlar millî mekânlar olmuştur (Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı). Q metodun tasarımı ve uygulanması için ise nitel bir ön çalışma yapılmıştır. Sonrasında Q metot tasarlanmıştır ve uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ziyaret edilen mekânlara çocuklarla ziyarete gelen ebeveyn ve öğretmenler ile çocuklar oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında nitel ön çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolü; Q metot uygulama aşaması için yine araştırmacı tarafından geliştirilen çevrim içi Q metot uygulaması kullanılmıştır. Araştırmanın ön çalışmasından elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Q metot uygulamasından elde edilen veriler ise KADE Q metot analiz programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen, ebeveyn ve çocuklar tarafından yargı cümlelerinin Q dizgisine yerleştirilmesiyle gerçekleştirilen veri toplama süreci verilerin Excel dosyasına aktarılmasıyla analize hazır hale gelmiştir. Q metot analiz programına aktarılan verilerin korelasyon matrisi hesaplanmış; veriler faktör analizi, temel bileşenler analizine tabi tutulmuştur. Varimax yöntemiyle rotasyon işlemi yapılmış ve Q sıralama değerlerine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda mekânların çocuğun kimlik inşasında etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla öncelikle millî kimliği yansıtan mekânları ziyaret etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla okul dışı mekânları ziyaret amaçlarının millî kimlik

inşası olduğu, ancak millî kimlik inşasının mekânlarla göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenler ve ebeveynler Anıtkabir’de ağırlıklı olarak Atatürk’e ve millî yetçiliğe, Çanakkale’de daha çok millî yetçiliğe ve Atatürk’e yönelik kimlik inşasını amaçlamışlardır. Topkapı Sarayı’nda doğrudan Osmanlı tarihine, Dolmabahçe Sarayı’nda ise büyük oranda Atatürk’e ve Osmanlı tarihine yönelik kimlik inşasını vurgulamışlardır. Çocukların da ziyaret edilen mekânlarda öğretmenlerin ve ebeveynlerin kimlik inşası vurgulamalarına paralel olarak vurgulamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak çocuklar Atatürk vurgusunu sadece Anıtkabir ile sınırlı tutmuşlar, diğer mekânlarla Atatürk’ü ilişkilendirmemişlerdir. Çocuklar ayrıca aidiyet, dayanışma ve kimlik inşası kavramının gelişim düzeylerine göre soyut kaldığı için bunları doğrudan açıklayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygular ve hissiyat olarak millî vurgulamalar yaptıkları ve kimlik inşasına yönelik bir temel oluşturdıkları ancak aidiyet, kimlik gelişimi gibi kavramların anlamlarına hakim olmadıkları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: *Çocuğun kimlik gelişimi, Kimlik inşası, Kimlik mekânları, Mekân, Q metot*



ABSTRACT

PLACE, IDENTITY AND THE CHILD: THE IMPACT OF PLACE ON IDENTITY DEVELOPMENT

Ph. D. Thesis

Preparer: Hilal MERT

Advisor: Prof. Dr. Zafer KUŞ

2024 – (XVIII +199)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Turkish and Social Science Education

Department of Social Studies Education

Jury

Prof. Dr. Zafer KUŞ

Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN

Assoc. Dr. Tercan YILDIRIM

Assoc. Dr. Hamza YAKAR

Dr. Özlem ELVAN

This research aims to identify the places teachers and parents prefer for constructing a child's national identity, their reasons for choosing these places, the child's views on visiting these places, and the impact of these places on the child's identity development. The study employs the Q method, which involves three stages. Initially, the research identifies the places visited through an online survey targeting teachers and parents. The survey results highlight the most preferred places as national landmarks (Anıtkabir, Çanakkale Martyrs Monument, Dolmabahçe Palace, and Topkapı Palace). A qualitative preliminary study is then conducted to design and implement the Q method. The Q method is subsequently designed and executed, involving a study group of parents and teachers visiting the selected places with children, as well as the children themselves. Data collection for the qualitative preliminary study is done through a semi-structured interview protocol developed by the researcher, while an online Q method application is used for the Q method implementation stage. Content analysis is applied to the preliminary study data. A coding system based on the literature is created, and the data are coded accordingly. Themes are derived from the codes, and the data are analyzed according to these themes. The data obtained from the Q method application was analyzed using the KADE Q method analysis program. The data collection process, which was carried out by placing judgment sentences in the Q sort by teachers, parents, and children, was made ready for analysis by transferring the data to an Excel file. A correlation matrix of the data transferred to the Q method analysis program was calculated; the data were subjected to factor analysis and principal component analysis. The rotation process was performed using the Varimax method, and Q sorting values were obtained. The research has found that spaces

play a role in the identity construction of children. Accordingly, it has been concluded that parents and teachers primarily want to visit places reflecting national identity with children. It has been determined that the purpose of parents and teachers visiting out-of-school spaces with children is the construction of national identity, but the construction of national identity varies according to the spaces. Teachers and parents have aimed at constructing identity primarily focused on Atatürk and then nationalism in Anıtkabir, predominantly on nationalism and less on Atatürk in Çanakkale, directly on Ottoman history in Topkapı Palace, and largely on Atatürk and to a lesser extent on Ottoman history in Dolmabahçe Palace. It has been found that children also emphasize identity construction parallel to the emphasis of teachers and parents in the visited places. However, children have limited the emphasis on Atatürk only to Anıtkabir and have not associated Atatürk with other places. It has also been concluded that children cannot explain the concepts of belonging, solidarity, and identity construction directly because these concepts are abstract according to their developmental levels. It can be said that children have made nationalistic emphases in terms of emotions and sentiments and have formed a basis for identity construction, but they have not been familiar with the meanings of concepts such as belonging and identity development.

Keywords: *Child's identity development, Identity construction, Identity places, Place, Q method*

ÖN SÖZ

Konuşmaya başladığımız ilk günden itibaren kendimizi tanıma ve tanımlama sürecini de başlatmış oluruz. Önce adımızı öğreniriz sonra ailemizin bir üyesi olduğumuzu fark ederiz. Bir gruba aidiyet oluşturmaya öğrenip kimlik inşa sürecimizi başlatırız. Kendimizi tanıma ve tanımlama sürecimiz toplumun en küçük birimi olan ailede başlayarak devam eder ve kimliğimiz dahil olduğumuz sosyal gruplarla genişler. Edindiğimiz bu kimlik türleri toplum ve aktörleri (okul, aile, iktidar vb.) tarafından şekillendirilir. Aile ve okul bireyin kimlik serüvenini geliştirmede önemlidir. Birey, küçüklükten itibaren edindiği değer, beceri ve bilgileri yaşadığı çevre ile ilişkilendirmektedir. Zaman içinde öğrendiği bu bilgi, beceri ve değerleri mekânlar aracılığıyla geri çağırmaktadır. Bu açıdan mekânlar kimlik gelişiminde önem arz etmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla özellikle millî mekânları ziyaret etmeleri çocuğun millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisi araştırılmaktadır. Araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla millî mekânları ziyaret etme amaçları ile çocuğa bu amaçların yansımalarının analizi üzerinde durulmuştur. Bu araştırma çocuğun kimlik inşasında millî mekânların rolüne yönelik derinlemesine bir bakış sunmaktadır.

Araştırmanın yürütülmesinde birçok kişinin değerli katkıları bulunmaktadır. Akademik sürecimin her aşamasında bana rehberlik ettiği, bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlattığı, eğitim-öğretim süresince kendime örnek aldığım ve almaya devam edeceğim çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Zafer Kuş'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez izleme komitesinde yer alarak kıymetli bilgi ve bakış açılarıyla araştırmama katkı sağlayan desteklerini her zaman hissettiren değerli hocalarım Doç. Dr. Tercan Yıldırım ve Doç. Dr. Hamza Yakar'a teşekkür ederim. Akademisyen olma yolunda bana ışık olan lisans ve yüksek lisans sürecimi şekillendiren doktora sürecinde de desteğini her daim hissettiren kıymetli hocam Prof. Dr. Nadire Emel Akhan'a teşekkür ederim. Tez savunmamda yer alan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem Elvan hocama araştırmama yaptığı katkılar için teşekkür ederim.

Tezimin çevrim içi uygulama geliştirme sürecindeki katkıları için Doç. Dr. Uğur Başarmak ve Muhammer Yılmaz'a teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecindeki destekleri için Doç. Dr. Şule Alıcı, Gürhan İmert, Melek İmert, Barış İmert, Serap Akay, Şuayip Akay, Nisa Akay ve Resul Doğan'a en içten şekilde teşekkür ederim. Ayrıca Çanakkale'de veri toplama sürecinde tanıştığım Ali Haydar Önder Anadolu Lisesi müdür yardımcısı Fatih Yılmaz'a, psikolojik danışman Ferda Karanlıköglü'na yol göstericilikleri için teşekkür ederim. Bu uzun araştırma

sürecimi kolaylaştırmak için elinden geleni yapan Erdal Orak’a; ne kadar uzakta olursa olsun dostluğunu ve desteğini hissettiren Arş. Gör. Nurbanu Şeren’e; karşılaştığım güçlükleri aşmamda beni cesaretlendiren Doç. Dr. Gül Özudoğru’ya ve Doç. Dr. Durdane Öztürk’e; tez sürecimde hem psikolojik destek sağlayan hem de bilimsel katkı sunan arkadaşlarım Arş. Gör. Burak Erkenekli’ye, Arş. Gör. Asude Sena Muğlu’ya ve Büşra Doğu’ya çok teşekkür ederim.

Uzun doktora tez serüvenimde özellikle veri toplama sürecinde şehir şehir benimle gezen akademik süreçleri benim kadar öğrenen annem Birsal Mert’e, sosyal bilgilerin yetiştirmek istediği iyi insan-iyi vatandaş profilinin bir örneği olan ve beni bu doğrultuda yetiştirmek için emek sarf eden babam Bircan Mert’e, kız kardeşe sahip olmanın şansını hissettiren canım kardeşim Seval Mert’e ve stresli zamanlarımda varlığı ile beni mutlu eden kedime teşekkür ederim.

Kırşehir-2024

Hilal MERT

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
RESİMLER LİSTESİ	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR.....	xviii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	6
1.4. VARSAYIMLAR.....	6
1.5. TANIMLAR.....	6
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. KİMLİK KAVRAMI	8
2.1.1. Kimlik Türleri.....	9
2.1.1.1. Bireysel Kimlik	11
2.1.1.2. Kolektif Kimlik	15

2.1.1.3. Ulusal Kimlik	17
2.2. MEKÂN VE KİMLİK	23
2.2.1. Mekânın İki Yüzü: Aşkın ve İçkin Mekân	23
2.2.2. Mekân-İnsan Etkileşimi.....	26
2.2.3. Kimliği Yer Üzerinden Hatırlamak	27
2.2.3.1. Kimlik Mekânları	30
2.2.3.2. Türkiye'nin Kimlik Mekânları	33
2.3. ÇOCUK VE KİMLİK.....	34
2.3.1. Çocuk ve Kimlik İlişkisi.....	34
2.3.2. Geleceğin Teminatı Olarak Çocuk	35
2.4. KİMLİK, MEKÂN VE ÇOCUK.....	41
2.5. KONUS İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43
2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	48
BÖLÜM III	53
3. YÖNTEM	53
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ	53
3.1.1. Q Metodolojisinin Ortaya Çıkışı	53
3.1.2. Q Metodun Kapsamı.....	54
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU.....	60
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	63
3.3.1. Mekânların Belirlenmesine Yönelik Veri Toplama Aracı	63
3.3.2. Görüşme Protokolünün Oluşturulması	66
3.3.3. Q Metot Veri Toplama Aracı	67
3.3.4. Çevrim İçi Uygulama Geliştirme Süreci	69
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	71

3.4.1. Nitel (Ön Çalışma) Verilerin Toplanması	72
3.4.2. Q Metotla Verilerin Toplanması.....	73
3.4.3. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	75
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	77
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi	77
3.5.2. Q Metot Verilerinin Analizi	81
BÖLÜM IV.....	84
4. BULGULAR	84
4.1. ZİYARET EDİLEN MEKÂNLARIN BELİRLENMESİ	84
4.2. ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLER TARAFINDAN ZİYARET EDİLEN MEKÂNLARA İLİŞKİN (ÖN ÇALIŞMA) BULGULAR	85
4.3. ÇOCUKLAR TARAFINDAN ZİYARET EDİLEN MEKÂNLARA İLİŞKİN (ÖN ÇALIŞMA) BULGULAR	112
4.4. EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE ÇOCUKLARIN ÖN ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BULGULAR.....	126
4.5. Q METOT UYGULAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	129
BÖLÜM V	146
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	146
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	146
5.2. ÖNERİLER.....	164
KAYNAKÇA.....	165
EKLER	176
EK 1. Okul Dışı Mekânlar Anketi (Ebeveyn)	177
EK 2. Okul Dışı Mekânlar Anketi (Öğretmen).....	179
EK 3. Ebeveynler İçin Görüşme Protokolü	181
EK 4. Öğretmenler İçin Görüşme Protokolü	184
EK 5. Çocuklar İçin Görüşme Protokolü	187

EK 6. Ebeveyne Ait Q Dizgisi Örneği (Çanakkale).....	190
EK 7. Öğretmene Ait Q Dizgisi Örneği (Anıtkabir).....	191
EK 8. Çocuğa Ait Q Dizgisi Örneği (İstanbul).....	192
EK 9. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Saraylar).....	193
EK 10. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Çanakkale)	194
EK 11. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraf (Anıtkabir).....	195
EK 12. Veri Toplama Sürecine İlişkin Fotoğraflar	196
EK 13. Etik Kurul Belgesi.....	197
ÖZGEÇMİŞ	198

TABLolar LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 3.1. Nitel (Ön) Çalışma Grubu Mekânlara Göre Kişi Sayıları	61
Tablo 3.2. Nitel (Ön) Çalışma Grubuna Ait Değişkenler	61
Tablo 3.3. Q Metot Çalışma Grubuna Ait Değişkenler	62
Tablo 3.4. Q Metot Boyutları ve Maddeleri	68
Tablo 3.5. Ön çalışma ziyaret takvimi	72
Tablo 3.6. Q metot uygulama ziyaret takvimi	73
Tablo 3.7. Kod Sistemi İçin Literatürden Çıkarımlar	78
Tablo 3.8. Millî Kimliğe İlişkin Kavramlar.....	79
Tablo 4.1. Millî His Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları.....	126
Tablo 4.2. Tarihi Bellek Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları ...	127
Tablo 4.3. Dayanışma Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları	127
Tablo 4.4. Sembol Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları.....	128
Tablo 4.5. Mitler Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları	128
Tablo 4.6. Ritüeller Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları	129
Tablo 4.7. Öğretimsel Amaçlar Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları.....	129
Tablo 4.8. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyansları.....	130
Tablo 4.9. Katılımcıların Faktör Yükleri	130
Tablo 4.10. İfadeler ve Faktörlere Göre Q Sıralama Değerleri	132
Tablo 4.11. Ebeveynlerin Üç Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri	134
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Üç Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri	135
Tablo 4.13. Çocukların Dört Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri	135

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Kimlik türleri.....	10
Şekil 2.2. Hatırlama figürleri (Assmann, 2015)	28
Şekil 2.3. Hafızanın toplumsal çerçevesi	29
Şekil 3.1. Q metodu aşaması (Brown & Rhodes, 2019; Shemmings ve Ellingsen, 2012; Karasu ve Peker, 2019; Watts ve Stenner, 2012)	56
Şekil 3.2. Araştırma modelinin görselleştirilmiş biçimi	57
Şekil 3.3. Araştırma sürecinin görselleştirilmiş biçimi	59
Şekil 3.4. Araştırma kapsamında ziyaret edilecek mekânlar.....	64
Şekil 3.5. Yargı cümlelerinin boyutları	67
Şekil 3.6. Q dizgisi	69
Şekil 3.7. Nitel veri toplama süreci	72
Şekil 3.8. Q metotla verilerin toplanma süreci.....	74
Şekil 3.9. Araştırmada kullanılan kod sistemi.....	78
Şekil 3.10. Öğretmen ve ebeveynlere ait kategoriler	80
Şekil 3.11. Çocuğa ait kategoriler	81
Şekil 4.1. Ebeveyn ve öğretmenlere ilişkin kategori ve alt kategoriler.....	85
Şekil 4.2. Millî his temasına ilişkin alt temalar	86
Şekil 4.3. Millî his temasında duygu ve değere ilişkin alt temalar	91
Şekil 4.4. Tarihi bellek temasına ilişkin alt temalar	93
Şekil 4.5. Atatürk alt temasına ilişkin öne çıkan ifadeler.....	98
Şekil 4.6. Dayanışma temasına ilişkin alt temalar.....	103
Şekil 4.7. Sembol temasına ilişkin alt temalar	105
Şekil 4.8. Mitler temasına ilişkin alt temalar.....	107
Şekil 4.9. Ritüeller temasına ilişkin alt temalar.....	108
Şekil 4.10. Öğretimsel amaçlar temasına ilişkin alt temalar	109

Şekil 4.11. Çocuklara ilişkin kategori ve alt kategoriler	112
Şekil 4.12. Millî his temasına ilişkin alt temalar	113
Şekil 4.13. Tarihi bellek temasına ilişkin alt temalar	118
Şekil 4.14. Sembol temasına ilişkin alt temalar	123
Şekil 4.15. Mitler temasına ilişkin alt temalar.....	124
Şekil 4.16. Öğretimsel amaçlar temasına ilişkin alt temalar	125
Şekil 4.17. Öğretmenlerin birinci faktör için bileşik q sıralaması.....	136
Şekil 4.18. Öğretmenlerin ikinci faktör için bileşik q sıralaması.....	137
Şekil 4.19. Öğretmenlerin üçüncü faktör için bileşik q sıralaması	138
Şekil 4.20. Ebeveynlerin birinci faktör için bileşik q sıralaması.....	139
Şekil 4.21. Ebeveynlerin ikinci faktör için bileşik q sıralaması.....	140
Şekil 4.22. Ebeveynlerin üçüncü faktör için bileşik q sıralaması	141
Şekil 4.23. Çocukların birinci faktör için bileşik q sıralaması	142
Şekil 4.24. Çocukların ikinci faktör için bileşik q sıralaması	143
Şekil 4.25. Çocukların üçüncü faktör için bileşik q sıralaması	144
Şekil 4.26. Çocukların dördüncü faktör için bileşik q sıralaması	145

RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 3.1. Geliştirilen uygulamada Q dizgisi görünümü 70

Resim 3.2. Geliştirilen uygulamada yargı 32 yargı cümlesinin görünümü 71



GRAFİKLER LİSTESİ

Sayfa

Grafik 3.1. Öğretmenlere ilişkin Scree Plot grafiği.....	82
Grafik 3.2. Ebeveynlere ilişkin Scree Plot grafiği.....	82
Grafik 3.3. Çocuklara ilişkin Scree Plot grafiği	83
Grafik 4.1. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Ziyaret Etmek İstedikleri Okul Dışı (Tarihi) Mekânlar.....	84
Grafik 4.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Ziyaret Etmek İstedikleri Okul Dışı (Tarihi) Mekânlar.....	85



KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
MSB	Millî Savunma Bakanlığı
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Kimlik, bireyin kendini tanımlama, algılama ve toplum içinde yer edinmesini kapsayan (Larrain, 1995; Güleç, 2004; İnaç, 2016; Pamuk, 2019) bir süreçtir. Bireyin benimsediği değerler ve kültürel özellikler, üstlendiği rollere göre kendini bir toplumsal gruba dahil etmesi faktörlerine dayanmaktadır. Kimlik, geçmişten günümüze birçok disiplinin tartışma konusu olmuş olup (Pamuk, 2019) çok yönlü bir kavramdır. Kimlikle ilgili farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar neticesinde birçok kimlik türü oluşmuştur. Kimliğin temelde bireysel ve toplumsal kimlik olarak iki türe ayrıldığını ancak iki kimlik türünün de birbiriyle ilişkili olduğunu (Deaux, 1993) söylemek mümkündür. Bireysel kimlik, bireyin hayatında kendine biçtiği roller veya kendini algılama biçiminin bir ürünüdür (Göka, 2006). Toplumsal kimlik ise bireyin içinde yaşadığı toplumun oluşturduğu kuralları (Fearon, 1999; İnaç, 2016; Vatandaş, 2010) ve sınırları benimsemesiyle kazandığı kimlik türünü ifade etmektedir. Toplumsal kimlik kolektivite içeren birçok alt kimlik türünü kapsayan bir kavramdır. Bu kimlik türünün altında millî kimlik, dini kimlik, kültürel kimlik gibi farklı kimlik türleri konumlanmaktadır. İfade edildiği gibi bireyin bu kimlik türlerini edinmesi toplum aracılığıyla gerçekleşir. Birey, gerek toplumun en küçük birimi olan ailede (Girgin, 2018; Güven, 2015; Karpat, 2006; Ozan ve Kuş, 2021) gerekse sosyalleşme sürecine adım attığı okulda (Öztan, 2009) kimlik inşası sürecine başlamaktadır.

Çocukluk dönemi, kimlik inşasının temelini atıldığı önemli bir süreçtir (Carretero, 2011). Bu dönemde çocuklar aileleri dışında yeni ortamlara adım atarlar (Özkırımlı, 2010) ve sosyalleşmeye başlarlar. Aileleri, çevreleri ve okullarıyla etkileşim içine girdikleri bu dönemde çocuklar kimlik inşası sürecini de başlatmış olurlar. Çocuğun kimlik inşası sürecinde aile en temel rolü oynamaktadır. Aile çocuğun kimliğini bireysel (bireyin cinsiyeti, ırksal mensubiyeti ve ana diliyle doğuştan getirilen özellikleri) ve toplumsal (bireyin ait olduğu toplum tarafından ona kazandırılan kültür, gelenek ve değerler) olarak iki şekilde şekillendirmektedir (Bayraktar-Karahan, 2023). Aile, çocuğa toplum tarafından kabul gören ya da kendilerinin benimsedikleri değerleri, inançları, gelenekleri ve kültürü aktarmaktadır (Öztan, 2009). Bu sayede çocuğun önce kişisel sonra da toplumsal kimliğinin gelişimine temel

oluşturmaktadır. Bu temelin üzerine çocuğun eğitim hayatına başlamasıyla okul faktörü eklenmektedir. Okul, çocuğun kimlik inşası sürecinin gelişim gösterdiği en kapsamlı alandır. Okul ile beraber çocuğun sosyal çevresi gelişmekte, çocuk farklı toplumsal gruplarla etkileşime girmektedir. Okulda müfredat ve öğretmenler aracılığıyla çocuğa toplumsal normlar öğretilmekte, değer ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Erdoğan, 2006; Guibernau, 1997). Çocuğun eğitim-öğretim sürecinde okulda edindiği bilgi ve deneyimler, dünya görüşünü şekillendirmede ve kimlik oluşumunda oldukça etkili olmaktadır.

Okulda hem müfredatta ve kitaplarda yer alan eğitimin açık işlevini karşılayan bilgi ve beceriler verilmekte hem de devletin yetiştirmek istediği vatandaş tipine yönelik bilgi, beceri ve tutumlar örtük bir işlev (Gökçe, 2007) olarak çocuklara aktarılmaktadır. Özellikle ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla devletler meşruiyetini sağlamak için devletin devamlılığına hizmet edecek vatandaş tipi yetiştirmeyi amaçlamışlardır (Elkatmış, 2014). Bu sebeple öğretilerini okul ve müfredatlar aracılığıyla öğrencilere aktarma yoluna gitmişlerdir. Ulus devletlerin devamlılığını sağlamak için istendik vatandaş yetiştirme projesi millî kimlikleri ortaya çıkarmış (Tunçay, 1981; Turanlı, 2017; Şirin, 2013) ve müfredat derslerinde açık ve örtük olarak millî kimlik inşasına yönelik içerikler oluşturulmuştur. Tarih, sosyal bilgiler, coğrafya, vatandaşlık bilgisi gibi dersler (Üstel, 2016) doğrudan kimlik inşasının gerçekleştirildiği dersler olarak öne çıkmaktadır.

Eğitim süreci informal ve formal olarak hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleşen bir süreçtir. Formal eğitim dört duvar arasında sınıf ortamında yapılabildiği gibi yenilikçi yaklaşımlar ile son zamanlarda okul dışında da gerçekleştirilmektedir. Okul dışında yapılan dersler çocukların birçok duyu organını aktif ettiği için (Seven ve Engin, 2008) etkililiği birçok çalışma ile kanıtlanmıştır. Mekânlar bu açıdan bilginin somutlaşmasında oldukça önemlidir. Bundan dolayı günümüzde okul dışında yapılan eğitim yaygınlaşmış, öğretmenlerin birçoğu etkili öğretim için derslerini sınıf dışına taşımıştır. Bu noktada birçok okul dışı öğrenme ortamı keşfedilmiştir. Müzeler, doğal yaşam alanları, sit alanları, bilim merkezleri, planetaryumlar, tarihi mekânlar (Carretero, 2011; Çengelci, 2013) okul dışı öğrenmeye mekân olabilirken fabrika, pazar yeri, ya da bir bahçe de konusuna göre okul dışı öğretimin yapılabileceği bir mekân olarak kullanılabilir. Bu mekânlara düzenlenen ziyaretler müfredat konularının yanı sıra kimlik inşasına da katkı sağlayabilmektedir (Aytaç, 2013).

Birey küçük yaşlardan itibaren yaşadığı olayları, edindiği bilgileri yaşadığı mekân ve yakın çevresiyle ilişkilendirme eğilimindedir. Böylece etkili öğrenme gerçekleşmektedir. Bu

ilerleyen yıllarda çocuğun geçmişinde öğrendiği bilgileri ya da yaşadığı anıları mekânlar aracılığıyla geri çağırmasını sağlamaktadır. Bu mekânlar çocuğun geçmişine atıfta bulunarak mutluluk, huzur, aidiyet gibi birçok duyguya da çağrışım sağlar ve o duyguları bilinçaltının derinliklerinden gün yüzüne çıkarır. Özellikle millî kimlik inşası konusunda tarihi mekânların öğretmenler ve ebeveynler tarafından öncelenen okul dışı öğrenme ortamları olduğunu söylemek mümkündür. Tarihi mekânlar geçmişteki zaferleri, acıları, mutlulukları yansıtmaları bakımından (Sancar & Severcan, 2010) içinde bulunulan toplum için birer hafıza mekânıdır (Nora, 2022). Bu hafıza mekânları geçmişi saklayıp (Biricik, 2016) yeniden üretirler (Nora, 2022). Böylece bu mekânlar çocuğun vatanına aidiyet hissetmesine (Durgun, 2018), kültürel mirasını öğrenmesine, kimlik bilincinin oluşmasına katkı sağlayarak kimlik mekânlarına (Morley & Robins, 2011; Bilgin, 2013) dönüşürler. Bu mekânların adeta ruhu (Schulz, 1980) bulunmaktadır. Çocuklar, bu mekânları ziyaret ettiklerinde geçmişin yaşanmışlığını görebilirler ve somut kalıntılara dokunabilirler. Manevi duyguları harekete geçer; tarihlerini, kültürlerini ve toplumsal değerlerini öğrenirler. Çocuklara manevi duyguları ve millî hisleri küçük yaşlardan itibaren aktarmak önemlidir. Çünkü millî kültür ve değerler her geçen gün küreselleşme ile hızla yayılım gösteren başka toplumların inanış ve yaşayış biçimlerinin etkisi altına girmekte ve önemini yitirmektedir. Bu da bizi biz yapan somut ve somut olmayan kültürel unsurlarımız karşısında bir tehdit oluşturmaktadır. Ebeveynlere ve öğretmenlere bu noktada önemli görev düşmektedir. Ebeveynler çocuklarıyla millî mekânlara yaptıkları ziyaretlerde çocuklara içinde yaşadıkları ülkeyi tanıtip sevmelerini sağlayabilmekte ve vatandaşlık bilinci kazandırabilmektedir. Yine öğretmenlerin planlaması dahilinde bu mekânlara yapılan ziyaretler çocukların ulusal değerlerini benimsemelerinde ve kimlik oluşumunda etkili bir girişim olmaktadır. Kimlik inşası karmaşık bir süreçtir ve çocukluk dönemi bu sürecin temelini oluşturmaktadır (Carretero, 2011; Doğan, 2008; Sancar ve Severcan, 2010). Bu açıdan millî mekânlar çocuğun millî kimlik gelişimde önemli bir role sahiptir. Millî mekânlara öğretmenler ve ebeveynlerin rehberliğinde yapılacak ziyaretlerin ise çocuğun bireysel, toplumsal ve özellikle ulusal kimliğini şekillendireceği ve güçlendireceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın ana problemi “Çocuğun kimlik inşası sürecinde, öğretmenlerin ve ebeveynlerin tercih ettikleri mekânlar nerelerdir ve bu mekânların çocuğun kimlik inşasındaki rolü nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1- Öğretmenlerin;
 - a- Çocuğun kimlik gelişimi sürecinde öğrencileriyle beraber en fazla ziyaret ettikleri mekânlar nerelerdir?
 - b- Çocuğun kimlik gelişimi sürecinde ziyaret edilen bu mekânları tercih etme nedenleri nelerdir?
 - c- Belirlenen mekânı ziyaret ederken öncelikledikleri amaç nedir/nelerdir?
- 2- Ebeveynlerin;
 - a- Çocuğun kimlik gelişimi sürecinde öğrencileriyle beraber en fazla ziyaret ettikleri mekânlar nerelerdir?
 - b- Çocuğun kimlik gelişimi sürecinde ziyaret edilen bu mekânları tercih etme nedenleri nelerdir?
 - c- Belirlenen mekânı ziyaret ederken öncelikledikleri amaç nedir/nelerdir?
- 3- Çocuğun;
 - a- Kimlik gelişimi sürecinde ziyaret edilen mekânlar çocuk açısından ne ifade etmektedir?
 - b- Ziyaret edilen mekânların kimlik gelişimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - c- Belirlenen mekânı ziyaret ederken önceliklediği amaç nedir/nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı çocuğun millî kimlik inşası sürecinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin hangi mekânları tercih ettiklerini, bu mekânları tercih etme amaçlarını, çocuğun bu mekânları ziyaret etmeye yönelik görüşlerini ve çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, çocuğun kimlik inşasında mekânların etkisinin araştırılması, ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğun kimlik inşasında mekânların etkisine yönelik bakış açılarını ortaya çıkarması, mekânları çocuklarla ziyaret amaçlarının tespit edilmesi ve bu amaçların çocuğa yansımalarını ortaya çıkarması bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Literatürde ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocuğun kimlik inşasına katkılarına yönelik bakış açılarını ortaya koyan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca bu araştırma örneklem çeşitlemesine gitmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında kimlik inşası konusu daha önce bu konuda kullanılmayan bir yöntemle (Q metot) ele alınmış ve derinlemesine bir araştırma planlanmıştır. Bu açıdan araştırmanın çocuğun kimlik inşası ile ilgili çalışmalara, öğretmenlere ve ebeveynlere dayanak oluşturacağı düşünülmektedir.

Mekânların çocuğun kimlik inşasına etkisi bağlamında incelenmesi bir gerekliliğin

sonucudur. Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler, göç hareketleri gibi konular kimlikleri ve kültürel mirası geri planda bırakabilmektedir. Bu noktada ailede ve eğitim öğretim sürecinde kimliği içeren konulara ağırlık vermek gerekmektedir. Mevcut eğitim sistemi, dolayısıyla müfredatlar eğitim-öğretim sürecinde okul dışı mekânlardan aktif olarak yararlanarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Bu doğrultuda birçok ders kapsamında eğitim-öğretim süreci okul dışına taşınmaktadır. Kimlik inşası ve kültürel miras gibi konuların öğretildiği dersler de (tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyal bilgiler vb.) tarihsel ağırlığı olan mekânlara ziyaretler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu mekânlara yapılan ziyaretler esnasında çocukların rehberinin (öğretmen/ebeveyn) ziyaret amacı önem arz etmektedir. Öğretmen ve ebeveynin ziyaret amacı ile çocuğun kazandığı bilgi, beceri, davranış doğru orantılıdır.

Literatür incelendiğinde özellikle uluslararası literatürde doğrudan mekânların çocuğun kimlik inşasına etkisini inceleyen çalışmalar (Barrett, 2000; Çiftçi, 2020; Dabamona ve Cater, 2018; Dabamona, Cater, Cave ve Low, 2021; Devine-Wright & Lyons, 1997; Grimshaw ve Mates, 2022; Hui, Cheung ve Wong, 2004; Kolaříková, 2021; Light & Dumbraveanu-Andone, 1997; Oppenheimer, 2011; Wilson, 1998) yer almaktadır. Ayrıca birçok disiplinde geçmişten günümüze kimlik inşasına ilişkin çalışmalar (Akıncı ve Yavuzylmaz, 2018; Dalbay ve Avcı, 2018; Güngör, 2017; Karakoç ve Utkuluer Yıldırım, 2021; Özdemir ve Özkan, 2019; Sayar, 2021; Yazgan, 2016) mevcuttur. Doğrudan çocuğun kimlik inşasına yönelik çalışmalar da (Bayraktar-Karahan, 2023; Eslen-Ziya & Erhart, 2013; Kuş ve Mert, 2021; Mert ve Kuş, 2023; Turanlı, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2017) yer almaktadır. Literatürde kimlik inşası ve mekânları ilişkilendiren çalışmalar (Ağbaba, 2022; Güleç-Solak, 2017; Özrili ve Başak, 2021) bulunmaktadır. Ancak yapılan literatür taramasında öğretmen, ebeveyn ve çocuğun perspektifinden mekânlar üzerinden çocuğun millî kimlik inşasına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, mekân, millî kimlik ve çocuğu ilişkilendirmesi bakımından önemlidir. Araştırmayı özgün kılan neden araştırmanın millî kimliği yansıtan mekânlarda oraya ziyarete gelen katılımcı gruplarıyla (öğretmen, ebeveyn ve çocuk) gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu açıdan çalışmanın alana farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- Veri toplamak için belirlenen 4 mekân ile,
- Veri toplama aracı olarak kullanılacak olan görüşme formu ve Q dizgisi ile,
- Çalışma grubundaki çocukların ortaokul düzeyinde olmaları ile,
- Çalışma grubundaki öğretmen, ebeveyn ve çocukların araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarına verdikleri cevapları,
- Çalışma grubunun sorulara verdikleri cevaplar ile,
- Araştırmacının ulaşmış olduğu çalışma grubu ve kaynaklar ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Araştırmada,

- Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu,
- Kullanılan veri toplama araçlarının kapsam ve geçerliliği için alınan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- Veri toplama sürecinde öğretmenlerin, velilerin ve çocukların sorulara objektif olarak ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Çocuk: Özel bakım ve korunma biçimlerine ihtiyacı olan, mesleki tecrübe ve yeteneğe henüz sahip olmayan, 7 ile 18 yaş arasındaki insan grubudur (Postman, 1995).

Kimlik: Bireylerin belirli söylemsel bağlamda bir gruba veya diğerine ait olduklarını anlamlandırmak için kültürel anlamı kullandıklarında ortaya çıkan retoriktir (González ve Carretero, 2013).

Aidiyet: Kelime anlamından da anlaşılacağı üzere bireyin kendini bir konuya, yere, topluluğa veya varlığa ilişkilendirerek ilgi duymasısıdır (Yusufoğlu ve Cerev, 2019).

Millî kimlik: Millî kültürün kişisel ve toplumsal planda ortaya çıkan üslubudur; kişiyi ve toplumu birbirinden farklılaştıran, en yakından başlayarak diğer benzerlerinden ayıran özellikleridir (Kösoğlu, 1996).

Bireysel Kimlik: Bireylerin ve çeşitli nitelikteki sosyal grupların ‘kimsiniz?’ sorusuna verdikleri yanıtlardır. ‘Ben kimim?’ sorusunun dayanağı olan ‘ben’ in tanımlanmasıdır (Aydın, 1999).

Hafıza mekânı: Hafıza mekânları maddi, sembolik ve işlevsel olmak üzere üç anlam içerir. Bu mekânların varlığının esas sebebi, zamanı durdurmak, unutmaya işini engellemek, nesnelerin durumunu tespit etmek, ölümü ölümsüzleştirmek ve somut olmayı somutlaştırmaktır (Nora, 2022).

Kimlik mekânı: Psikolojik ve sembolik yatırımların adresidir. Benlikle ilgili durumları ve olayları içeren mekânlardır (Bilgin, 2013, s. 99).

***Ulusal kimlik/Millî kimlik ayrımı:** Ulusal kimlik ve millî kimlik kavramları çoğunlukla aynı kavramlar olarak kabul edilse de ideolojik çerçevede belli nüans farkları bulunmaktadır. Çoğunlukla kimliğin özcü anlamıyla millet ve millî kimlik ilişkili olarak görülmüş ve daha sözleşmecî ve siyasi bir topluluk ifadesi için ulus ve ulusal kimlik kavramları tercih edilmiştir (Çoymak ve O'Dwyer, 2016). Bu araştırmada ulusal kimlik ve millî kimlik kavramlarından biri tercih edilmemiş iki kavram da aynı anlamda kullanılmıştır. Tezde literatürdeki kuramcılarının ifadelerinin, orijinal şekliyle kullanılması tercih edilmiştir. Bu sebeple kavram, bazı bölümlerdeki ifadelerde ulusal kimlik olarak geçerken bazı bölümlerde millî kimlik olarak yazılmıştır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. KİMLİK KAVRAMI

Sosyal bir varlık olan insan ilk çağlardan beri gereksinimlerini (sosyalleşme, avlanma, barınma, kendini koruma vb.) karşılamak amacıyla diğer insanlarla iletişim halinde olmuş ve bir arada yaşamaya yönelmiştir. Bu süreçte bir tür kimlik kazanıp toplumun bir parçası haline gelmiştir. İnsanın kazandığı bu kimliğin öne çıkan işleviyse yaşama adapte olma ve toplumun belirlediği normlara göre yaşamayı kolaylaştırmak olmuştur (Bostancı, 2005, s. 53). Fearon (1999), kimliği basitçe bir toplumsal kategoriye, bir etiketle işaretlenen üyeliğe ve karakteristik niteliklere karar veren kuralları ayırt edilen bir dizi kişiye atıfta bulunması olarak ifade ederek toplumsal normlara dikkat çekmektedir. Bauman (2021) ise kimliği açıklarken onun insanlar tarafından oluşturulduğunu ve modern devletlerin kurulmasıyla birlikte insanların bu duruma (kurguya) ikna edildiklerini belirtmektedir. González ve Carretero (2013) kimlikle ilgili bireylerin belirli söylemsel bağlamda bir gruba veya diğerine ait olduklarını anlamlandırmak için kültürel anlamı kullandıklarında ortaya çıkan retorik ve tartışmacı bir oyun olarak ifade ederek kültürel yönden tanım yapmaktadır.

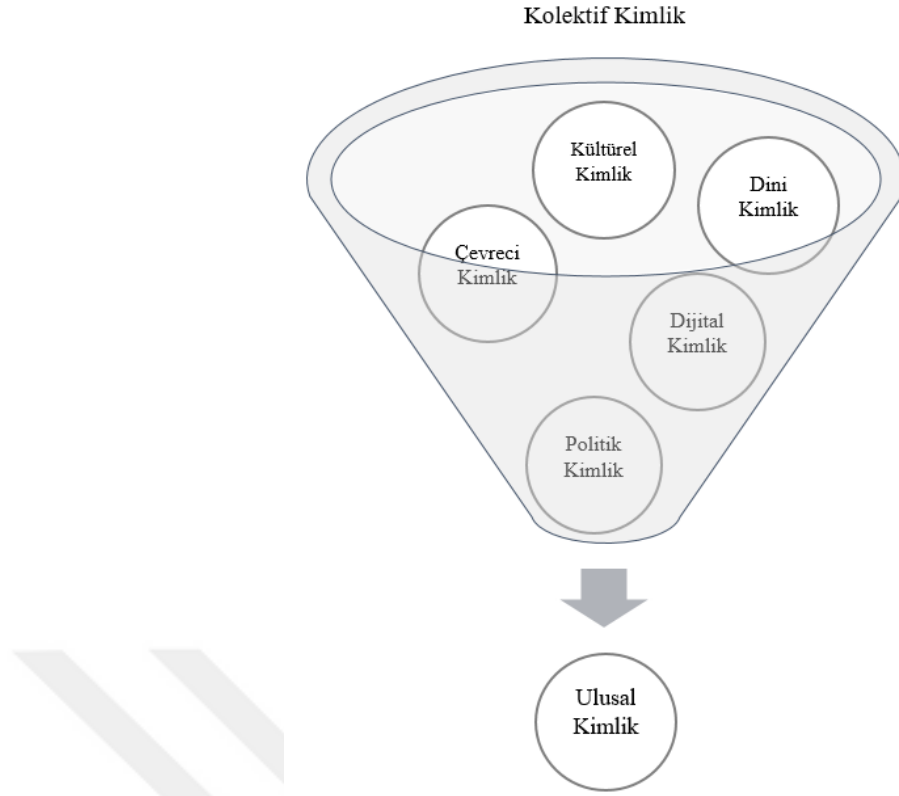
Burr (2012, s. 106) kimlik oluşumunu iplik dokumaya benzetmektedir. Ona göre kimlik, bizim için kültürel olarak ulaşılabilir söylemlerden ve diğer insanlarla içine çekildiğimiz iletişimlerden inşa edilmektedir. İnsanların kimlikleri çok farklı "ipliklerin" hemen göze çarpmayan karşılıklı dokumasıyla elde edilmektedir (Burr, 2012, s. 106). Burr'ın da vurguladığı gibi insan kendi ipliklerini yaşadığı topluma göre dokuyarak şekillendirir. Yaşadığı toplumun ön gördüğü değer ve normlar eşliğinde uyum sağlamaya çalışır ve diğerleri karşısında kendini tanımlama eylemini gerçekleştirerek benliğini oluşturur (Güleç, 2004, s. 67). Böylece topluma uyum sağlayarak o topluluğun bir parçası olup yaşamını devam ettirir. Bireysel ya da kolektif kimlik olsun bir kimliğin temel prensibi ben ile ben'in değil, biz ile ben'in arasındaki ilişkidir (Gutorov, 2015). Yani kimlik, kişinin topluma göre sınırlarını belirleme, kim olduğunu keşfetme kısacası kendini tanımlama yolculuğudur. Kimlik türleri fark etmeksizin ne kadar birey ile ilgiliyse o kadar toplumla da ilgilidir. Birey kendine kendini açıklama noktasında bir çoğunluğa ihtiyaç duymaktadır.

Kimlik, birçok farklı disiplinin ilgi odağında olan oldukça geniş bir kavramdır ve birçok bileşeni bulunmaktadır. Kimlik resmî kayıtlarda görünenle sınırlı bir yığın öge değildir. Kimliğin belirleyici unsurları vardır. Bu unsurlar bireylerin birçoğu için dinsel bir bağlılık olabilirken; bir ya da birden fazla ulusa, etnik bir gruba, küçük ya da geniş bir aileye, bir sosyal

çevreye, bir mahalleye ya da bir bölgeye, aynı fiziksel engelleri paylaşan veya aynı problemleri yaşayan bir topluluğa ait hissetme de olabilmektedir (Maalouf, 2000). Bu durum, kimlik kavramıyla ilgili ortak bir tanımın yapılmasında güçlük yaratmaktadır. Kimlik kavramı hakkında belirli bir tanımın yapılamayışının iki nedeni bulunmaktadır. İlki bireyin benliğini tanımlama eyleminin yalnızca kendi fikirlerinin sonucunda olup olmadığının tartışılmasıdır. İkincisi bireyin toplumsala meyilli olduğu için çevresinin bundan hareketle yaptığı tanımlamaların etkisinden dolayıdır. Birçok disiplinin kimlik kavramını değişik şekillerde anlamlandırmaya çalışmalarının sebebi budur (Pamuk, 2021, s. 15). Kimlik temelde bireysel ve kolektif olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.1.1. Kimlik Türleri

Kimlik sınıflandırmaları temelde bireysel ve kolektif olarak ikiye ayrılmaktadır. Ancak bu ayrım kesin sınırları olan bir ayrım değildir. Geçmişten günümüze bireysel ve toplumsal kimlik ayrımı üzerine fikirler üretilse de bu ayrım konusunda uzlaşamamıştır. Deaux (1993, s. 6) Toplumsal ve bireysel kimliklerin birbirinden net bir şekilde ayrılmasından ziyade temelde zihinsel olarak birbiriyle ilişkili olduğunu söylemektedir. Bireysel kimlik, benzersiz özelliklerle tanımlanır ve insanların çeşitliliğinden ve aynı zamanda diğer insanlarla olan ilişkilerinden inşa edilir. Bu, dünyayı düşünmenin ve algılamanın çok sayıda yoluna yol açmaktadır (Fernández & González-Monfort, 2021). Bireysel kimlikler grup üyelikleri tarafından belirlenir ve sosyal kategorilere kişisel anlamlar yüklenir. İleriki bölümlerde bireysel kimlik açıklanırken toplumsal kimliğe atıfta bulunulması ya da toplumsal kimlik başlığında bireysel kimliğe yönelik çıkarımlar yapılması bundan kaynaklanmaktadır.



Şekil 2.1. Kimlik türleri

Bireysel kimliklerden beslenen kolektif kimlik türleri de kendi içerisinde birçok türden oluşmaktadır (Bkz. Şekil 2.1). Castells (2006, s. 14)' e göre bütün kimlikler inşa edilmektedir. Asıl mesele kimliklerin nasıl, nereden hareketle, kim tarafından, ne için üretildiğidir. Kimliklerin ortaya çıkışı, tarihten, coğrafyadan, biyolojiden, kolektif hafızadan, iktidar aygıtlarından ve dinsel vahiylerden malzemeler kullanmaktadır. Ancak bireyler, toplumsal gruplar bu malzemeyi içinde bulundukları sosyal yapıya, zaman/mekân kıstasından kaynaklanan koşullara ve kültürel verilere göre işlemekte, bütün bu verilerin anlamını tekrar düzenlemektedir (Castells, 2006, s. 14). Yani farklı kimlik türlerinin üretilmesi toplumun geçmişine, yaşadığı değişmelere, ritüellerine ve normlarına, bazen sahip olduklarına bazen de eksikliğini hissettiği olgulara göre şekillenmektedir. Kimlik sınıflandırmaları kültürel farklılıklar temelinde belirginleşmektedir. Geleneksel toplumlarda kimlikler birey dışı, topluluk merkezli ve neredeyse hiç değişmeyecek şekilde belirlenirken, modern toplumlarda düşünsel ve toplumsal yapıya paralel olarak yerelliği aşan toplumsal yapılara dayanmaktadır (Akça, 2005). Çalışmamızla doğrudan ilgili olması nedeniyle önce bireysel kimlik, sonra kolektif kimlik ve kolektif kimlik türlerinden biri olan ulusal kimlikten bahsedilecektir. Ulusal kimlik farklı toplumlarda farklı karşılığı olan bir kimlik türüdür. Her ulusun ulusal kimliği farklı unsurları çağrıştırmaktadır. Bu çalışmada ele alınan ulusal kimlik kendi başına varlığını sürdürürken bir yandan da kültür, vatan coğrafyası, din ve politik unsurları içermesi

bakımından diğerkolektif kimlik türlerine göz kırpmaktadır (Şekil 2.1).

2.1.1.1. Bireysel Kimlik

Bireyin kendini tanımlama biçimi, değerleri, inanışları, aidiyeti ve yaşam deneyimleri gibi bir dizi unsuru içeren kimlik (Pamuk, 2019), geniş ölçekte bireyin başkalarıyla kurduğu ilişki üzerinden kendini anlamlandırma süreci olarak ifade edilebilir. Budak (2000, s. 451) kimliği psikolojik bir bakış açısıyla tanımlamış olup bireyin kendisiyle ilgili *geçmişte nasıl biriyse*, şimdide de o kişi olduğu şeklinde ifade etmektedir. Budak'ın bahsettiği duygu ise geçmişten günümüze yaşantımızdan elde edilen anılar, değer yargıları, tutumlar gibi özel olduğu kadar cinsiyet, yaş, statü ve rollerimiz gibi toplumsal bir durumdur. İnsanın içinde bulunduğu sosyal ortamda kendini nasıl tanımladığı ve konumlandığı öz bilinci ile ilgilidir. Bir bireyi ya da grubu başkalarından ayıran çeşitli özelliklerinin tamamı (Bilgin, 2013, s. 199) ya da bu özellikleri kapsayan yapı kimliktir. Kimlik aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu yaşam tarzından hareketle refleksif olarak edindiği benliktir. Birey tanımı yalnızca refleksif bir özne olarak düşünülmemelidir. Aynı zamanda bireyin kendi dışında başkalarına da “birey” olarak bakabilmesidir. Birey düşüncesi kültürel olarak değişiklik göstermekle birlikte kişinin bireye yüklediği anlam önem arz etmektedir. Çünkü bu bireyin yaşamında kendine uygun gördüğü rollerle ilişkilendirilmektedir (Giddens, 2014, s. 75).

Bireysel kimlik bireyin hayatta kendine biçtiği roller veya kendini algılama biçiminin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bir süreç içeren kimlik arayışı veya kendini tanımlama girişimi “Ben kimim?” sorusuna yanıt verilmesiyle tamamlanmaktadır. Bu soru fiziki özellikler, cinsiyet, statü, yaş, meslek vb. çeşitli alanlardaki algılama ve öteki (diğerleri) tarafından algılanış çerçevesinde cevaplanmaktadır (Göka, 2006; Alpman, 2018). Connolly (1995, s. 92) bu durumu kimliğin bir insanın istediği veya rıza gösterdiği şeylerin ötesinde ne olduğunu ve başkaları tarafından nasıl algılandığına dair bir tutumu olarak ifade etmektedir.

Kimliğe bakış açısı kültür üzerinden şekillenen Kösoğlu ise kimliği “*kişinin kendini ne olarak algıladığı*” olarak tanımlamış ancak bu algılayışın anlamlı olabilmesi için kültürel temellere dayanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu temeller onun “*duyuş, düşünüş, davranış/hayat üslubu*” hakkında bize bilgi vermektedir. Ayrıca kimlik farklılıklar temelinde tanımlanmaktadır ve kişinin/ grubun başkaları tarafından nasıl algılandığını, çeşitli mensubiyetlerini açıklayan bir kavramdır. Siyasî, dinî, meslekî vb. mensubiyetleri belirtmekle birlikte kişinin toplumsal rollerini ve statüsünü de yansıtmaktadır (Kösoğlu, 1996, s. 29; 91). Kimliği tanımlarken dikkat etmemiz gereken süreklilik ve değişkenlik gibi özelliklerin yanında kimliğin ait olduğu toplum üzerindeki etkinliğine de bakmak gerekmektedir. Bu etkinliğe

bakarken toplum tarafından ne ölçüde içselleştirdiği önem arz etmekle birlikte, dış tehdit algısı, gereklilik, aciliyet de belirleyici durumlardandır (Yurdusev, 1997; İnaç, 2016).

Kimlik, seçim yapmaya yardımcı olma, başkalarıyla kurulan ilişkinin niteliğini belirleme ve güç verme gibi üç temel işlevi yerine getirir. Kimlik duygusu gelişmiş bir birey kendini tanıma amaçlı sorulara cevap vermekte güçlük çekmez ve içinde yaşadığı kültürel ortam ve ulusa aidiyet bağı gelişir (Göka, 2006, s. 294). Kimlik kavramı, bireylerin gündelik hayatlarıyla ve yaşadığı çevrenin etkisiyle ilişkili olarak farklılaşabilmektedir. Söz konusu farklılıklar bölgesel, yerel, dini, etnik kimlik formları olarak farklı boyutlarda rol sahibi olmayı ifade etmektedir (Türkcan ve Bozkurt, 2015). Bireyin kimliği en geniş manasıyla onun tüm özelliklerini kapsar ve kişinin kendisini nasıl gördüğü ile başkaları – toplum tarafından nasıl görüldüğüyle ilintili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Erikson gibi psikologlar bu kavramı kişinin kendisiyle ilgili sağlam bir bilgi ve bu bilgiye dayanarak yaşamın her alanında kendine biçtiği rol olarak değerlendirirler. Psikolojide kullanılan kimlik (identity) ve kendilik (self) gibi kavramlar bazen birbirinin yerine geçerek bir kavram kargaşası yaşanmaktadır. Bugün yaygın olarak kullanılan biçim ve anlamıyla kimlik, kendiyle ilgili olmaktan ziyade daha çok toplumla ilişkili bir boyutu ifade etmektedir. Toplum tanımlanarak kimlik oluşturulurken toplumun norm ve değerlerini oluşturan referanslar esas alınmaktadır (Vatandaş, 2010, s. 8).

Kişinin kimlik inşa sürecinde doğuştan gelen çeşitli özelliklerinin yanında yapısal ve kalıtsal bazı özellikleri de içinde yaşadığı çevrenin etkisiyle şekillenmektedir (Göka, 2006, s. 293). Kimlik kişiliğin aksine ailevi, etnik, cinsel, mesleki vb. gibi insanda birden fazla bulunur ve her bir kimliğe göre farklı davranış tarzları vardır (Sözen, 1995, s. 112). Kimlik farklı olanla etkileşim sonucu oluşan toplumsal bir unsur ve sürekliliği olan bir düzendir. Kimlik oluşumu esnasında birey yaşadığı toplumun çeşitli tutum, davranış ve eğilimlerini, değer yargılarını, antipatilerini ve toplumsal kurallarını içselleştirerek başkalarınca kabul edilme arayışı içerisinde. Bu arayış sürecinde bireyin iki seçeneği vardır. Ya başkasının çizdiği sınırlara göre kendini tanımlamalı ya da başkasının bakış açısıyla nasıl algılandığını fark edip bunu içselleştirmesi gerekmektedir (İnaç, 2016). Bir kimlik oluşturulurken diğerlerinden farklı olmak gibi ön kabullerle sürece başlanmaktadır. Bu farklılık vurgusuna ihtiyaç duyulması kimliğe sağlam bir zemin hazırlamaktadır. Vazgeçilmez görünen bu ilişkinin sürdürülebilir olması için gerekli olan farklılıklar yavaş yavaş olumsuz manada bir ötekiliğe, kötülüğe dönüştürülmektedir (Connolly, 1995, s. 92- 93). Larrain (1995, s. 197) kimlikten söz ederken devam eden bir sürekliliğe, kapsayıcı bir beraberliğe ve kendini tanımlamaya vurgu yapmaktadır. Ona göre kimlik, kalıcılık uyum ve tanımadan (tanımlama)

oluşmaktadır. Vatandaş (2010, s. 7), Larrain'ın görüşünü destekler nitelikte her kimliğin bir tanımlama olduğunu ifade etmektedir. Her tanım benzer ve farklılıkların ölçüt olarak ele alınarak inşa edildiği bir çerçeveyi temsil etmektedir. Kimlik tanımlarının oluşturulması esnasında kimi özellikler tanımlanan kimliğe dahil edilmek için içeri alınmakta, bazı özellikler ise başkalarına ait olduğu düşünülerek dışarıda bırakılmaktadır. Böylece sınır ve anlam alanı oluşturulup ve sınırlar çizilmiş olur. Zaten tanımı iyi yapan unsur da tanımlananı ötekinden ayıran sınır ve bu sınırın farklılaştıran özelliğiyle ilintilidir. Kimlik, bir tanımlama biçimi olarak kim ve ne sorularını cevaplarırken bazen öznenin ne olduğunun yanı sıra üstü kapalı bir şekilde ne olmadığına da cevabını vermektedir (Vatandaş, 2010, s. 7-8). Buradan hareketle kimliğin tanımlanmasında öznenin kıymeti ve öznenin belirlenmesinde de ötekinin önemi yadsınamaz.

Kimlikler çoğulcu ve değişken oldukları için onları incelemek için tek bir yöntemden ziyade interdisipliner bir yaklaşım sergilenmelidir. Bu çalışmalar değişim ve süreklilikle açıklanmalıdır ve bireyin yaşamındaki gerçeklik ile tarih arasında bir ilişki kurabilmelidir (Sözen, 1995, s. 113). Kimlik, oluşumuna etki eden psikolojik süreçlerin yanı sıra toplumsal yapıyı belirleyen siyasi, iktisadi ve sosyo-kültürel faktörlerden de etkilenmesi nedeniyle çok yönlü bir kavram olarak açıklanmaktadır. Bilindiği gibi her toplum ortak kültür, ortak tarih ve tüm bunların etkisiyle geçerli kılınan ortak değerler vasıtasıyla kazandığı bir kimliğe sahiptir. Bireyler bu ortaklıkları yaşamını sürdürdükleri toplumun içinde tecrübe edinerek kazanmaktadır (Göka, 2006, s. 293). Kimlik, zaman ve mekâna bağlı olarak şekillendirilen bir yapıdadır ve tarihsel süreklilik ile bu sürekliliği temel alan değişim üzerinde gelişir. Değişimden kasıt bireyin aidiyet duyduğu hususlardan bazılarının zaman içerisinde değerini yitirmesi yerine bir başkasının yerleştirilmiş olmasıdır. Modernite ile birlikte dini kimliklerin geri plana itilmesiyle bu kimlik yapısını belirleyici olan hususlarda da bir dönüşüm meydana gelmiş ve yerlerine genellikle seküler kimliklere yönelik hususlar belirleyici olmuşlardır (İnaç, 2016).

Kimlik, birçok farklı yönü olan bir kavram olmakla beraber manevi, sosyokültürel, siyasi ve iktisadi dört yönü öne çıkmaktadır. Bunlardan birinin eksik oluşu toplumsal çevreyle olan ilişkide çeşitli sorunlar yaratmaktadır. Her toplumun olduğu gibi bireyin yaşadığı toplumun da sahip olduğu kendine özgü değerler sistemi, tarihi, sosyal, kültürel tutum ve davranışları vardır. Bireyler bu kendileri dışında gelişmiş olan süreçler tarafından başka bir ifadeyle “nesnel kimlikler”den etkilenerek bir kimlik edinirler. Bu nesnel kimlikler bireyin “öznel kimlik”ini geliştirebilmesi için gereklidir (Göka ve Beyazyüz, 2005, s. 19). Aslında kimlik zaman içinde olan bir şeydir, belirli bir sabitliği yoktur, tarihin işleyişine ve farklılıklara

verilen anlam ve değerlere göre yeniden biçimlendirilirler. Bu “kimliklenme” olarak ifade edilebilecek bir süreçtir. Toplumsal ve siyasi olarak inşa edilen kimlikler tekil çıkarılara ve egemenliğe hizmet ederler. Başka bir ifade ile doğal olarak meydana gelmezler. Bu nedenle kimliği “asla tamamlanmayan bir süreç” olarak kavramlaştırmak gereklidir (Özkırımlı, 2010, s. 51-52). Sonuç olarak kimlik, araçsallaştırılan ötekiye yönelik negatif inşa sonucu paylaşılan değerler, çıkarlar veya bilgiler temelinde bir kendini konumlandırma sürecidir. Burada oluşturulan “Biz” aracılığıyla birey süreklilik, farklılık, bütünlük çerçevesinde kendine kimlik inşa etmektedir (Altuntaş, 2004, s. 69).

Her bir bilim dalındaki kimlik araştırmalarında, bilim adamlarının farklı odakları bulunmaktadır. Bazıları kimliğin yapısını inceler ve farklı kültürel, dini, cinsiyet kimliği gibi farklı yönleri tanımlar, bazıları ise bireylerin sürekli değişiminin altında yatan kimlik yapısına nasıl ulaştığı sorusuna odaklanır (Waltzlawik, 2012). Örneğin, psikologlar benliği kimliğin temeline yerleştirerek bu açıdan kimliği çözümlemeye çabalamaktadır. Kimlik, bireyi, diğer bireylerden ayıran tutarlı ve yapılanmış göstergelerdir. Sosyoloji alanı kimliği, toplumsal cinsiyet ve sınıf belirlemeleri gibi anlamlara karşılık gelen bir kavram olarak görürken felsefede ise kimlik, öznenin varoluşunun ontik, epistemik, etik ve estetik gibi ifadeleri sonucu oluşan gerçeklikler olarak yer bulmaktadır (Aşkın, 2007, s. 214). Kimliğin ne olduğu konusunda bir fikirsel birliğin olmayışı nasıl olduğu konusunda da çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kimlik kavramı, doğal kaynaklı olduğuna dair görüşlerle toplumsal olarak yapılandırıldığına yönelik argümanlar ve bu iki bakışın sentezlendiği etno-sembolizm yaklaşımı olmak üzere üç yaklaşımla incelenmektedir (Semerci, Erdoğan ve Önal, 2017, s. 16). Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında, ulusçuluğun kökenlerine ilişkin tartışmalar etkili olmaktadır. Kimlik oluşumu ve milliyetçilik yaklaşımlarında ilkçi yaklaşım modernist yaklaşım ve etno-sembolist yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımların ortak paydası ulusçuluğun kökenini araştırmaktır. İlkçi yaklaşım, ulusu doğal bir şekilde geçmiş çağlardan bugüne var olan bir yapı şeklinde ele almaktadır. Modernist yaklaşım ise kapitalizm, endüstrileşme, kentleşme ve gibi modern durumlarla beraber var olmaktadır. Etno-sembolist yaklaşım da kimlik ve ulusçuluk incelemelerinde etnik bir kökene ve kültürel unsurlara yönelen bir yaklaşımdır (Özkırımlı, 2016). Edinilmesi için oldukça uzun bir çaba gerektiren kimlik tüm bu çabaların sonucunda ortaya çıkan öznel bir süreklilik, bütünlük ve kendi içinde tutarlılık duygusudur (Göka & Beyazyüz, 2005, s. 17). Kimlik sahibi birey geçmişine dayanarak bugünü anlamlandırmakta ve geçmişini yeniden üretmektedir. İçinde yaşadığı an ile ilişki kurduğu farklı düşünceler, inançlar ve tutumlar bu geçmişin eseridir. Bu yüzden kimlik tarihsel bir kategori olarak değerlendirilmelidir. Kimlikler tarihsel olmanın yanında

inançlar gibi bireyin insanlarla, ölüm ve hayat ile kuracağı bağ, bir ve beraber olma hissiyle ilgili ontolojik sorulara cevap verirler. Kimliğin başka bir yüzü de kolektif hayallere ve geleceğe dönük idealler kurmaya imkan tanınmasıdır (Bostancı, 2005, s. 54).

2.1.1.2. Kolektif Kimlik

Kimlik konusunun bireyleri ilgilendiren yönlerinin yanında büyük toplulukları, toplumları ilgilendiren bir yönü de vardır. Özellikle sosyal bilimler tarafından incelenen bu yönün en önemli kavramlarından birisi kolektif kimlik olarak ortaya çıkmaktadır. Bir kimlik türü olarak kolektif kimlik, topluluğun ortak düşüncesini ve ortak duygularını harekete geçirir. Bireyin topluluk tarafından kabul edilmiş niteliklere sahip olduğu bilincini edinme ve ait hissetme sürecidir (Bilgin, 1995). Kolektif kimlik, üyelerinin çıkarları, deneyimleri ve dayanışması (Taylor, 1989), ortak anlatıları/söylemleri yoluyla türetilen bir oluşumu ifade eder. Söylemler kimliklerin üretilmesinde önemlidir. Kimlik bundan dolayı bireyselliğin ötesinde dil ve işaretler denizinde yüzdüğü için sosyal alanlarda ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda kişi için dil, işaretler ve söylem alanı, balık için su neyse odur (Burr, 2012, s. 109). Burr (2012), tanımıyla kimliğin kolektif tarafını incelemektedir. Kimlik oluşumunu sosyal inşacılık üzerinden kolektifliğe vurgu yaparak açıklamaktadır. Kolektif kimlik, toplumsal ilişkiler sistemi içinde oluşmakta; bireyin aidiyet hissettiği grubun sürdürülebilirliğini garanti etmektedir. Bireylerin bu gruba dahil olma şartları ile üyelerinin, kendilerini tanıma ve tanınma kriterlerini belirlemekte ve gruba üyeliği kesinleştirmektedir (Melucci, 2013; Pamuk, 2019; Vatandaş, 2010).

Kolektif kimlik, vurgulandığı üzere topluluk etrafında gelişmektedir. Bu kimlik türü sınırları belirli bir şekilde bir topluluğun taşıdığı kimlik olarak sınırlı ya da genişletilmiş olarak ifade edilebilir. Etnik, ulusal, dini, kültürel kimlik çeşitleri bunun farklı versiyonlarıdır. Kolektif kimlik genelde normal olandan farklılaşma eğilimindedir. Bir başkasına karşıtlık ile ondan farklı olacak şekilde kendini tanımlamaktadır. Topluluğun kimliği, farklı topluluklarla zamanla etkileşime girdiğinde değişmektedir. Hiçbir topluluğun, kendi başına ve zaman-mekândan bağımsız temel bir kimliği bulunmamaktadır. Kolektif kimlik de çeşitli kolektif kimliklerle etkileşime girdiğinde kendini göstermektedir (Bilgin, 2007; Pamuk, 2019). Kolektif kimliğin bütünlüğü zaman içinde ortak gelenekler ve ortak yaşanmış bir tarih duygusuyla sürdürülmektedir. Bunun aynı zamanda uzam içerisinde de karmaşık bir şekilde toprak ve sınır belirlenmesi, “onlar” karşısında “bizi” tanımlayan içerme ve dışlama koşulları aracılığıyla devam ettirilmesi gerekir (Morley & Robins, 2011, s. 107).

Kimliğin sosyal inşası çoğu zaman güç ilişkileri bağlamında gerçekleşmektedir

(Castells, 2006, 7). Kendimizi tanımladığımızda, bunu bizi diğerlerinden ayıran şeylere dayanarak yaparız. Özdeşlik ve ötekilik birbirinden ayrılmaz iki kavramdır, biri olmadan diğeri anlaşılamaz (Fernández & González-Monfort, 2021). Kolektif kimliğin meşru olarak ortaya çıkması için “öteki”nin inşa edilmesi gerekmektedir. Öteki, iç grup ve dış grup yardımıyla ortaya çıkmakta ve kolektif kimlik oluşmaktadır. Bu iç ve dış grup birlikteliği olarak ifade edilen aslında biz ve diğerlerini tanımlamaktadır. “Biz” diye bahsedilen her zaman üstün, iyi, huzur vericiyken “onlar” diye görülen daima olumsuz ve huzursuzluğun kaynağı olarak nitelendirilmektedir. Bir bakıma onlar yani ötekiler düşmana karşılık gelmektedir. Öteki’nin kötü niyet örnekleriyle geçmişte ve tarihte sıklıkla karşılaşılabilir. Toplumsal grup içinde ben ve bizin ifadeleri çoğu zaman birbiriyle örtüşmemektedir. Bireysel farklılıklar bunda rol oynamaktadır. Bireysel farklılıklar bazen kolektif kimlikle ters düşmekte; bu durum bireyi kendini ait hissettiği kolektif kimlikle kimi zaman yakınlaştırırken kimi zaman da uzaklaştırmaktadır. Birey, yer aldığı toplumsal değer sistemine uygun olmayan davranışlardan uzak durmaya özen göstermelidir, aksi takdirde kabul görmeyen davranışı toplum cezalandırır. Genelde bireyler, toplumsal norm ve değer yargılarına aykırı düşebilecek davranışlardan kaçınmaktadırlar (Pamuk, 2019, s. 46).

Castells (2006, s. 14) kolektif kimliğin iktidar ilişkilerinin etkili olduğu bir bağlamda inşa edildiğini belirtmekte olup bu doğrultuda kimlik inşasını meşrulaştırıcı kimlik, direniş kimliği ve proje kimliği olarak üç farklı biçimde açıklamaktadır. Meşrulaştırıcı kimlik topluma yön veren kurumlar tarafından, toplumsal aktörlerin karşısında hâkimiyetlerini genişletmek ve mantıksal çerçeveye oturtmak için inşa edilmektedir. Direniş kimliği ise hükmedenin mantığı tarafından değersiz görülen ya da damgalanan koşullarda yer alan aktörler tarafından üretilmektedir. Proje kimliği de toplumsal aktörlerin, onlara sunulan kültürel veriler temelinde toplumda belirlenen konumlarını yeniden ifade eden yeni bir kimlik oluşturmaları; bunu yaparken de toplumsal yapının tamamını değiştirmeyi hedeflemeleridir. Buradan hareketle kolektif kimliğin insanın yaşayışı ve dahil olduğu topluluklar bağlamında birçok çeşidinin olduğu söylenebilir. Bu çeşitlilik kolektif kimlik ile ilgili birçok sınıflamanın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Huntington (2004), insanların kimliklerini etkileyen farklı kaynakların (kültürel, bölgesel, siyasi vb.) olduğunu belirtmektedir. Bu kimliği bireysellikten uzaklaştırmakta; sosyal kimlikleri ortaya çıkarmaktadır. Stets ve Burke (2000) de kimlik teorisini kolektivizm üzerinden yapılandırmış; grup, roller ve kişileri vurgulamıştır. Kimliğin inşa sürecinde toplumun etkisine odaklanmışlar ve kimliği grup, rol ve kişi açısından açıklamışlardır. Pamuk (2021) kimlik sınıflandırmasını ulusal kimlik, kültürel kimlik, dini kimlik gibi kolektif

kimlikler bağlamında ele almıştır. Karpat (2021) ise sınıflamasında kişi ve soy temelindeki kimlikler ile düşünsel çaba sonucu oluşan kolektif kimliklere yer vermiştir. Kolektif kimlikler içinden politik kimliği öncelemiştir.

Kolektif kimlik, bireylerin ortak aksiyonundan ve ortak duygularından güç alarak varlığını ortaya koymaktadır. Ortak gelenek, ortak tarih, ortak bir söylem sayesinde toplumsal kimlik oluşumunu ve gelişimini tamamlamaktadır. Kolektif kimliğin meşru olarak varlığını sağlaması için en önemli vurgu ise “öteki” vurgusudur. Bireyler “biz”in sınırını çizmeye “öteki”yi tanımlayarak başlamaktadırlar. “Biz”in cazip ve tercih edilebilir olması beklenir. Bu nedenle her zaman doğruyu temsil etmelidir. Ötekinin ise daha olumsuz özellikleri karşılaması beklenmektedir. Bu şekilde bireyler tek bir noktada toplanır ve kolektivite doğmuş olur. Dolayısıyla biz inşa edilir. Bireyler kendi bakış açılarına, yatkınlıklarına en uygun diğer kişilerle bir araya gelir ve farklı toplumsal gruplar oluşur. Her bir toplumsal grup ise bakı açılarına göre farklı toplumsal kimlikleri temsil etmektedir. Bu da kolektif kimlikle ilgili birçok görüşün ve sınıflamanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kolektif kimlikler, ulusal, kültürel, dini kimlikler ile grup kimliği vb. şeklinde sıralanabilir.

2.1.1.3. Ulusal Kimlik

Guibernau (1997, s. 127) kimliğin psikolojik temelde insanın “kim?” olduğuna dair temel soruya verdiği açıklayıcı bir yanıtı olarak tanımlamanın eksik kalacağını, tanımlama yapılırken toplumsal yönün gözden kaçırılmaması gerektiğini savunmaktadır. Gerçekten de kimlik tanımlamasında bireyin topluluk ile olan bağının ne olduğunu bulmaya dönük süreç önem arz etmektedir. Kimliğin ortaya çıkabilmesi için kimliği detaylarıyla açıklayan ve düzenleyen bir yapı gerekmektedir. Modernleşme sürecinin başlangıcından itibaren bahsi geçen aidiyet hissinin oluşturan yapı ulus tarafından karşılanmaktadır. Bu açıdan ulusal kimlik toplumsal kimlik ediniminin ürünü olarak kendini göstermektedir (Göka, 2006, s. 291). Modern anlamda kimlik, ulusal devletlerin ortaya çıkmasıyla daha belirgin hale gelmiş ve Fransız Devrimi, ulus devletlerin milliyetçilik fikri doğrultusunda gelenek ve dinden uzak, pozitivist ve seküler kimlikler inşa etmesini sağlamıştır. Yani 18. yüzyılın sonundan itibaren modernite, çağdaş toplumu inşa etmek için birçok farklı entelektüel ideolojik düşünceyi ortaya çıkarmıştır. Ulusal kimlik bunlardan biridir (Mollaer, 2019, s. 41).

Ulusal kimlik, kolektif kimlik kapsamında değerlendirilmekte hatta kolektif kimliğin özgül biçimi olarak (Morley & Robins, 2011, s. 74) görülmektedir. Ulusal kimlik bireylerin bir ulusa aidiyet duygusu, ortak bir kültür, tarihsel ve sosyal bağ yardımıyla bir araya gelerek ortak bir kimlik bilinci geliştirdikleri kavramdır. Birey kimlik arayışı sürecinde “Ben

Kimim?” sorusunu cevaplarken aidiyet duyacağı bir toprağa ve onu toprağa bağlayacak birtakım normlara ihtiyaç duymaktadır. Kimlik inşası, içinde yaşanılan topluma aidiyet hissettirecek bir inanç ve düşünce sistemi gerekmektedir (Karpas, 2021; Göka, 2006). Bu aidiyet ihtiyacının kişiyi farklı gruplara mensubiyet düşüncesine yönelttiğini söylemek mümkündür. Özkırımlı, insanların ulusal kimliklere yönelmesinin temel rolünü, insanların ailelerinin dışında daha geniş çerçevede bir gruba dahil olmaya ve bu geniş yapıyla aidiyet geliştirmeye ihtiyaç duyduğuna yönelik psikolojik bir durum olarak açıklamaktadır (Özkırımlı, 2010). Ulusal bir kimliğe sahip olma ihtiyacı bazı temel özellikleri edinme ile kendini göstermektedir. Ulusal kimliği oluşturan temel özellikleri (Smith, 2022, s. 32) şu şekilde ifade etmektedir:

1. Tarihî bir toprak/ülke, ya da yurt
2. Ortak mitler ve tarihî bellek
3. Ortak bir kitlesel kamu kültürü
4. Topluluğun bütün fertleri için geçerli ortak yasal hak ve görevler
5. Topluluk fertlerinin ülke üzerinde serbest hareket imkânına sahip oldukları ortak bir ekonomi.

Smith’in ifadesinde ortak bir toprak üzerinde oluşturulacak hafızaya (savaşlar, mücadeleler, zaferler vs.) ve kültüre (gelenek, örf, adet vs.) vurgu yapılmaktadır. Giddens (1994) da benzer bir yaklaşımla ulusal kimliğin oluşmasında geçmişin (tarihin) ve kültürün ortaya çıkardığı aidiyetin etkili olduğunu belirtir. Guibernau (1997, s. 128)’ya göre ulusal kimliğin yeterli şekilde ifade edilebilmesi ve güçlendirilebilmesi için bireyin ulusal egemenlik hakkına sahip olması gerekmektedir. İkinci olarak, ortak kültüre sahip olan bireylerin oluşturduğu ulusal kimlik öteki kültürlerle, uluslarla kurulacak ilişkilere imkân tanır. Son olarak ise ulusal kimlik bireyleri kapsayan bir yapı - ulus- ile özdeşlik sağladığı ölçüde güven duygusu aşılar ve güç verir. Larrain (1995, s. 45) da benzer şekilde kültüre vurgu yapar. Ona göre bireye kimlik duygusunu hissettiren olgu, açıkça paylaşılan bir dilin ortaya çıkardığı, ortak bir kültürdür. Bireyler ulusal kimliklerini benimserken, kendilerini bir kültürel grubun üyeleri olarak görme eğilimindedirler. Bu kimlikle ilişkilendirilen duygu, ulus sevgisi ve yeniden inşa edilen ulusal geleneklere ilişkin farkındalıktır. Dolayısıyla, bir ulusun geçmişte ve günümüzde nasıl "büyük" olduğunu anlamak, arzulanan bir yetkinlik türüdür (Massey, 1995; Heater, 2007, s. 10). Buradan hareketle ulusal kimlik kazanmanın anahtarının bireyin mensubu olduğu ulusun geleneklerini özümsemesi ve temelde ulusu sevmesi olduğu söylenebilir. Bireyin bu noktada ulusal kimliğe sahip olması için öncelikle bireysel kimliğini oturtması gerekmektedir. Bireyler bireysel kimliklerini oluştururken din, ırk, etnik köken,

cinsiyet, millî yet vb. ortak grup etiketlerini ve özelliklerini paylaşır. Bu etiketler onlarda özneyi ve öznenin kimlik biçimini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Kültürel kimlik düşüncesi bu şekilde doğmuştur. Modern dönemde bireysel kimliğin inşasında önemli katkıyı sunan kimlik türü ulusal kimliktir (Larrain, 1995 s. 212).

Kimlik kavramı görüldüğü üzere bir yönüyle bireyselliğe değinmekte bir başka yönüyle de bireyin toplumsal ve politik yönünü açıklama gayretindedir (Pamuk, 2019). Ulusal kimlik, belirli bir politik birliği gerektirmektedir. Politik bir birlik, en azından belli ortak kurumların, hak ve görevlerin tek bir yasaya tabi olduğu bir düzeni içerir. Aynı zamanda, topluluk üyelerinin kendilerini tanıyabilecekleri, aidiyet hissedebilecekleri belirli bir sosyal alan, net sınırları olan bir toprak parçasını da çağırıştırır (Smith, 2022, s. 24). Ulusal kimlik, devlet ve temsilcileri tarafından sınır çizme hakkını tekelleştirmeyi amaçlayan bir girişim olarak ya da uluslaşmayı hedefleyen gölge hükümetler ve sürgündeki yönetimler gibi dikkatle oluşturulmuştur (Bauman, 2021, s. 32). Ayrıca, millet, farklı türlerdeki kolektif kimlik unsurlarını bir araya getirir; millî kimlik sadece sınıfsal, dini veya etnik kimlik türleriyle değil, aynı zamanda liberalizm, faşizm ve komünizm gibi diğer ideolojilerle de çeşitli kombinasyonlarda oluşur. Ulusal kimlik temelde çok yönlüdür; tek bir öğeye indirgenemez ve bir topluluğa yüzeydeki yollarla kolayca ve hızlıca uygulanamaz. (Smith, 2022, s. 32).

Ulusal kimlik, modernite ile birlikte belirgin olarak kendini göstermiştir. Ulus devletlerin bütüncül bakış açısı sağlama amacıyla geleneksel topluluk aidiyet biçimlerinden zamanla uzaklaşmaya çalışmasıyla ve bu amaç doğrultusunda yeni bir kimliğe (hatta üst kimliğe) ihtiyacı olmasıyla gün yüzüne çıkmıştır (Şahin, 2007, s. 143). Bahsedilen ihtiyaçla beraber mensubiyet ve ait olma hissi geleneksel bir yapıdan ulusun merkezde olduğu bir yola evrilmiştir. Bu evrilme ulusal kimliğe yönelik birçok alt kimliği ve aidiyet hissini eritip ortak olan değerleri, dili ve geçmiş zamandan bu yana ortak yaşamın sunduğu kültürel ve tarihsel unsurları içine katarak benzeşik bir toplum oluşturma amacının ürünü şeklinde kendini göstermektedir (Şahin, 2007; Anderson, 2020).

Ulusal kimlik kavramı özellikle Fransız Devrimi sonrasında oluşumunu tamamlamıştır. Modern devletler Fransız Devrimi sonrası ortaya çıkmaya başlamış, mekânın millet bazında siyasi olarak küçük bölümlere ayrılmasıyla ulus devletler ortaya çıkmıştır (Karabağ, 2014, s. 186). Ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte aynı ulustan olan insanların belli sınırları olan ortak bir yerlerde yaşamaları ve o toprağa bir aidiyet oluşturmaları için ulusal kimliğe ihtiyaç duyulmuş ve bu kimlik türü önem kazanmıştır. Bireyler Fransız Devrimi öncesinde doğuştan gelen kimliklere sahipken, Fransız Devrimi ile birlikte oluşturulan, diğer bir deyişle sonradan edinilen kimliklere sahip olmuşlardır (Karpas,

2021). Ulusal kimliği, genel olarak, 19. yüzyıl modernleşmesinin en temel düşünce biçimi olan milliyetçiliğin doğurduğu ve günümüze kadar ulus-devlet yapılanmalarının en önemli referans noktası olduğu savunulmuştur. Ulusal kimlik oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavrama bir açıklama ve tanımlama getirilmek istendiğinde farklı boyutlar üzerinden değerlendirmeler yapılmaktadır. Kimi araştırmacılar ulusal kimliğin temel referansını kültürel öğeler ve milliyetçilik olarak almakta ve dışlayıcı bir tanım yapmaktayken bazıları yurttaşlığa vurgu yaparak kapsayıcı bir niteliğe büründürmektedir. Kimliğin hayali ve kurgulanmış olduğunu ileri sürenler (Bkz. Anderson, 2020) olduğu gibi kimliğin öncüllerini tarihi kökenlerde arayanlar da (Bkz. Smith, 2022) mevcuttur. Kimileri ise ulusal kimliği ulus inşa sürecinin bir ürünü olarak görmektedir (İnaç, 2016). Bazı araştırmacılar ise ulusal kimliği *“bir ulus-devletin çatısı altında yaşama bilincinin getirdiği ve bireysel kimliğimize kattığı, bir hissiyat olarak yaşadığımız, ulus-devlet fenomeninden türeyerek ulus içindeki tüm bireysel kimlikleri saran tinsel oluşum”* olarak tanımlayarak psikolojik yönünü ön plana çıkarır (Göka, 2006, s. 298).

Ulusal kimliğin politik ve kültürel kimlik de dahil olmak üzere hayatın çoğu alanını kapsayan derin ve karmaşık bir yapısı vardır (Doğan, 2008, s. 18). Bu kimlik, belirli bir toplumsal mekân içinde inşa edilen kolektif bir kimlik türüdür. Toplumsal mekân günümüzde ulus-devlet tarafından sınırlandırılan bir yapıya sahiptir. Kimliğin inşasında millî kültür önemli kaynaklardan biridir. Hatta birçok tanım ulusal kimliğin ulusları diğerinden farklı kılması bakımından kültürel kimlik statüsünde olduğunu dahi ifade etmektedir (Vatandaş, 2010). Kültürün bir sınıflama sistemi bulunmaktadır ve millî sınırların dışında yer alan ötekileri "biz"den ayırmaya olanak tanımaktadır. Millî sınırlar içinde iktidarın ortaya çıkması ve iktidarın devamlılığının nasıl sağlanacağı konusunda biz ve öteki arasında bir ayrım oluşturmaktadır. Yani, kültür toplum içindeki grupları ve güç dinamiklerini belirlemekte önemli rol oynamaktadır (Schlesinger, 1994, s. 290). Bu noktada “biz” bireyin kendini tanıma bilincidir (Bilgin, 1995, s. 62) ve ulusun ortaya çıkardığı kültürel kodları içine almaktadır (Kösoğlu, 2005, s. 83). Bu bağlamda sözü edilen bilinç, kültürün oluşturduğu değerleri, anıları ve kodlamaları içeren toplumsal hafıza (Bilgin, 1995, s. 62) ve toplumun geleceğine yönelik planlardan üretilmiştir (Guibernau, 1997, s. 120).

Ernest Gellner kültürel boyutu, ulus olma hâlinin merkezinde ele almaktadır. Eğitim süreci ve ortak dilin kullanım alanlarının çeşitli sebeplerle genişletilmesiyle politik birimle kültürel çevre arasında derinlikli bir bağlantı kurma ve “insanların geniş, merkezi eğitimden geçmiş, kültürel olarak homojen gruplar halinde örgütlenmesi” sağlanmaya çalışılmaktadır. Buradaki öncelikli amaç insanların sadakat hissini önce kültüre sonra ise devlete

yöneltilmelerini sağlamaktır (Gellner, 2022, s. 33; Schlesinger, 1994, s. 269). Gellner'in teorisinde "ulusal kimlik" moderniteyle birlikte ulus-devletin oluşmasının bir yan ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Burada ulus inşasına dönük milliyetçi entellektüellere verilen rollerin ötesinde genel olarak tarihsel bir duruma özel olarak ise sanayileşmeye gerçek bir dönüştürücü olarak bakılmaktadır (akt. Schlesinger, 1994, s. 274). Bu bağlamda, kültür taşıyıcıları ve kültürün yeniden üretim mekânizmaları ile kolektif bilinç ve dolayısıyla ulusal kimlik üretilmektedir (Morley & Robins, 2011, s. 75).

Milliyetçilik ve ulus kuramları üzerinde önemli çalışmaları olan Anthony D. Smith (2022, s. 223), ulusal kimliğin "yaşamın her alanına temas eden ve sayısız bileşim ve alışverişlilik sergileyen, soyut ve çok boyutlu bir yapı" olduğunu ve bu yapının tam olarak kavranmasının oldukça zor olduğunu belirtir. Bu kimlik, topluluğun bütün mensupları için Ortak kurumlar, haklar ve sorumlulukların tek bir hukuki düzen içinde bir araya getirildiği siyasi bir topluluğu ifade eder. Bununla birlikte, özdeşlik ve bağlılık hissiyle ilişkilendirilen, belirli sınırları olan bir toplumsal alanı içerir. Bu alan, insanların nesiller boyunca yaşadıkları ve ortak anılarını paylaştıkları, kutsal kabul edilen bir arazi parçasını içerir. Genel olarak, bahsedilen bu arazi parçası, tek bir siyasi iradeye sahip bir toplumun, yasaları ve kurumlarıyla şekillenen vatani olduğunda anlam kazanır. Bu, ulusal kimliğin önemli bir bileşenidir. Siyasi ve yasal topluluk, ortak kültür ve düşünce biçimi ve topluluk mensuplarının birbirine eşit olan hakları da ulusal kimlik unsurları arasında yerini alır (Smith, 2022, s. 24-28).

Ulusal kimliğin temel bileşenleri zaman içinde devamlılık gösterme ve ötekilerden farklı olma halidir. Devamlılık, ulusun tarihsel köklerinden bugüne ve gelecek zamana doğru uzanan durumu ifade etmektedir. Bireyler bu sürekliliği geçmişten beri biriktirilmiş tecrübeler bütünü olarak sayarlar ve bu tecrübeleri sadece "o topluluğun üyelerinin" yani "kendilerinin" anlayabileceğini düşünerek ortak amaçlar etrafında birleşirler. Farklılık ise ortak bir kültüre, topluluğa ve toprağa ait olma durumu olarak tanımlanır (Guibernau, 1997, s. 127). Biz ve onlar arasındaki farklılık, sadece iki ayrı insan topluluğuyla sınırlı değildir; aynı zamanda farklı tutumlar, anlayışlar, bağlılıklar, aidiyet hisleri, şüpheler ve nefret gibi birçok farklılığı da ifade eder. Kendimizi tanımlarken, "biz" grubuna ait olduğumuzu belirtirken, "onlar" ise istemediğimiz bir gruba işaret eder. Başka bir anlatımla bu iki ayrım sosyolojik olarak iç grup ve dış grup olarak adlandırılabilir. Karşıtlık içinde olan bu ikili yapı aslında birbirinden ayıramaz bir durum içindedir. İç grup duygusunun oluşabilmesi için dış grup duygusuna ihtiyaç olduğu gibi bunun tam terside geçerli olabilmektedir. Bu uzlaşamama durumu toplumun iç yapısında birlik- beraberliği ve tutarlılığı inşa eder (Bauman, 1998, s. 51). Uzlaşamamanın arka planını kültür, dil ve tarihsel birikimle kurumsal hale gelmiş roller,

iktidar anlayışları ve çeşitli önyargı, önkabul, anlayış, eğilim ve nefret oluşturmaktadır (Connolly, 1995, s. 253).

Ulusal kimlik gibi geniş toplulukları ilgilendiren kimliklerin oluşmasında nesnel ve öznel öğeler yer almaktadır. Ortak kültürel değerler, adet, gelenek ve görenekler ile geniş tarihsel bellek nesnel öğeleri oluştururlar. Bu ortak niteliklere sahip olma durumu, bireylerin bilincini oluşturmakta dolayısıyla öznel öğeleri de etkilemektedirler (Güleç, 2004, s. 69). Bu kimliğin oluşumu bir süreci ifade eder ve bu süreç toplumun ortak hafızasını oluşturan nesnel öğelerin geçmişten bugüne aktarılması vasıtasıyla şekillendirilir ve anlam kazandırılır (Bilgin, 1995, s. 60). Bir arada yaşayan her topluluk bir ulus değildir. Başka bir ifadeyle ulusal kimliğe sahip olamamıştır. Millî kimliğin inşa edilmesi birçok yan kimliğin (etnik kimlik, dini kimlik, sosyal kimlik, bölgesel kimlik vb.) çözümlenmesi ve ortak inançlar ve değerler açısından birlikteliğin oluşturulması gerekmektedir (Türkdoğan, 1999). Tüm bunlar için görevler, haklar ve sorumluluklar sistemi düzenleyebilecek bir devlet gerekmektedir (Göka, 2006).

Ulus-devletlerin politik bir meselesi olan ulusal kimlik ile kolektif kimlik her zaman tam olarak örtüşmez. Bir başka deyişle, kolektif kimlik ile düzenleyici ve kapsayıcı bir gücün kendisini yansıttığı ulusal kimlik aynı değildir. Eğer uyum varsa, yani ulusal kimlik kolektif kimliğe tamamen uyuyorsa, herhangi bir sorun ortaya çıkmaz. Ancak uyum yoksa ulus-devlet tekil olan kimliğini kolektif kimliğe dayatır ve farklı ideolojik araçları kullanarak bağlaşıp hale getirir. Okulların en önemli işlevi toplumsal rolleri edindirme ve vatanseverlik öğretmektir. Okul sadece bu iki işlevi gerçekleştirmekle kalmaz, aynı zamanda kültürel, dilsel, sınıfsal ve bölgesel olarak ayrılmış toplulukları bir araya getirir, yurttaşlığa ilişkin ulusal kavramları sürekli tekrarlar (Erdoğan, 2006; Guibernau, 1997).

Smith (2022), ulus olmanın sadece bir mensubiyet duygusundan ibaret olmadığını; insanların kendi kimliklerini, kökenlerini ve geleceklerini bilinçli bir şekilde anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, ulus olmanın anadilini kullanma, toplumdaki politik ve sosyal koşullara adapte olma ve diğer uluslarla yarışa girme gereksinimlerini içerdiğini ifade etmektedir. Ona göre ortak bir tarihi ve kültürel mirasa sahip olma ve bunları paylaşma durumunun, öteki uluslarla olan farklılıkların açığa çıkmasına ve ulusal kimliğin oluşmasına katkıda bulunur. Bu açıdan kimliğin inşa edilebilmesi için ötekiye hakim olmak gerekir. Böylelikle kişinin kendini tanıma sürecinde genel olarak, olumlu nitelikleri, diğer insanların olumsuz özellikleriyle ilişkilendirilerek anlam kazanır (Hall, 1998, s. 41).

Ulusal kimliğin politik olarak önemli bir rolü, meşruiyet sağlamaktır. Bir ulusun özelliklerini ve değerlerini belirleyen, halkın kuşaktan kuşağa aktardığı gelenekleri ve yasal haklarını meşrulaştıran bir işlevi vardır. Başka bir deyişle, bu işlev, toplum içindeki

dayanışmayı güçlendirerek toplumsal düzenin meşruiyetini sağlar. Bunun yanında, bireysel kimliğin belirlenmesine ve güçlenmesine destek olur (Smith, 2022). Bu meşruiyet, bireylere süreklilik duygusu sağlar, topluluğun gelişmesinde ulusal kimliğin ana bir rol oynadığını ifade eder. Bütün bireyler için ulus üyeliği kavramsal bir çerçeve sunar, zaman içinde süreklilik ve mekânda aidiyet hissi sağlar. Aidiyet bağı ve süreklilik duygusu, bireylerin geçmişle geleceği arasında köprü kurmalarına ve modern çağın sorunu olan yalnızlığı ve yabancılaşmayı azaltmalarına olanak tanır. Genel olarak, ulus kavramı insanların kişisel gelişimine yardımcı olur (Özkırımlı, 2010, s. 64).

2.2. MEKÂN VE KİMLİK

Mekân ve kimlik bir madalyonun iki yüzü gibi birbirlerini etkileyen ve daima insanları cezbeden iki kavram olmuştur. Söz konusu bu iki kavramı anlamlandırma süreci ise tarihsellik noktasında farklılıklar arz etmektedir. Tarihsel değişim, kavramların anlamını ve kullanımını farklılaştırır da mekân ve kimliğe dönük ilgi her zaman var olmuştur (Aydın, 2020). Çünkü mekânlar maddi olarak varlık göstermenin yanı sıra insan ve insana ait tüm süreçleri içermektedir.

2.2.1. Mekânın İki Yüzü: Aşkın ve İçkin Mekân

Mekân başta coğrafya olmak üzere birçok disiplinin çalışma konusu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Mekânın anlaşılması, yorumlanması ve insanla etkileşimine yönelik araştırmalar, pek çok farklı başlık altında incelenmektedir. Bu başlıklar arasında sembolik, yapısalcı, psikolojik, fenomenolojik, hermeneutik, organizmik, bağlamsal, dönüşümsel, etkileşimsel, davranışsal, kültürel, ampirist/deneyimci, kişi temelli, sosyal grup temelli, antropolojik ve tarihsel yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, sembolik ve yapısalcı çalışmalar mekânın sembolik bir üretimle oluştuğunu kabul eder ve mekânın anlamını bu sembolik dünya içinde arar. Psikolojik yaklaşımlar ise mekânı kimliğin oluşumunda bir veri olarak görüp, sosyokültürel yapıyı vurgular. Fenomenolojik çalışmalar, mekânı maddeleştirmeden ve idealize etmeden varlıkla birlikte ele alır. Kentsel mekânı temel analiz nesnesi olarak alan Marksist çalışmalar ise mekânı sosyal etkilerin yani sosyal üretimin bir sonucu olarak kabul eder ve mekânın sosyal yaşamdaki kullanımına odaklanır (Güleç-Solak, 2017).

Bilgin (1990) mekânı kavramsallaştırmada özellikle iki ana yaklaşımdan bahsetmektedir. İlk yaklaşım fiziksel-matematiksel mekân yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda mekân, homojen, nitelikli, anlamdan bağımsız, anlama kayıtsız bir mekân olarak betimlenmektedir. İnsanın dışında kaldığı, inşa edilmemiş mekân, insan dahil bütün gerçekliği

çevreleyen evrensel bir çerçeve, dikey boyut kazanmış bir öklit mekânıdır. Mekân konusunda ikinci bir yaklaşım ise, fenomenolojiden kaynaklanmaktadır. Burada mekân ya Kant'ın tanımladığı şekliyle insana özel bir yapının projeksiyonu ya da mekânsal olmayan öğelerden hareketle inşa edilmiş olarak kavramsallaştırılmaktadır. Birinci yaklaşımda mekân bilgiye, ikinci yaklaşımda ise yaşantıya bağlıdır, yaşanan mekâna veya mekân yaşantısına vurgu yapılmaktadır. Bu durumu aşkın ve içkin mekân terimleriyle ifade etmektedir. Görüldüğü gibi mekân anlayışı, bireyin bulunduğu konuma göre perspektif olarak yapılan ve bireyin algılarının üstüne odaklanan bir mekân anlayışıdır; algısal, subjektif, perspektif, yaşantısal ve yaşamsal bir mekândan söz edilmektedir (Bilgin, 1990). Bilgin'in tanımından hareketle bir mekânın yapısı, atmosferi ve o mekânda bulunan nesneler o mekânın içkin olduğunu; insanların mekâna atfettiği anlam, kurduğu bağ ve toplumsal yansıması mekânın aşkın bir mekân olduğunu ifade etmektedir. Bilgin (1990), insanın mekânda yer alış tarzının, aktif bir tarz olduğunu söyler. Eğer genelde söylendiği gibi, insan, mekânda bir yer işgal etmek suretiyle ve hatta mekân sayesinde varsa, mekân da (yaşanan mekân) insan sayesinde/insanla birlikte vardır; insansız mekân, yaşanan bir mekânın sahip olduğu özelliklere ve anlamlara sahip olamaz; dolayısıyla yaşanan bir mekân olarak mevcut da olamaz. Araştırmacılar mekânı yerin anlamı üzerine ağırlıklı olarak ifade etmiş olsalar da mekân son yıllarda yer'i ifade eden bir olgudan daha fazlasını karşılamaktadır. Mekânlar, hem toplumlar tarafından oluşturulmuş hem de toplumsal olanı oluşturan dinamik alanlar olarak yeniden kavranmaktadır (Dixon & Durrheim, 2000). Mekânın toplumsal boyutu üzerine birçok kuramcı çeşitli sınıflamalar ve tanımlar üretmiştir.

Schulz (1980)'a göre mekân sadece nesnelerin konumlarının fiziksel uzantısı değil, aynı zamanda insan bilincinin ve deneyiminin bir ürünüdür. Bu bağlamda "mekân"ı öncelikle matematiksel bir kavram olarak değil, varoluşsal boyutlar olarak yeniden ele alır. Schulz bu kuramını "genius loci" (yerin ruhu) olarak açıklamaktadır. Bir mekâna anlam kazandıran ve insanın yaşayabilmek için uzlaşması gereken şeyin yerin ruhu olduğunu ifade eder (Schulz, 1980). Bu ifadeyle de mekânın toplumsal yönüne işaret etmektedir. Yani insanların içinde yaşadığı mekânla olan etkileşimini açıklarken mekânın ruhsal ve duygusal boyutuna değinmektedir. Lefebvre (2014) de benzer şekilde mekânın sadece fiziksel bir varlık olmadığını, aynı zamanda simgesel ve anlamsal bir şekilde toplumsal ilişkilerin, ideolojilerin ve güç dinamiklerinin bir ürünü olduğunu savunur. Bu bağlamda, mekânın içinde yaşayan insanların deneyimleri tarafından şekillendirilmektedir. İnsan ürünü olan toplumsal, kültürel ve ekonomik süreçlerle mekânın üretilebileceği ve yorumlanabileceğini ifade etmektedir. Lefebvre mekânın toplumsal sınıflamasını mekânsal pratikler, mekânın temsilleri ve temsilin

mekânları şeklinde “üçlü diyalektik” olarak açıklamaktadır. Mekânsal pratikler, insanların topluluk olma biçimleri, birbiriyle etkileşimleri ve mekânı nasıl deneyimlediklerini açıklar. Mekân temsilleri, bir mekânın toplum tarafından nasıl algılandığı ve yüklendiği anlamı ifade eder. Temsil mekânları ise sembolik ve politik açıdan mekânın anlamlandırma sürecini ifade eder. Mekânın üretildiği ve yeniden üretildiği bir süreci açıklar (Lefebvre, 2014). Lefebvre, mekânın toplumsal boyutunu bireyler veya gruplar arasındaki etkileşimler, egemenlik ilişkileri ve toplumun belirlediği normların ortaya koyduğu bir ürün olarak açıklamaktadır.

Soja (Akt. Çetin, 2010) insanın var oluşunu mekânsallık, tarihsellik ve sosyallik terimleri ile özetlemektedir. İnsanın var oluş sürecinin merkezinde yer alan mekânı Lefebvre’nin sınıflama çerçevesini fiziki mekân, imgelenen mekân ve sosyal mekân olmak üzere üçlü bir sınıflamayla yorumlamaktadır. Fiziki mekân (Birincil mekân) formların somut materyal halini ifade eder. İmgelenen mekân (İkincil mekân) yani idealize olarak kavranan mekân, insanın mekânsallığı bilinç düzeyinde yeniden temsilini anlatır. Soja birincil mekânın gerçek olduğunu ikincil mekânın ise hayali bir biçimde olduğunu ve coğrafik tahayyülün en azından geçmiş yüzyılda bu ikili mekân düşüncesi etrafında evrildiğini ifade eder. Sosyal mekân (Üçüncül mekân) ise birinci mekânın fizikselliğinden, ikincil mekânın zihinselliğinden farklı olan bir mekânsallığı anlatır (Çetin, 2010). Kent kimliği üzerine çalışmalar Lynch (Akt. Baksi, 2018) de “Image of the City” çalışmasında mekân üzerinde toplumsal bir sınıflamaya işaret etmektedir. Bu sınıflama beş temel unsura dayanmaktadır: yollar, kenarlar, bölünmeler, noktalar ve yön göstergeleri. Bu unsurlar, insanların kent mekânını nasıl gördüğünü ve anladığını etkiler. Lynch’e göre, insanlar mekânları bu unsurları algılayarak ve onlar arasındaki ilişkileri kurarak anlarlar. İhtiyaçlarını karşılamak için insan davranış ve davranışlar dizini gerçekleştirir bu noktada çevre etkisinde davranışlar mekânsallaşır. Mekânsal davranış, mekândan doğrudan etkilenen bireyin kimliği, düşünce yapısı, algılama yeteneği gibi parametrelerle etkileşim içerisindedir (Baksi, 2018, s. 6). Lynch de diğer kuramcılar gibi insanların kentleri ve dolayısıyla mekânları nasıl algıladıklarını, bu algılamalarının kimlik ve aidiyet duygularını nasıl şekillendirdiğini ele almaktadır.

Auge (1995) yer ve mekân ayrımını belirli bir düzen içinde bir arada var olan öğelerin bir araya gelmesi olarak yer ile bu yerlerin hareketli bir cismin hareketiyle canlandırılması olarak mekân olarak açıklamaktadır. Bir yerin mekân olabilmesi için kimlikleyici, ilişkisel ve tarihsel vurgular yapması gerektiğini ifade eder. Bu noktada yerin kimlikleme görevinin mekân ile birey arasında oluşan ilişkinin ana unsurlarından biri olduğu dikkat çekmektedir. Burada bireyin kendi geçmişi ve gelişimiyle birlikte mekân ile kurduğu bağ önem kazanmaktadır. Auge, kimlikleyici olmayan mekânları ise “yok-yer” olarak tanımlar. “Yok-

yer”ler belli amaçları gerçekleştirmek için kullanılan mekânlardır ve kişisel deneyimlerden yoksundurlar (Auge, 1995).

“Eğer bir yer ilişkisel, tarihsel ve kimlikle ilgili olarak tanımlanabiliyorsa; ilişkisel, tarihsel veya kimlikle ilgili olarak tanımlanamayan bir mekân, yer-olmayan olacaktır. Burada ileri sürülen hipotez, süpermodernitenin yer-olmayanlar ürettiğidir.”

Auge, küreselleşme ve teknolojinin ilerlemesiyle insanların yok-yerlerle ilişkisini artırmasına ve anlam yüklenen “kimlikleyici” mekânların azalmasına dikkat çekmektedir. (Auge, 1995, s. 78). Buradaki sınıflama ve tanımlardan hareketle mekânın yalnız fiziksel bir alan olmadığını, aynı zamanda insan bilincinin ve deneyimlerinin, toplumsal ilişkilerin, ideolojilerin ve tarihsel bağlamın şekillendirdiği bir olgu olduğunu söylemek mümkündür. Mekân, hem birey hem de toplum için kimlikleyici, ilişkisel ve tarihsel boyutları içinde barındırarak var olmaktadır. Görüldüğü üzere geçmişten günümüze tarihin belli dönemlerinde mekân ile ilgili birçok tanım ve sınıflama yapılmıştır. Bu sınıflamaların ortak paydası ise mekânın tanımının insanın konumuna göre ve insan üzerinden yapılmasıdır. Bu çalışmada mekânın insan ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan kolektif bir alan olarak mekân üzerinde durulacaktır.

2.2.2. Mekân-İnsan Etkileşimi

Mekân kavramı birçok medeniyette farklı kavramlar çağırırsa da felsefi ve kökenbilimsel bir analiz sonucunda, bu kavramın insan ve çevre birlikteliği veya insan ve çevre etkileşiminin temel alındığı bir anlam dünyasına kapı araladığı görülmektedir (Demir, 2020). Lewicka (2008) mekân ve insan ilişkisini iki boyutta açıklamaktadır. İlki “yere olan bağlılık”tır ikincisi ise “mekân kimliği”dir. Yere olan bağlılık insanların yerlerle geliştirdikleri bağları ifade etmektedir. Yaptığı çalışmasında daha fazla tarihi iz (tarihi mekânlar, savaş öncesi mimari) veya savaş öncesi evler ile donatılmış şehir bölgelerinde yaşayan insanların, modern şehir mahallelerinde ve modern savaş sonrası evlerde yaşayanlara göre mahallelerine, şehir bölgelerine ve genel olarak şehre daha güçlü bir yer bağlılığı göstereceklerinden bahsetmektedir. Mekân kimliği ise kişinin mekânı benliğinin bir parçası olarak görmesiyle ilgilidir. Yere bağlılık ve mekân kimliği bazen birbirlerinin yerine kullanılıyor olsa da onları ayıran unsurlar da mevcuttur. Kişi bir yere bağlı hissedebilir ancak yeri kişinin benliğinin bir parçası olarak dahil etmek için hoşlanmaktan veya bağlılıktan daha fazlasını gerektirmektedir (Lewicka, 2008). Maddi biçimin, yorumlayıcı anlayışların veya deneyimlerin sarsılmaz bir sarmalı, bir yeri dikkat çekici yapan özelliklerdir. Yerler, insanların orada toplanan maddi ve sosyal şeylere nitelikler atfetmesiyle kimliklendirilmektedir ve mekâna dönüşmektedir (Gierny, 2000).

Mekânın kolektif olarak tanımlanmasında daha doğrusu yerin mekâna dönüşmesinde aidiyet, yaşantısıyla ilintili olarak anılar, deneyimler, semboller ve bileşenler etkili olmaktadır (Manzo, 2003). Mekânı coğrafi bir kavram olmanın ötesine taşıyan bu durum insanın mekânla kurduğu ilişkiyi yansıtmaktadır. İnsan, yaşantısı ve tecrübeleriyle yeri, mekâna dönüştürmektedir. İnsanın mekânla kurduğu bu ilişki mekânı nötr bir form olmanın ötesine taşımakta, onu taraflı ve ideolojik bir karaktere büründürmektedir (Aydın, 2020). Bu durum insanların mekânları kişisel deneyimler ve anlamlarla nasıl doldurduklarını, mekânın sadece fiziksel bir konum olmanın ötesine geçerek derin duygusal ve kültürel anlamlar kazandığını göstermektedir.

Bireyin, yaşadığı mekâna aidiyet geliştirmesi için tarihsel, kültürel ve estetik söylemler yoluyla topluluklar üretmek, kentlinin çevresini kültür olarak anlamasına, mimari mirası ve yerel tarihi okumasına, mekâna estetik bir aidiyet duygusu oluşturmak için bilişsel farkındalık önemlidir. Topluluğun üretilen metinsel ve görsel temsil alanlarının yanı sıra bilişsel süreçlerini devreye sokması gerekmektedir. (Pløger, 2001, s. 70). Bilişsel süreçler bireyin belleğiyle doğrudan ilişkilidir. İnsanın mekân ile ilişki kurma süreci öncelikle bellek üzerinden gerçekleşmektedir. Semboller, anılar, sanat eserleri, alışkanlıklar, değerler, töreler, inançlarla dolu bir gelenekten, geçmişin mirasından, kısacası kolektif bellekten hareketle kimlik inşa edilmektedir (Bilgin, 2013, s. 41). Böylece insan ve mekân etkileşimi bireyin hafızasında derin bir şekilde şekillenmektedir. Mekânlar; semboller, anılar, değerler vb. açısından zenginliğe sahiptir. İnsanlar, bu geniş yelpazeden ilham alarak kimliklerini özgün bir şekilde inşa ederler. Örneğin, bir kişi çocukluğunda evlerinin biraz ilerisindeki bir gölü hatırladığında, göl etrafındaki kayalar üstünde oynadığı oyunlar, yüzen sazlıklar ve belki göldeki ördekler hafızasında canlanarak kişisel ve toplumsal kimliğinin bir parçası haline gelir.

2.2.3. Kimliği Yer Üzerinden Hatırlamak

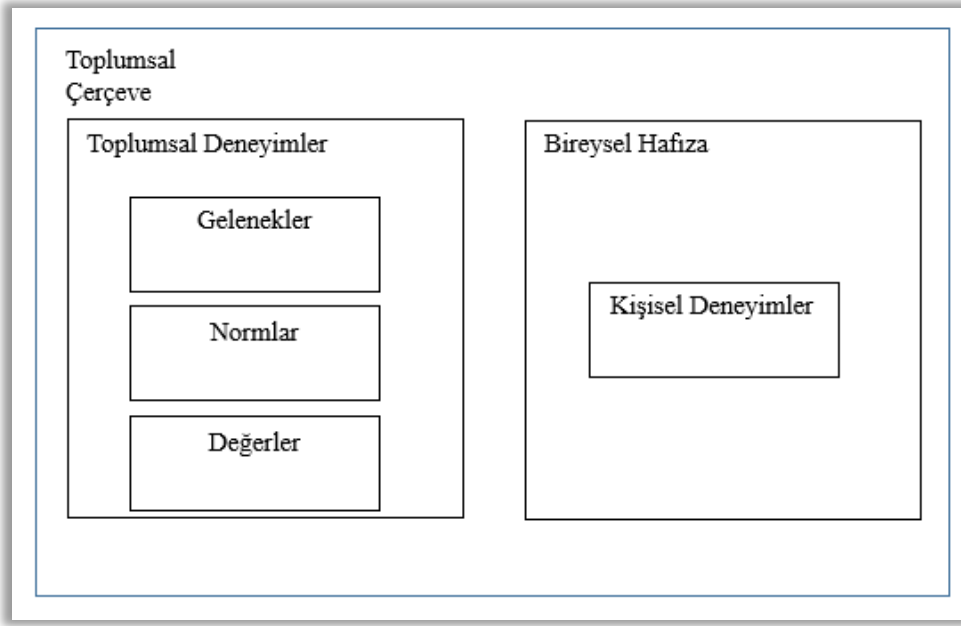
Belleği mekân yardımıyla düşünmek, birçok zaman bir metafor olan topos (yer) aracılığıyla anlamak anlamına gelmektedir. Bireylerin geçmiş zamandan anımsadıkları bir kesit, onların içinde yaşadıkları sosyal grubun normları, değerleri, gelenekleri ve deneyimleri tarafından oluşmaktadır. Zaman, bu anıları belli noktalarda değiştirip şekillendirse de taşıyıcılık görevini üstlenmektedir. Zaman, ardışıklığın ve değişimin boyutuysa, mekân da eşzamanlı çokluğun boyutudur. Bu nedenle, daha önce de ileri sürüldüğü gibi, toplumsal olanın boyutudur (Massey, 2009). Düşüncelerin soyutluğu kadar hatırlama da bir o kadar somut bir eylemdir. Düşünceler hafızanın bir bölümü olmadan önce bir algılama aşaması

gerçekleşir. Assmann (2015) da bu hatırlama figürlerini zaman ve mekâna bağlılık, bir gruba bağlılık ve kendine özgü bir süreç olarak yeniden kurulabilme özelliği üzerinden açıklamaktadır (Bkz. Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Hatırlama figürleri (Assmann, 2015)

Assmann (2015) kolektif kimliklere bir iskele olan (Carretero & Alphen, 2017) hatırlamayı dört figür üzerinden ele almaktadır. Bu noktada grubun duygusal ve değerlerle yüklü zaman bağlamı içindeki iletişim biçimleri oluşmaktadır. Ayrıca anıların bir mekâna dayandıklarını yaşanan coğrafi bölgenin mekânsal hatırlama çerçevesini oluşturduğunu söylemektedir. Bu bağlılık biçimi uzaktayken “vatan” duygusunu hissettiren çerçevedir. Somut mekân ve zaman dışında bir grup aidiyetinin/ kimliğin de bellekle ilişkilendirildiğini ifade etmekte ve gruba bağlılığın hatırlamada öneminden bahsetmektedir. Toplumsal belleğin sadece gerçek ve yaşayan bir grupla ilişkilendirilebileceğini söylemektedir. Son olarak bellekte olaylar, bir şeylere karşılık gelme, benzerlik, süreklilik temelinde seçilerek korunur ve bellek yeniden kurma işlemine dayanır. Bu yüzden toplumsal bellek hem geriye hem ileriye doğru iki yönde işler. O’na göre bellek sadece geçmiş kurgulamakla kalmaz, aynı zamanda şimdi ve geleceğin deneyimlerini de organize eder (Assmann, 2015, s. 47-50) Bireylerin kimliği, toplumun ve sosyal çevrenin onlara sunduğu verilerle çerçevenir. Bu çerçeveyi Halbwachs “hafızanın toplumsal çerçeveleri” olarak kavramsallaştırmıştır. Halbwachs’a göre bu çerçeve bireylerin anımsadıkları olayları anlamlandırma süreçlerini düzenler (Halbwachs, 2016, s. 64).



Şekil 2.3. Hafızanın toplumsal çerçevesi

Halbwachs'ın toplumsal çerçevesi (Şekil 2.3) anıların ve deneyimlerin ne kadar kişisel olursa olsun; kişiler, gruplar, mekânlar, tarihler, kelimeler ve fikirlerle yani ait olduğumuz toplumun tüm maddi ve ahlaki unsurlarıyla ilişki içinde olduğunu belirtmektedir (Halbwachs, 2016, s. 64). Kişinin bir anıyı hatırlarken bilincinde onu etrafını saran nesnelerle, varlıklarla, zaman veya mekândaki işaret noktaları ile konumlandırarak hatırladığını belirtmektedir. Böylelikle başlangıçta yalnızca geçmişteki bir olayın boş bir şeması olan bu şeyin keskin bir şekilde hatırlandığına değinmektedir (Halbwachs, 2016, s. 64-65). Sonuç olarak, insanların anılarını ve deneyimlerini onurlandırmak için mekânlar korunmaktadır (Manzo, 2003).

En kişisel görülen anılar bile toplumsal grupların iletişimi ve etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Başkalarından öğrendiklerimizi hatırlamanın yanı sıra başkalarının anlattıklarını, anlamlı olarak tanımladıklarını da hatırlarız. Her şeyden önce başkaları tarafından toplumsal açıdan belirlenen anlamları mekânda algılarız (Assmann, 2015, s. 44). Mekân bu açıdan bireyin veya toplumun geçmişte ya da günümüzde yaşadığı olayları hafızada tekrar canlandırma, anlamlandırma mekânizmasıdır. Halbwachs, hafızanın çerçevelerinin anıların oluşmasına katkısını iki hipotezle açıklamaktadır. İlki çerçeve ile bu çerçeve içindeki olayların arasında sadece temas ilişkisi olduğudur. İkinci hipoteze göre ise çerçeve ve olaylar arasında özdeşlik olduğudur. Olaylar anılardır fakat çerçeve de anılardan yapılmıştır. Birbirleri arasındaki fark ise çerçeveler daha kalıcıdır, anıları yeniden bulup oluşturmak için bu çerçeveler kullanılmaktadır (Halbwachs, 2016, s. 134-135).

Anılar, hayatımız boyunca meydana gelen veya biz doğmadan önce meydana gelen olaylarla ilgili olabilir ve bu nedenle ailenin, etnik grubun, devletin veya dünyanın tarihine ait olabilir. İkinci durumlarda, "hatırladıklarımız" kişisel deneyime değil, sözlü geleneklere, kültürel aktarımlara veya pasları keşfetmede dedektiflik yapmak için kendi motivasyonumuza bağlıdır (Lewicka, 2008). Acılar, mutluluklar, hayaller ve keşifler - tüm olaylar, eylemler ve duygular mekânla ilişkilidir. Çocukluk döneminde olaylar, eylemler ve duygular, bunlarla ilişkili yerlerle birlikte bilinçaltında yaşamaya başlar. Böylece mekânlar mutluluk, huzur, güvenlik ve mahremiyet duygusu gibi duyguları ortaya çıkarmak için büyürler (Sancar & Severcan, 2010). Mekânlar hisleri saklamakta ve içinde yer alan semboller aracılığıyla toplumsal koşullar sağlandığında yeniden üretmektedir. Bu üretim insanlar mekânlara anlamlar yüklediği sürece devamlılık göstermektedir.

İnsanların mekânlara yükledikleri anlamlar toplumsal olarak inşa edilmiştir; yerlere bağlanmayı sağlayan şey, sadece fiziksel ortamların mekânsal özelliklerinden ziyade anlamlı sosyal deneyimlerdir (Low ve Altman, 1992). Mekân bağı, bir grup ya da bireyin belirli bir toprak parçasına yönelik kültürel paylaşımlar aracılığıyla geliştirdikleri sembolik ilişkiler biçimidir. Ancak burada esas olarak vurgulanan, bilişsel ve duygusal deneyimlerden ziyade, kültürel inançlar ve kişilerin mekânla bağ kurmalarını sağlayan uygulamalardır (Penrose, 2002, s. 279). Kendilerini, anılarının yattığı ya da gelecekteki etkileşimleri bekledikleri mekânlarda ilişkilendirirler ve 'benliklerini' oralara gömülü işaret ve sembollerde ararlar, kendilerini merkezde algırlar. Bu nedenle, bu mekânlara önemli değerler yüklerler ve ister konut ister konut dışı olsun, birçokları için bu mekân 'ev'dir (Easthope, 2004). Anılarla bezeli bu mekânlar ya da evler kimliklerin üretim mekânlarıdır.

2.2.3.1. Kimlik Mekânları

Mekânlar, canlı bir organizmadır. İnsanların üzerinde yaşadığı yer/zemin olmanın ötesinde içinde önemli olayları yaşadıkları, bazen mutlu bir haber alıp sevindikleri, bazen üzüldükleri, gelenekler-görenekler ürettikleri ve bunların devamlılığını sağladığı yerlerdir. Mekânlar bu denli insanı kapsıyorken kültürün de yaşatıldığı ve dolayısıyla kimliğin inşa edildiği alanlardır. Zaten kimlik ve kültür kavramları da bireysel ve toplumsal yaşantıda iç içe bulunmaktadır. Birey tüm faaliyetlerini belli bir mekân üzerinde sürdürdüğü için kültürel ritüelleri oluşturan tekrarlar da belli mekânlar üzerinde gerçekleştirilmektedir (Ağbaba, 2022; Aytaç, 2013). İnsanlar herhangi bir amaçla, ritüel, oyun oynamak, sohbet etmek ya da önemli bir olayı kutlamak için, ortak bir edimde bulunmak üzere belli bir kültürel faaliyete odaklandıklarında, ortak mekânlardan söz etmektedir. Bu mekânlarda insanlar kendi başına

aynı şekilde ilgilenmezler, onların odak noktaları birlikte ilgi gösterdiklerini düşündükleri ortak nesne veya amaçlardır (Taylor, 2006, s. 91). Mekân, bu şekilde kolektif bir aidiyetin ortak zemini şeklini almıştır. Bu bağlamda ulusal tarih ve coğrafyaya ilişkin anlatılar kurgulanmış, yalnızca fiziksel anlamda değil aynı zamanda toplumsal kimlik anlamında “içerisi” ve “dışarısı”nın tanımı yapılmıştır. Nerenin içerisi ve nerenin dışarısı olacağı bazı faktörlere göre belirlenmiş (etnisite, kültür, din, dil, ırk, coğrafya vb.), farklı ulusçuluklarda farklı özellikler göstermiştir (Durgun, 2018). Geçmişin kolektif üretiminde, ulusal tarihsel ana anlatılar yaygındır. Ana anlatılar, ulusu hayal etmenin genel kalıpları olarak görülmekte; toplumu birbirine bağlamaktadır (Carretero & Alphen, 2017).

Toplumların bir arada olmasını sağlayan en önemli güç ortak değerlerinin oluşturduğu toplum bağlarıdır. Toplumlar bu değerleri belirli bir coğrafyada ortak geçmişleri ile yeşertmektedir. O coğrafya ise ortak değerleri muhafaza eden birçok mekânın adresidir. Nesiller toplumun öngördüğü değerlerini bu mekânlar aracılığıyla hatırlamaktadır (Akhan ve Mert, 2018). Benliğimizi yansıtan işaretlerle yüklü bu mekânlar aynı zamanda kimlik mekânlarıdır. Kimlik mekânları, psikolojik ve sembolik yatırımların adresidir. Benliğimizle ilgili durumları ve olayları içermektedir (Bilgin, 2013, s. 99). Kimlik inşası süreci, özünde, mekânsal bir süreçtir. Kimlik inşası için öncelikle mekânda yaşanmışlık aracılığıyla yere ait bir aidiyet oluşturmak gerekmektedir (Aytaç, 2013).

Kültürün yerleşmesi ve kimliklerin devamlılığını sağlamak için bağlayıcı yapılar bulunmaktadır. Bunlar hem sosyal boyutu hem zaman boyutunu birleştirirler. Ortak deneyim ve eylem mekânlarından bir sembolik anlam dünyası oluşturarak toplumu birbirine bağlarlar. Her bağlayıcı yapının temel ilkesi tekrarlama"dır. Böylece geçmişteki olayların unutulması önlenir ve bir ortak kültürün ve kimliğin unsurları olarak, tanınabilecek ve hatırlanabilecek somut örneklerle dönüşmesi sağlanır (Assmann, 2015, s. 23). Özellikle mekânlarla ilişkili anlamlara ve deneyimlere kapı aralayan (Altman ve Low, 1992) bu bağlar aynı zamanda anıları biçimlendirip canlı tutarak dünle bugünü birleştirip kimlik ve aidiyet temellerini yaratır. Bireyleri “biz”de birleştiren bir yandan ortak kurallar ve değerlere bağlılık, öte yandan ortak yaşanmış geçmişin anılarına dayanan, ortak bilgi ve kendini algılayış biçiminin oluşturduğu bağlayıcı yapıdır (Assmann, 2015, s. 23). Assmann’ın bağlayıcı yapı olarak nitelendirdiği kimlik mekânları Pierre Nora’nın ifadesinde “Hafıza Mekânı” olarak yer bulmaktadır. Ona göre hafıza mekânları maddi, sembolik ve işlevsel olmak üzere üç anlam içermektedir (Nora, 2022, s. 37-38).

“Arşiv deposu gibi somut görünümlü bir yer bile ancak hayal gücü ona sembolik bir hale kazandırdığında hafıza mekânı haline gelir. Okul kitabı, vasiyetname, eski muhabetler

derneği gibi sırf işlevsel yerler bile ancak bir ritüele konu olduklarında bu kategoriye girebilirler. Sembolik bir anlamın uç örneği gibi görünen bir dakikalık saygı duruşu bile zamansal bir birliğin somut kesitidir ve anıların periyodik ve yoğun olarak hatırlanmasına yarar.”

Öyleyse bir yerin mekâna dönüşmesinde yaşanmışlığın etkisi kaçınılmazdır. Mekânlar yaşanmışlığa yaptıkları atıfla geçmişi yeniden üretmektedir. Nora (2022, s. 41-43) bir hafıza mekânının varlığının esas sebebinin, zamanı durdurmak, unutma işini engellemek, nesnelerin durumunu tespit etmek, ölümü ölümsüzleştirmek, somut olmayanı somutlaştırmaksa eğer hafıza mekânları anlamlarının sürekli değişmesi ve dallarının önceden kestirilemez biçimde sürekli uzamasıyla dönüşüme açık olarak varlıklarını sürdürdüklerini ifade eder (Nora, 2022, s.39). Yani mekânlar sabittir ama üzerinde yaşayanlar ve onların hatırlamaları tarafından mekâna atfedilen anlamlar sürekli yenilenir. Nora, her büyük tarihi eserin bir hafıza mekânı biçimi olduğunu ve her büyük tarihi olayın hafıza mekânı olduğunu ifade etmektedir. Tarih nasıl olaylara bağlanıyorsa hafıza da mekânlara bağlıdır (Nora, 2022, s. 41-43). Bireye yaşamının değerini, tadını, anlamını ve amacını veren hafızada muhafaza edilen hatıralardır. Hatıralar olmadıkça bireyin toprağı vatan edinmesi imkânsızdır. Onun yoluna kendi gönlü ile can vermesi imkânsızdır. Coğrafyanın vatanlaşması toplulukların hafızası dediğimiz tarih ile mümkündür (Arık, 1986, s. 20-21). Mekânlar, kolektif hafıza üzerinde iz bırakarak somut hale gelir ve mekânsal aidiyetin odağı halini alırlar. Mekân böylece, toplumsalın, kültürel zihnin ve algısal dünyanın içine sızan onu dönüştüren, yeniden şekillendiren/üreten bir gerçeklik olarak var olur. Bu özelliğiyle, mekânlar, hafıza mekânı ve dolayısıyla kimlik mekânı olmaktadır (Aytaç, 2013).

Ulusun mekânının, o mekânın ötesine geçen ve hayali bir ortaklık oluşturan aidiyet hissi tarafından şekillendiği söylenebilir. Bu yer, zorunlu olarak coğrafi sınırlara bağlı olmasa da, bu sınırları belirleyen başka türden yakınlıklar ve farklılıklar üzerine inşa edilir. Anderson’a göre, bunu mümkün kılan; nüfus sayımı, harita ve müze aracılığıyla çizilen ulus ve kitle iletişim araçlarının sağladığı eşzamanlılık deneyimidir. Hayali bir ulusun üyelerini birbirine bağlayan savaşlar, zafer hikâyeleri ve anıtlar, kentsel peyzajı oluşturan önemli unsurlardır. Bu unsurlar, ortak bir geçmiş duygusuna katkıda bulunur (Anderson, 2020, Akt. Parmaksız, 2019, s.). Aynı zamanda bu yerler, toplumsal yaşanmışlıkların izlerini de taşırlar ve böylelikle toplumun devamlılığını sağlamada ve en önemlisi millî kimliğin inşasında katkı sağlarlar. Yani millî kimliğin, bireyin içinde yaşadığı zaman, mekân ve değer ilişkisi bağlamında şekillendiğini, var olma sürecinde ona sunulan malzemelerle de gelişimini tamamladığını söylemek yanlış olmayacaktır (Aydoğdu, 2004, s. 129). Herder’e göre ulus

ancak kök saldığı mekânda kendini gerçekleştirebilir ve kendine has özellikleri koruyabilir. Dolayısıyla ulus ve yer arasında özel bir ilişki vardır. Bundan dolayı her ulusal kimlik, mekân üzerinden coğrafi ve kültürel bağlamı içinde varlığını ortaya koyacaktır (Durgun, 2018, s. 28). Bu sayede mekânlar da ulusun kendine has özelliklerini harmanlayıp kolektif bütünlüğünü sağlayacak ve kolektif grubun üyeleri üzerinde kimlik inşası gerçekleşecektir. Bu mekânlar, kimliğı zaman içinde taşıyarak kimliğin sürekliliğini sağlarlar. Mekânlar, psikolojik ve sembolik yatırım yerleridir. Kişisel kimliğimiz ve benliğimizle ilgili durumları, olayları ve şeyleri bünyelerinde barındırırlar. Kişiselleştirilmiş, kendilenmiş, tanıdık kılınmış, benlik imajımıza eklenmiş ve benim dediğimiz unsurları kapsarlar (Bilgin, 2013, s. 99).

2.2.3.2. Türkiye'nin Kimlik Mekânları

Kimi mekânlar zengin tarihsel mirası yüklenmiş olup geçmişin izlerini, tarzını ve imgesel ağırlığını bugünde sürdürmektedir. Bu mekânlarda tarih, anı ve hafızayla yüzleşir; kimlik duygusu tazelenir. Ortak heyecanlar yaşanır ve toplumsal deneyimlerin coşkusu hissedilmektedir. Zamanın derinliğinin açığa çıktığı gündelik rutinlere açık yanlarıyla anlam üretme ve aidiyet üssü olan bu mekânlarda geçmişle bugün harmanlanır ve kimlik inşası gerçekleşmektedir (Aytaç, 2013). Kimliksel bellek mekânları tarihi süreç içerisinde oluşturulmaya çalışılan ulusal bilincin ve kolektif kimliğin zamana tutunarak deforme olmasını engeller. Ötekileştirilen veya ötekileştirilmeye çalışılarak ulus bilincinden mahrum edilmeye çalışılan halklar, kimliğini hatırlatan mekânlarını belleklerinde saklayarak hem toplumsal hafızayı diri tutarlar hem de kimliğin tarih karşısında yok olmasını engellerler (Biricik, 2016).

Türkiye de asırlar boyu birçok zengin bir tarihe ve kültürel geçmişe ev sahipliğı yapması bakımından kimlik mekânları açısından oldukça zengin bir ülkedir. Var olan bu zenginliğin bir yansıması olarak da ülkenin her bir köşesinde kimlik inşasına katkı sağlayacak mekânlar bulunmaktadır (Kılıçoğlu ve Mert, 2021). Mekânla anlam kazanan yaşantı ve etkileşim süreci bireyin hisleri noktasında zihinsel bir süreçle beraber bir bilince dönüşmektedir. Bu bilinç ise kimlik inşasında temel bir form olarak ifade bulmaktadır (Aydın, 2020). Bu bağlamda vatanın mücadelelerle kurtarıldığı yere dikilen bir anıt, atalardan kalan kıymetli eşyaların sergilendiğı bir müze ya da ülkesinde yetişen birçok çeşit ağaç türünün yer aldığı bir millî park kimlikleyici bir mekâna örnek oluşturabilmektedir.

Türkiye, geçmişi ve konumu dolayısıyla kimlik mekânları bakımından oldukça fazla seçenek barındırmaktadır. UNESCO'nun Dünya Mirası Listesi'nde 19'u kültürel, 2'si karma olmak üzere Türkiye'nin 21 miras alanı bulunmaktadır. Türkiye'nin Dünya Mirası Geçici

Listesinde ise ilki 1994 yılında sunulan ve son olarak 2023 yılında güncellenen şekliyle 72 kültürel, 4 karma ve 3 doğal olmak üzere toplam 79 mirası bulunmaktadır (UNESCO, 2024). Bu miras alanları Türkiye'nin her açıdan kimliğini yansıtan mekânlardır. Mekânların her bir köşesinde birçok medeniyetin izi bulunmaktadır. Müzeler, saraylar, camiiler, sit alanları, antik kentler, anıtlar, millî parklar, ormanlar, doğal yaşam alanları gibi tarihi kucaklayan birçok mekâna ev sahipliği yapmaktadır.

2.3. ÇOCUK VE KİMLİK

2.3.1. Çocuk ve Kimlik İlişkisi

Geçmişten günümüze yeni kurulan rejimler meşruiyetini sağlama kaygısı taşımaktadır. Bu kaygının giderilmesinde ise toplumlar ve yöneticileri kendi yapılarına, kültürlerine ve koşullarına uygun şekilde insan yetiştirme politikaları izlemektedir. Bu açıdan bakıldığında vatandaş yetiştirme meselesinin günümüz meselesi olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Vatandaş yetiştirme, tarihsel kökeni Antik Yunan'a dayanan bir süreçtir. Örneğin Aristoteles, Retorik ismini verdiği eserinde vatandaşın tanımından bahsederken vatandaşın sorumluluklarını ve haklarını vurgulamıştır. Vatandaşın hak ve sorumlulukları ise ona belli bilgi, beceri ve değerlerin vatandaşlık eğitimi yoluyla kazandırılmasıyla öğretilmektedir (Elkatmış, 2014). Böylece vatandaşlar hak ve sorumluluklarını öğrenerek içinde yaşadıkları topluma uygun şekilde yetiştirilebilmektedir.

Vatandaşın neden eğitilmesi gerektiği ve nasıl eğitileceği konularına değinmeden önce vatandaşın dönemlere göre ifade bulduğu karşılığa odaklanmak yerinde olacaktır. Çünkü vatandaşlığın kapsamı dönemlere göre farklı anlamları içermektedir. Geçmişten günümüze vatandaş kapsamı reşit olmaya karşılık gelmekte olup birçok toplumda “çocuk” vatandaş tanımı içerisinde yer almamaktadır. Çocuğun nesnel olarak var oluşunu herkes açık bir gerçeklik olarak kabul etmektedir ancak günümüzde bildiğimiz çocuk kavramının keşfi ve bu kavramın şekillenmesi çok yakın zamana dayanmaktadır (Karatani, 2011). Literatüre bakıldığında çocuğun doğası ve tarihsel süreci üzerine yapılan araştırmalarda çocukluğun geçmişte sadece bebeklikten yetişkinliğe geçen biyolojik bir süreç olduğu vurgulanırken yakın geçmiş ve günümüzde politik, toplumsal ve kültürel bir olgu olarak ele alındığı ifade edilmektedir (Öztekin, 2019). Çocuk, Orta Çağ sonrası kapitalizmin ortaya çıkışı, Rönesans, Reform, Aydınlanma, Fransız Devrimi, Sanayileşme ve Romantizm gibi tarihsel olaylar sonucunda hem aile hem de devlet için değer ifade eden bir olgudur (İnal, 2004). 16. yüzyıla kadar çocukların toplumda ve çalışmalarda günümüzdeki kadar önem taşımadığı

görülmektedir. 16. yüzyıldan itibaren ise Rönesans ve Reform hareketlerinin başlamasıyla beraber çocuklara yönelik yaklaşımlarda değişiklik yaşanmaya başlamıştır (Heywood, 2003, s. 8). Aydınlanma Çağı öncesinde dönemin önemli düşünürleri bireyin doğuştan kötü olduğuna, dolayısıyla çocuğun da “kötü” olduğuna yönelik çıkarımlar yapmışlardır. Bu dönemde insanın içinin kötülükle dolu olduğunu adeta içlerinde “gazap çocukları” olduğuna, insanın içinde iyiliğin oluması için ise ilk önce bağlanması gerektiğine dair bir inanış hakimdir (Russell, 1999). Zaman geçtikçe bu görüşe olan rağbet azalmış ve Aydınlanma felsefesiyle beraber bu görüş yerini bireyin ve dolayısıyla çocuğun doğası gereği iyi olduğu inancına bırakmıştır. Başta Rousseau olmak üzere birçok düşünür çocuğun doğası gereği iyi olduğu düşüncesini ifade etmiştir. Rousseau, insanın uygarlaşmasının onu kötü özelliklerden uzaklaştıracağına inanmıştır. Vahşet halindeki insan ile uygar insanın birbirinden farklı davranışlar sergileyeceği düşünmüş özellikle uygar insanın bir yurttaş olarak sürekli koşturma halinde olacağından dolayı faydalı davranışlar sergileyeceğini vurgulamıştır (Rousseau, 1995). Böylece faydalı yurttaş olma yolundaki çocuk kendisiyle ilgili düşüncelerin yaşadığı dönüşümle toplumda kendine küçük de olsa yer edinebilmiştir.

18. yüzyıldan sonra çocuk ve çocukluk kavramının geçirdiği dönüşüm büyük ölçüde tamamlanmış olup çocuklara karşı güvensizlik anlayışı yerini onların masum ve saf olduğuna dair inanca bırakmıştır. Yaşanan bu değişimle beraber çocuklar insanlığın geleceğinin teminatı olarak düşünülmüştür. Onların korunması ve gelecek için yetiştirilmesi gereken varlıklar olarak görülmesi gerektiği inancı toplumda yerleşmiştir. Ortaya çıkan bu yeni bakış açısı çocukların potansiyellerinin keşfedilmesi ve onların yetiştirilmesine yönelik pratiklere odaklanılmasını sağlamıştır (Bumin, 1983, s. 45). 19. yüzyıla gelindiğinde, çocuk merkezli çekirdek aile yapısına dayanan toplum idealinin yanı sıra, modern ulus-devletler de geleceğin vatandaşları olarak çocuğu eğitim, sağlık ve nüfus politikalarının odağına yerleştirmişlerdir (Öztekin, 2019). Bu doğrultuda geçmişten günümüze çocuk kavramı ulus-devletlerin politik hedeflerine yönelik farklı biçimlerde ele alınmıştır. Geçmişte çocuk özel bir önem taşımazken modern dönemde bu algı ciddi bir dönüşüme uğramıştır. Neil Postman’ın (1995, s. 6) “*çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır*” ifadesinden de anlaşılabileceği üzere ulus-devletler, çocukları geleceğin teminatı olarak görmüş ve onları siyasi aktörler haline getirmiştir.

2.3.2. Geleceğin Teminatı Olarak Çocuk

Devletler, vatandaşlarını belirli toplumsal, siyasi ve ekonomik amaçlara göre yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Toplumda siyasal birliği güçlendirmek ve ekonomik

kalkınmanın sürdürülebilirliğini sağlamak bu amaçların başında gelmektedir. Eğitim süregelen düzenin yanında en büyük kuvvet olarak yer almaktadır (Russell, 2015, s. 140). Bu kuvvet eğitimin açık işlevlerinden güç almaktadır. Hazırlanan müfredat programları aracılığıyla bu açık işlevlere yönelik amaçlar bireylere aktarılmaya çalışılır. Eğitimin açık işlevlerinin yanı sıra, gizli işlevleri de bulunmakta ve bu işlevler, belirlenen hedeflere ulaşmak için bir dizi misyonu içermektedir. Bu gizil misyonun başında, resmî ideolojinin topluma yayılması ve vatandaşların bu misyonu benimsemesini sağlayacak bir eğitim ideolojisi tasarlamak gelmektedir (Gökçe, 2007, s. 90-91). Eğitim ile ideoloji arasında aslında oldukça yakın bir ilişki olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İdeoloji, eğitimi eğitim politikaları, hedefleri amaçları ve sonuçlarının belirlenmesi, okul çevresindeki davranış ve değerlerin belirlenerek kuvvetlendirilmesi ve okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olması olarak temelde üç ana noktada etkilemektedir (Gutek, 2006, s. 181). Eğitim ve ideoloji arasındaki bu ilişki eğitim kurumlarının ideoloji aktarmaya yatkın ortamlar olabileceğini göstermektedir. Russell (2015, s. 140), kurumların eğitimi tekellerine alarak gençlerin şekillendirilmeye müsait zihinlerine istendik özellikleri yüklediklerini ifade etmektedir. Eğitim kurumları, devletin devamını sağlamak ve devlete bağlı yurttaşlar yetiştirmek için kontrol altında tutulan bir yapıdır. Çocuklarda vatandaşlık bilincini oluşturmak, devletin ideolojisini onlara benimsetmek ve ulusal kimliği oluşturmak millî eğitim ideolojisini kullanarak gerçekleştirilebilir.

Bireyler ulusal bilinci ve aidiyeti kazanmadıkları sürece, devletin siyasi yapılarına uyum sağlayamazlar. Sonucunda da bu yapıya zarar verebilir ve siyasal rejimi tehlikeye sokabilirler (Can, 2010, s. 18). Bu tehlikelere önlem niteliğinde çocukları ulus-devletin 'makbul yurttaşları' olarak yetiştirmek, devlet politikalarının önceliklerinden biri olmuştur. Çocukların makbul yurttaşlar olarak yetişecekleri ortam eğitim kurumları yani okullardır. Okullarda çocukların çok küçük yaştan itibaren millî yetçi anlayış ve disiplinle şekillendirilen bir müfredatla yetiştirilmesi amaçlanmış, orta sınıf 'millî ailelerin' ise çocuklarını okullara yönlendirerek, onları ordulara ve yurttaşlık görevlerine hazırlamaları sağlanmıştır (Öztaş, 2012, s. 5). Okullar bu açıdan bakıldığında, devlet ideolojisinin oluşumu, düzenlenmesi ve yayılması için kullanılan ideolojik bir mekânizma olup, tüm toplumun farklı düşüncelerinin bir araya getirilip birleştirilmeye ve harmanlanmaya çalışıldığı bir ortamdır (Black, 1989, s. 114). Okullar, Cumhuriyet ilkelerine dayalı toplumsal düzenin meşrulaştırılması ve devamlılığının sağlanması amacıyla gerekli bilgilerin ve fikirlerin aktarıldığı ve yeniden üretildiği bir ideolojik araçtır (İnal, 2004). Öyle ki okullar ideolojileri genç kuşaklara aktarmak ve benimsetmekle kalmaz, aynı zamanda ideolojilerin yeniden üretilmesinde de

önemli rol oynarlar. Gerçekte okul, yeni bireylerin oluşturulmasında kritik bir ideolojik araç olarak işlev görmektedir (Althusser, 2014). Parlak da Althusser'e benzer bir ifadeyle okulun bireyleri faydalı birer yurttaş haline dönüştüren bir "ana kucağı" olduğunu ifade etmiştir (Parlak, 2005). Okulda herhangi bir seviyedeki eğitim-öretim sürecine dikkatlice bakıldığında, bu ilişkinin aslında bir anlatı/aktarım niteliğinde olduğu fark edilebilir. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve dinleyen nesnelerden (öğrenciler) oluşmaktadır. Anlatılan şeyler ister değerler olsun, ister gerçeklerin ampirik boyutları, anlatılma sürecinde cansız ve durağan hale gelirler (Freire, 2003, s.48). Özneler ideolojinin çerçevesini sunduğu bilgileri nesnelere aktarmakla yükümlüdürler. Freire (2003, s. 49), bunu değişik bir bakış açısıyla ele almaktadır:

"Böylelikle eğitim bir "tasarruf yatırımı" edimi haline gelir. Öğrenciler "yatırım nesneleri", öğretmen ise "yatırımcı"dır. Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu "bankacı" eğitim modelidir."

Freire'de bankacı eğitim modeli olarak karşılık bulan anlatı/aktarma eylemi aslında oldukça yaygın ve sürdürülen bir durumdur. Devletler bireyleri belirledikleri eğitim sistemi doğrultusunda okul ve öğretmenler aracılığıyla yetiştirmeyi ve onları belirli özelliklerle donatmayı amaçlamaktadır. Bu şekilde onların belirledikleri amaçlar etrafında gelişmelerini sağlamaktadırlar. Dünyada süregelen devlet ideolojisinin eğitim ve okullar aracılığıyla çocuklara aktarılması durumu Türkiye'de de benzer şekilde işlemektedir. Türkiye'de tarihsel süreçte çocuğun bir özne olarak toplum içerisinde tanınması ve değerlendirilmesi düşüncesi, 19. yüzyılın ortalarından itibaren gündeme gelmiştir (Onur, 2007, s. 160). Bu dönemde çocukların eğitim, sağlık ve refah gibi alanlarda haklarına daha fazla önem verilmiş ve bu yönde politikalar geliştirilmiştir. Bu toplumsal değişim, çocukların sadece ailelerinde değil, toplumun genelinde önemli bir konum kazanmaya başladığını göstermekte, çocuğa ideolojinin taşıyıcısı görevinin atfedilmeye başladığını doğrulamaktadır. Üstel (2016, s.32), bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

"Tanzimat ile birlikte giderek bağımsız bir "özne" olmaya başlayan çocuğun II. Meşrutiyet ile birlikte potansiyel bir kamusal özneye dönüşmesine tanık olunur. Çocuk, potansiyel bir kamusal özne olarak, artık yalnızca ailesine ait değildir. Çocuk, kimi zaman ulusun, kimi zaman ırkın geleceğidir. Yarının üreticisi, askeri ve vatandaşıdır. Kısacası çocuk, toplumun geleceği olarak görülmeye başlanır. Yarının nesli, hürriyet, müsavat, adalet, uhuvvet ilkeleri doğrultusunda yetiştirilmelidir. Yurttaşlık ilk ve orta

öğretimin ana pedagojik amacıdır. Bundan böyle nesiller yurttaşlık bilinciyle donatılmalıdır.”

Görüldüğü üzere çocuğun biyolojik bir olgudan ziyade toplumun temsili, savunucusu ve sorumluluk sahibi yurttaşı olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Tanzimat dönemi ile görünür olan çocuğun özneleşme süreci 2. Meşrutiyet'in ilanıyla beraber yeni bir boyuta taşınmıştır. 1908 sonrasının vurguladığı çocuk, geleceğin yurttaşı olma potansiyeline sahiptir ve bu özelliği ile politik açıdan yetiştirilme sürecine net bir şekilde tabiidir. Bir bakıma çocuklar eşitlik, özgürlük, adalet gibi nosyonları benimsemekle yükümlüdür (Öztan, 2009). Çocuk artık “küçük Osmanlı vatandaşı” konumundadır. Ulusal kimlik ve millî yet tanımlama sürecinde Osmanlılık ve Türklük bilincinin aşılması ile çocuğa bu vazife atfedilmiştir (Alabaş, 2019, s. 20). Çocuk, yeni rejim için, ‘modernleşme arzusunun bir simgesi’ ve ‘cumhuriyetin politik teminatı’ olduğu gibi, aynı zamanda baştan itibaren devamlılık meselesi olarak algılanan nüfus siyasetinin de en önemli unsurudur (Öztan, 2009). II. Meşrutiyet döneminin öne çıkan politik isimleri ve aydınları, yeni insan-yeni toplum amacı doğrultusunda vurguladıkları okul kavramında küçük Osmanlı vatandaşlarının eğitimine büyük önem vermişlerdir. Devamında yeni rejimin kurulmasıyla birlikte, kurucuların ulus inşası projesinin büyük bir bileşeni olarak "okul" öne çıkmıştır. Kurucu kadro, vatandaşların ulusal kimliği içselleştirmesi sürecinde okula özel bir önem atfetmiştir. Kurucu kesim için okul, öncelikle bireylerin yeni toplum modeline adaptasyon sürecinde ve toplumun sunduğu değerlerin genç nesiller tarafından benimsenmesinde ana rol oynamıştır (Üstel, 2016).

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte, eğitim, ulusal kimlik oluşturma sürecinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Yeni rejimin temel amacı da, devletin sürdürülebilirliğini sağlamak ve ulusal birliği korumak için bir bilinç oluşturmak olmuştur. Bu süreçte, Balkan Savaşları sonrası millî kimlik inşası ivme kazanmış ve Cumhuriyet döneminde bu süreç hızlanmıştır. İmparatorluktan ulus devlete geçişle birlikte, toplumsal değişim ve dönüşüm yaşanmıştır. Cumhuriyet yöneticileri ile aydınlar, yeni toplum için yeni insan yetiştirmek amacıyla eğitime daha fazla önem vermiştir. Eğitim, yeniden yapılanan siyasal ve toplumsal düzenin ideolojik söylemler aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılması ve benimsetilmesi için merkezi bir rol üstlenmiş; bu süreçte eğitim, ulusal kimlik oluşturma ve toplumsal yapının güçlendirilmesinde kritik bir araç olarak kabul edilmiştir (Tunçay, 1981; Turanlı, 2017; Şirin, 2013). Buradaki amaç bütün toplumsal sınıflara mensup çocukları ilköğretimden yükseköğretime dek geçen eğitim öğretim sürecinde egemen ideolojinin belirlediği birçok beceriler ve değerlerle donatmaktır (Bumin, 1983). Tüm ulus devletlerde görülen eğitimi araçsallaştırma eylemi Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde de öne çıkmıştır. Özellikle

eski yönetimin etkisinden kurtulmak ve yeni devlete yeni bir millî kimlik kazandırma sürecinde eğitime önemli bir misyon yüklenmiştir (Kuş, 2020, s. 27). İmparatorluktan ulus-devlete geçiş döneminde Cumhuriyet'in kurucu liderleri, yeni rejime uygun modern bir vatandaş kitlesi oluşturma düşüncesini bu girişimle harekete geçirmişlerdir (Öztekin, 2019). İstenen modern vatandaş elde etmenin yolu da çocuğun yetiştirilmesinden geçeceğine kanaat getirilmiştir. Böylece çocuk, vatandaş olarak tanımlanmaya başlanmış ve yeni kurulan devletin meşruiyetinin ancak bu şekilde sağlanabileceği düşünülmüştür. Çocuklar meşruiyetin ve devamlılığın sembolü niteliğinde ele alınmıştır. Toplumsal birliği güçlendirme yolunda çocuklar, öncelikli ve temel bir adım olarak kabul edilmiş ve buna yönelik sistemli bir şekilde eğitilmesi hedeflenmiştir (Şirin, 2013).

Çocuğun eğitimi çok yönlü olarak planlanmıştır. Yeni kurulan devletin çocuğunun her yönüyle ülkesini temsil edecek şekilde yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yapıya yeni bir şekil ve ruh verenler, bu yeni yapıya uygun bir eğitim sistemi kurmayı da göz ardı etmemişlerdir (Duman, 1999). Cumhuriyet dönemindeki yeni sistemin temel amacı, öğrencilere ulusal kimlik duygusu ve Atatürk ilke ve değerleri doğrultusunda bilinç kazandırmaktır. Bu bağlamda, pozitivist ve laik bir perspektifle, öğrencilere temel yurttaşlık bilgileriyle donatılmış bir eğitim sunulmuştur. Eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti'nin değerler sistemini benimseyen ve bu değerlere bağlılık gösteren yurttaşların yetişmesini hedeflemiştir (Katoğlu, 1989, s. 404).

Çocuklara inkılapları benimsetme, onları değişimlere ruhsal olarak hazırlama görevini üstlenme yanında görev hak sorumluluk sadakat fikirlerini içselleştirme amaçlanmıştır. Cumhuriyet rejimiyle beraber gelen değişimleri çocuklara aktarmak, benimsetmek ve çocuklardan cumhuriyet rejimi değişimlerine bağlılık yanında onun korunması için fikirler oluşturmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada rejimi koruma, geleceği inşa etme, bütün bunları yaparken de vücut ve zihinsel olarak sağlıklı olma, aynı zamanda çeşitli ahlaki özelliklere sahip olma çocuklardan beklenmiştir (Alabaş, 2019). Ayrıca makbul Türk çocuğu algısı, vatandaşlık odaklı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, çocuklar kamusal bireyler olarak konumlandırılmış, gelecekteki vatandaşlar, girişimciler ve askerler olarak toplumun ve devletin önemli bir parçası olarak kabul edilmiştir. Dini değil, genellikle "görev" duygusuna dayalı bir "kamusal sorumluluk" vurgulanmıştır. Cumhuriyet'in yeni vatandaşları, her yaşta medeniyetin önemini kavramalı ve modern bir şekilde davranmalıdır. Temizlikten sanat zevkine kadar geniş bir yelpazede modern bireyler yetiştirilmelidir. Bu amaçla, ders kitapları ve edebi eserler, modern ulus devletin ideallerine uygun olarak medeni davranışların benimsenmesine odaklanmıştır. Eğitim, her türlü çirkinliği ortadan kaldırmaya yönelik olarak

vurgulanarak, çocukların eğitime büyük önem verilmiştir (Koçakoğlu, 2020).

Çocuk düşüncesi, hem görünüşü (sağlıklı, zinde, temiz...) hem düşünceleri ile (vatansever, fedakâr, çalışkan...) örnek bir Türk vatandaşı olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin ulusal kimliğinin oluşturulmasına, Türk çocuğu imgesi önemli bir rol oynamış ve Türklük bilinci vurgulanmıştır. Ulus devletin oluşumunda, Türklük kavramı ortak bir değer olarak kabul edilmiş ve bu değer, toplumun genelinde ve özellikle çocuklar arasında ulusal kimlik oluşturulmaya çalışılmıştır (Alabaş, 2019). Bu özellikler çocuklara okullarda müfredatlar özelinde vatandaşlık ve tarih dersleriyle aktarılmaya çalışılmıştır. Özellikle Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra Mustafa Kemal'in etkin katılımıyla belirlenen ve 1924 yılında okullarda zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanan Malumat-ı Vataniye dersi bu durumun en belirgin ve yalın örneğidir (Üstel, 2016). Malumat-ı Vataniye dersinin içeriği, daha sonra Yurt Bilgisi ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri ile verilmeye devam edilmiştir. Bu sayede, Türkiye'de Cumhuriyet'in ulus ve yurttaşlık temelinde kendisini yeniden üretmesine devletin ideolojisinin benimsetilmesine ortam hazırlanmıştır. Çocuklar yaşadıkları mekân ile duygusal bir bağ kurmaları müfredat ile sağlanmış, çocuklarda vatan coğrafyası sevgisi oluşturmak amaçlanmıştır. Böylelikle de kimlik inşası gerçekleşmiştir. “*Vatan uğruna kendini feda etmek, vatana hayırlı olmak*” da bu açıdan çocuklar için kolektif bir ödevdir (Durgun, 2018, s. 244).

Devlet ideolojisini aktarmayı din aygıtı, öğretimsel aygıt (okul), aile aygıtı, kültürel aygıtlar, haberleşme aygıtı gibi birçok aygıt aracılığıyla sağlamaktadır. Aile aygıtı da okul kadar elzem bir konumda bulunmaktadır. Bu aygıt, okul aygıtının devamlılığının bir göstergesini oluşturmaktadır. Aile aygıtı tıpkı okul aygıtı gibi çocuklara etkiye en açık olduğu çağlarda egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri kazandırmakla yükümlüdür (Althusser, 2014, s. 61). Millî ideolojiyle bezenmiş becerileri kazanan ve değerleri benimseyerek yetişen çocuklar bu doğrultuda topluma kazandırılmış ve toplumun en küçük birimini oluşturan aileler kurarak toplumun devamlılığını sağlayan yapıtaşlarını oluştururlar. Bu noktada müfredatın ve dolayısıyla ideolojinin aktarıcısı öğretmenlerden sonra bu sistemde yetişen ebeveynler de bu görevi devralmışlardır. Ebeveynler tarafından ulus-devletin, “milletin geleceğinin teminatı” olarak gördüğü çocuklar, küçük yaştan itibaren, millî yetçiliği kazandırma araçlarının etkisi ve disiplini altında büyütülmüştür. “Millî aileler”, çocuklarını okullara yönlendirirken okullar da öğrencilerini ordulara ve diğer yurttaşlık “vazifelerine” hazırlamıştır (Öztan, 2009).

Çocuğa kimlik kazandırmada aile, toplumun temel yapıtaşı olduğu kadar kültürü geçmişten günümüze aktaran ve taşıyan kurumların başında gelmektedir (Karpat, 2006).

Kurucu kadro tarafından da ebeveynler toplumun inşasında ve ideolojinin aktarımında kimlik kazanımının en önemli unsurlarından birisi olarak görülmüştür (Ozan ve Kuş, 2021). Ebeveynler de gerek çocuklarını okula göndererek gerekse okul dışındaki faaliyetlerinde içinde bulundukları ya da benimsedikleri ideolojiyi çocuklarına aktarmaya çabalamışlar ve çocuklarında kimlik inşası oluşturmayı amaçlamışlardır.

2.4. KİMLİK, MEKÂN VE ÇOCUK

Devletler, toplumu bir arada tutmak ve devlete bağlılık ile itaatlerini kolaylaştırmak amacıyla toplumun ortak değerlerini vurgulayan ve canlı tutan sosyal ve kültürel stratejiler benimserler. Toplumun birliği ve bütünlüğü denildiğinde akla gelen ilk süreç, ulusal bir kimlik oluşturmaktır. Devletlerin uyguladığı ulusal kimliği kuran ve geliştiren politikalar, aynı zamanda toplumsal hafızayı da istenen ulusal birliği devletin belirlediği ideolojik temeller üzerinde şekillendirme özelliğine sahiptir (Çoban, 2013). Devlet, vatandaşlarını bir arada tutmak ve devamlılığını sağlamak için millî kimlik inşasını önemsemektedir. Bu bakımdan ulusal (millî) kimlik inşasını gerçekleştirmek için birçok aygıtını işe koşturmuştur. Althusser, devletin var olan düzenini devam ettirmek için kullandığı bu aygıtlara önceki bölümlerde de değinildiği üzere “devletin ideolojik aygıtları” ismini vermiştir. Önceki bölümlerde de bahsedildiği üzere bu aygıtları da kültürel, dinsel, iletişimsel ve eğitsel aygıtlar olmak üzere sınıflandırmıştır. Devlet, bu aygıtlar ile ideolojisini ve yaşatmak istediği kültürü kolay bir şekilde ulusuna kazandırmaktadır. Bu aygıtlardan biri de okuldur. Althusser (2014, s. 45), okulun en önemli ideolojik aygıtlardan biri olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır.

“Elbette, birbirine karşıt olan bu erdemlerin çoğu (bir yanda alçakgönüllülük, feragat, itaat, öbür yanda sinizm, kibir, küstahlık, güven, kendini büyük görme, hattâ tatlı dillilik ve kurnazlık) ailelerde, kilisede, orduda, güzel kitaplarda, filmlerde ve hattâ stadyumlarda da öğrenilir. Fakat başka hiçbir aygıt bu kadar yıl boyunca haftanın 5-6 günü 8’er saatten, kapitalist toplumsal formasyonun çocuklarının tümünün zorunlu (ve üstelik, bedava) dinleyiciliğine sahip değildir.”

Burada okulun doğası gereği kademeli olarak ve sürekli tekrarlarla çocuğa küçüklükten itibaren ideolojiyi ve kültürü aktardığına vurgu yapmaktadır. Carretero (2011) benzer şekilde eğitim ile geçmişten günümüze anlatıların aktarılmasının “yavruların” çekirdek aileden daha büyük bir sürüye ait olma duygularını şekillendirdiğini; çocukta grup, ulus ve anavatan bilinci oluşturduğunu ifade etmektedir. Eğitim, yukarıda da bahsedildiği üzere çok eski çağlardan bu yana toplumsal iş bölümünde ayrı bir etkinlik olagelmıştır. Eğitim için kontrollü bir mekân oluşturulmuş, toplumsal, siyasal ve kültürel değerlerin ve kodların iletilmesi görevi bu

yerlerde gerçekleştirilmiştir (Kaplan, 2009, s. 15). Kaplan'ın ifadesinde bahsedilen mekân okuldur ancak günümüzde öğretim okulun dört duvarla sınırlı alanının dışına çıkmıştır. Okul dışında da birçok mekânda öğretim yapılabilir. Etkili bir öğrenme, öğrenciye hitap ettiği duyu organları ölçüsünde kalıcı olmaktadır. Öğrenme sırasında ne kadar fazla duyu organı işe koşuluyorsa öğrenme o kadar etkili olmuş demektir (Seven ve Engin, 2008). Öğretmenler, işlediği dersleri sınıf/ okul dışına taşıyarak vermek istedikleri mesajları kalıcı hale getirebilir. Özellikle tarih, coğrafya, sosyal bilgiler ve vatandaşlık bilgisi gibi bireyde millî kimlik inşasına katkı sunan derslerin millî kimliği yeniden yeşerten, hatırlatan (müze, sit alanları, anıtlar vb.) mekânlarda yapılması önemlidir. Bu derslerin okul dışında yapılması, öğrencilere içerisinde yaşadıkları toplumu, çevreyi ve dünyayı anlamlandırmaları konusunda somut deneyimler yaşama olanağı vermektedir. Bu sayede öğrenciler demokratik bir toplumun etkin üyesi ve iyi bir vatandaş olarak yetişeceklerdir (Çengelci, 2013). Carretero (2011) okulu maddi ve sembolik donanımları birleştiren bilgi tapınağı olarak adlandırmaktadır. Ancak vatandaşlığı ve kimlik inşasını öğretme görevi olan tarihin ise en iyi kendi tapınaklarını (kalıntılar, müzeler, kütüphaneler, harabeler) işe koşarak öğretebileceğini ve bu sayede geçmişin izlerinin deşifre edilip, geleceğin koordinatlarının açığa çıkacağını söylemektedir. Buradan hareketle okul dışında yapılan öğretim somut kalıntılardan hareketle çocuğun birden fazla duyu organına hitap edeceği ve onda merak duygusunu tetikleyeceği için öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır. Tıpkı bir dersin, bir bilginin öğretilmesi gibi millî kimlik inşasında da okul dışı mekânlar çok önemlidir.

Eğitim sadece okul ile sınırlı değildir. Kimlik inşası, Freud'dan Erikson'a kadar, çocukluk döneminden itibaren ele alınan ve yaşamın diğer evrelerinde de dönüşüm geçiren bir olgudur. Çocukluk döneminde öğrenilenler/yaşananlar başka hiçbir deneyimle değiştirilemez. Bu deneyimler, hayattaki diğer anlara kıyasla benzersiz ve kendine özgüdür. Bu nedenle, ulusal kimlik inşası üzerine bir teori, ulusun sesinin bireyin içinde yankılanması ve toplumsal bağlar en elverişli olarak çocuklukta inşa edilebilir (Carretero, 2011). Bu inşa ise birçok duyu organının işe koşulmasıyla kalıcı olarak gerçekleştirilebilir.

Modern dönemdeki en küçük toplumsal grup olan aile bu anlamda çok önemli bir yer teşkil eder. Aile de çocuğun doğumuyla beraber birçok bilgi ve değeri doğrudan ve dolaylı olarak çocuğuna aktarır. “Kendine güven, özsaygı, değerlilik duyguları gibi kavramlar ve kimliğin tanımlanmasında hayati derecede önem arz eden ben kimim sorularına” en başta aile içerisinde cevap aranır ve alınan cevaplar doğrultusunda kimlik gelişimi şekillenir (Girgin, 2018, s. 210). Kimlik edinme süreci kişinin anne-babası ve yakın ailesiyle başlayan ve sosyal çevresiyle etkileşime girmesiyle devam eden bir süreci ifade etmektedir (Güven, 2015, s. 268).

Bu bağlamda aile içinde bireysel kimlik edinimiyle başlayan kimlik inşası süreci, çocuğun toplumsal hayata karışmasıyla kolektif kimliklerle tanışmasıyla devam eder. Bu açıdan ebeveynlerin çocuklarıyla küçük yaşlardan itibaren tarihi ve coğrafi mekânları ziyaret etmeleri millî kimlik inşası açısından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar, okul dışı öğrenmenin birçok konu ve disiplinin etkili bir biçimde öğretimi açısından önemli potansiyel taşıyan bir öğretim yöntemi olduğunu ortaya koymaktadır. Okul dışı öğrenme, çocukların sadece farklı alanlarda bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda kişisel ve sosyal anlamda gelişimlerini destekleme, hayatla ilgili deneyim kazandırma ve eğlenerek öğrenmelerini sağlama konularında da onlara katkı sağlamaktadır (Avcı Akçalı, 2019). Aile, çocuğuyla yaptığı bu ziyaretlerle ona yaşadığı toprağı, ülkeyi sevdirebilir ve vatandaşlık bilinci kazandırabilir ve çocukları üzerinde millî bir kimlik inşa edebilir. Özellikle, geçmişin tarihsel temsilleri, resmi yayılma araçları (okul) ve gayri resmi olanlar (müzeler, vatansever ritüeller, şarkılar, anıtlar ve diğerleri) aracılığıyla çocukta “biz”i yani ulusal kimliği canlandırabilir (Carretero, 2011). Ayrıca mekânlar öğrencilerde kültürel aidiyet duygusu geliştirebilir; kültürü yerleştiren somut nesneler ve deneyimsel öğrenme etkinlikleri sağlamaya yardımcı olabilir (Dabamona, Cater, Cave & Low, 2021). Özellikle ziyaret edilen mekânlar bir toplumun geçmişinin, var oluşunun, tarihinin yeniden üretildiğı “kimlik mekânları” ise o vakit millî kimlik inşa etmek kaçınılmazdır. Bu açıdan mekân, toplumsal bir üretim olmaktan çok her yönüyle toplumsal bir varlıktır. Kimlik süreçleri, mekânla olan bağlantılarını bu varlık içinde kurar. Böylece, farklı yaşam tarzları ve kültürel konumlanmalar bu varlığın içinde yansır (Urry, 1999, s. 20). Mekânların taşıdıkları ulusal derinlik, kimliğin yeniden kurulması ve vatandaşlık bilinci kazandırması açısından önemlidir. Ülke üzerinde yer alan her bir mekân, aynı zamanda kimliğin bir tanımlayıcı göstereni konumundadır. Anı, hatırlama, unutuş, yer, bağlanma, taşınma, bellek vb. bireysel/toplumsal temalar çoğunlukla mekân üzerinden kurulmaktadır. Bundan dolayı çocukların ebeveyn ve öğretmenleriyle bu millî mekânları ziyaret etmeleri mekâna (vatana) bağlılık için bir yapıtaş oluşturun (Aytaç, 2013). Mekân bu açıdan kimlik inşası için hatırlatıcı bir çerçeve çizebilir ve bu çerçeve coğrafyanın vatanlaşmasında, aidiyetin gelişmesinde önem arz etmektedir (Durgun, 2018, s 297).

2.5. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Mekânların çocuğun millî kimlik inşasına etkisini yönelik ebeveyn, öğretmen ve çocuk perspektifinden ele alan bir çalışmaya literatürde rastlanamamıştır. Ancak çocuğun millî kimlik inşasında mekânların rolüne yönelik çalışmalar uluslararası literatürde mevcuttur. Bu çalışmalar ağırlıklı olarak nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalardır. Türkiye’de ise

Mekânların çocuğun millî kimlik inşasına etkisini yönelik spesifik bir çalışmaya ulaşılamamış ancak okul dışına yapılan ziyaretlerden hareketle kimlik gelişimini vurgulayan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı önemli çalışmalara ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

2.5.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Literatürde kimlik inşasına ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar literatüre kuramsal açıdan farklı perspektifler sunmaktadır. Ulaşılan çalışmalar şu şekildedir:

Yazgan (2016) *“Hareketlilikte Kimlik İnşasına Yönelik Analitik Bir Çerçeve”* adlı çalışmasında bireylerin kimlik ve aidiyetlerini tanımlayabilmek araştırma alanı ve veri analizi sürecine perspektif sunabilmeyi amaçlamaktadır. Çalışma göç ve ulusal kimlik ilişkisine yönelik literatürde yer alan teori ve alan araştırmalarına dayanan analitik bir çerçeve sunmaktadır.

Güngör (2017) *“Bir Kimlik İnşası Olarak Ulus-Devlet Yurttaşlığı ve Yurttaşlık Kavramının Dönüşümü”* adlı çalışmasında Türkiye’de modern yurttaşlığın oluşumunu, gelişimini, çözülüşünü ve alternatif yurttaşlık önerilerini, küreselleşme, çok kültürlülük, ulusalcılık, ulusal eğitim ve ulus-devlet kavramlarıyla ele alıp incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma Türkiye’nin ulusal kimlik anlayışına yönelik önemli bakış açıları sunmaktadır.

Akıncı ve Yavuzylmaz (2018) *“Millî Kimlik İnşasında Resmi Tarih Yazımının Rolü”* adlı çalışmasında resmi tarih yazımının nasıl araçsal hale dönüştürüldüğünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma bir literatür çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada resmi tarih yazımı ile kimlik inşasının ilişkilendirilmesine yönelik kuramsal bilgiler yer almaktadır.

Dalbay ve Avcı (2018) *“Kimlik İnşasına İlişkin Temel Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Türkiye’ye Yansımaları”* adlı çalışmasında kimliğin inşasına ilişkin temel yaklaşımlar ele alınmış son başlıkta konunun Türkiye bağlamına kısaca değinilmiştir.

Özdemir ve Özkan (2019) *“Türkiye’de Ulusal Kimlik İnşası ve Siyasi Parti Kimlikleri”* adlı çalışmasında Osmanlı İmparatorluğu’nun son yıllarından günümüze kadar, Türkiye’deki ulusal kimikleşme sürecine odaklanmayı ve aydınlar ya da siyasi parti liderlerinin ulusal kimliği nasıl şekillendirebildiğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makale Türkiye Cumhuriyetinin ulusal kimikleşme süreci, siyasi parti kimlikleri, siyasi partiler arası ilişkiler ve güncel sosyo-politik gelişmelere ışık tutması bakımından önemli bir kaynak niteliğindedir.

Sayar (2021) *“Geçmişten Geleceğe Bir Köprü: Şu Çılgın Türkler Örneğinde “Millî*

Kimlik” ve “Kemalizm” İnşası” adlı çalışmasında geçmişten geleceğe köprü niteliğindeki Şu Çılgın Türkler eserinin millî kimlik oluşturmada ve Kemalizm ideolojisini yaymadaki rolünü ortaya koymaktır. Çalışma, edebiyatın millî kimlik inşası ve kemalizm ideolojisini yaymadaki rolünü aktarırken millî kimliğe yönelik önemli literatür bilgisi sunması bakımından önemlidir.

Literatürde ayrıca kimlik inşasında çocuğu öne çıkaran çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalar örneklemeler üzerinde uygulamaya dönük olmaktan ziyade teorik çerçeve sunmaktadır. Ulaşılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır:

Eslen-Ziya ve Erhart (2013) *“Dengeli, Ölçülü, Yetinen ve Tek Tip Türk Çocuğu: Resimli Çocuk Kitaplarında Kimlik İnşası”* adlı çalışmasında resimli çocuk kitaplarının hangi şekillerde okul öncesi çocuklar için karakter geliştirme araçları olarak kullanıldıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada resimli çocuk kitaplarının karakter özelliklerini ve davranışları öğretmedeki rolü ve çocukların bu karakter özelliklerini somutlaştırmaları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda bütün kitaplardaki çarpıcı ortak noktalardan biri olarak, çocukların davranış ve ifadelerinde ılımlılığa vurgu yapıldığı bulunmuştur.

Can (2013) *“Türk Ulusal Kimliğinin İnşasında Millî Eğitim İdeolojisinin Rolü”* adlı çalışmasında Cumhuriyet’in ilk yıllarında tedavüle konmaya çalışılan Türk ulusal kimliğinin üretilmesinde, eğitimin resmî ideolojiye göre dizayn edilmiş versiyonu olan millî eğitim ideolojisine yüklenen misyonun ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Toplum, millî eğitim ideolojisi aracılığıyla tayin edilen ulusal kimliği sorgulamaktadır. Araştırma sonuçları Türk ulusal kimliğinin yapı taşlarını oluşturan Batıcı, ulusçu, pozitivist ve dini değerleri gözden düşürücü yaklaşımın, toplum nezdinde kabul gören bir epistemolojiye artık sahip olmadığını göstermektedir.

Turanlı (2017) *“Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Türk Ulus İnşası Sürecinde Türk Çocuğu Tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi”* adlı çalışmasında Çocuk Sesi dergisinin ulus oluşum sürecinde hangi ulusal, kültürel ve kişisel değerler üzerinden bir Türk çocuğu tasarımı iletiler ve görseller bağlamında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda Cumhuriyet’in ilk döneminde basının olduğu gibi çocuk dergilerinin de uluslaştırma araçlarından biri olarak varlık gösterdiği, Çocuk Sesi dergisinde Türk ulus kimliğine ait unsurları barındıran bir Türk çocuğu tasarımı yapıldığına ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2017) *“Erken Cumhuriyet Dönemi’nde “Biz”in İnşası: Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme”* adlı çalışmasında Türkiye’de 1930’lu yıllardaki lise tarih ders kitaplarında “biz” inşasının nasıl ve hangi amaçlara yönelik inşa edildiğini ele almıştır. Araştırmanın veri kaynağını tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Nitel bir çalışma

olarak tasarlanan çalışmada veriler doküman analizi ve peşinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada ulus-devletlerin amaçladığı türdeş toplum için tarih öğretimi vasıtasıyla ortak mekân, köken, dil ve kültürel değerler üzerinden bir birliktelik yaratılmasının amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öz (2019) “*Kimlik ve Karakter Oluşumunda Okulun Rolü*” adlı çalışmasında insanın karakter inşasında, bireylerin toplumlaşmasında önemli işlevlere sahip olan okulu; yani öğretmen ve arkadaş ilişkilerini ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma derleme çalışması şeklinde hazırlanmıştır. Çocuğun eğitsel, kültürel ve toplumsal etkenleri bünyesinde barındıran okulun, bireyin ahlâkî değerlerle donatılmasında işlevsel niteliği üzerinde durulmuştur.

Kuş ve Mert (2021) “*Coğrafya ve Kimlik: Türkiye'deki Coğrafya Müfredatlarının Analizi*” adlı çalışmasında Türkiye'deki ortaöğretim coğrafya öğretim programını kimlik ve vatandaşlık inşası açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel durum çalışması şeklinde yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını ortaöğretim coğrafya öğretim programı oluşturmaktadır. Veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları her iki müfredatta da ulusal kimlik temasının en fazla ifadeye sahip olduğu, vatan coğrafyası hakkında detaylar sunularak ulusal kimliğin inşa edilmesinin amaçlandığını göstermektedir. Ulusal kimliğe ek olarak sosyal kimlik, ekolojik kimlik, evrensel kimlik ve sınırlı sayıda dijital kimlik ve dini kimlik temalarıyla ilgili içeriklerin de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mert ve Kuş (2023) “*Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında İllüstrasyon Yoluyla Türk Çocuklarının Kimlik İnşası*” adlı çalışmasında hayat bilgisi ders kitaplarındaki resimlerle inşa edilecek kimliği kimlik türleri açısından ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel desenlerden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını hayat bilgisi ders kitapları oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda hayat bilgisi ders kitaplarında kolektif kimliğe yönelik resimlerin ön planda yer aldığı belirlenmiştir. Kolektif kimlik temasında ulusal, toplumsal ve dini kimliği vurgulayan resimlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Dijital kimlik ve evrensel kimlik konuları için ise sınırlı sayıda resim bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayraktar-Karahan (2023) “*Kimlik İnşasında Ailenin Rolü*” adlı çalışmasında kimlik problemleri karşısında toplumun hücresi konumunda bulunan aile kurumunun kimliği inşa eden etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada ailenin eklektik kimlikten akışkan kimliğe ve nihayetinde aslında bir tür kimliksizliğe dönüşen sorunu ele alınmış, sağlıklı bir kimlik inşasında ailenin “yükleyici” değil “eşlik edici” rolüne dikkat çekilmiştir.

Bunun yanında literatürde kimlik ve mekânları ilişkilendiren çalışmalara da ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmaların örneklem grubunda çocuklar yer almamaktadır. Bu çalışmalar aşağıda yer almaktadır:

Küçük (2013) “*Aidiyetin Mekânı: Mardin’de Kimlik ve Mekânın Değişimi*” adlı çalışmasında çokkültürlü bir şehir olan Mardin’de aidiyetlerin mekânla ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, doğrudan, etnisite, sınıf ya da toplumsal cinsiyet değil de, mekânın nasıl sınıf-yüklü, etnisite-yüklü, toplumsal cinsiyet-yüklü olduğu yani kesişimsel olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışma sonuçları mekânın içinde yaşayanların, mekânı kullanan ve dönüştürme gücü olanların mekânla olan ilişkilerinin nasıl değiştiğini ve hâkim anlatılardaki şehri ve kimliği müzeleştirip sabitleme ve kültürel çeşitliliği folklorikleştirme riskini göstermektedir.

Güleç-Solak (2017) “*Mekân-Kimlik Etkileşimi: Kavramsal ve Kuramsal Bir Bakış*” adlı çalışmasında insan-çevre ilişkilerini mekân üzerinden anlamak ve okumak için farklı disiplinler içinde de yer alan ve konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak olan kavramlar mekânla ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada mekân-kimlik etkileşimi ile ilgili çalışmalara giriş niteliğinde bir çerçeve oluşturulmuştur. Bunun yanında çalışmada oluşturulan kavramsal çerçevenin üzerine mekân-kimlik etkileşimiyle ilişkili kuramlardan Fenomenolojik Yaklaşım, Sosyo-Psikolojik Yaklaşım ve Marksist Yaklaşım kentsel mekân açıklanmıştır.

Ak (2018) “*Kültürel Kimlik ve Toplumsal Hafıza Mekânları Olarak Ziyaret Yerleri*” adlı çalışmasında ziyaret inancının kültürel kimliğin oluşmasında ve toplumsal hafızayı canlı tutma yönündeki rolünü açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışmada ziyaret olgusu, fenomenolojik bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Konunun daha iyi anlaşılması için önce kültürel kimlik, toplumsal hafıza ve ziyaret inancı gibi kavramlar açıklanmıştır. Daha sonra ise, ziyaret yerlerinin kimlik inşasında ve toplumsal hafızanın canlı tutulmasındaki rolü üzerinde durulmuştur.

Özrili ve Başak (2021) “*Hafıza Odası Müzeler ve Kültürel Kimlik*” adlı çalışmasında kültürel kimliğin, ulusu meydana getiren bileşenlerinin müzelerdeki yansımalarına kent müzelerinden Eskişehir Kent Belleği Müzesi ve Somut Olmayan kültürel miras müzeleri örnekleri ekseninde açıklanması amaçlanmaktadır. Bireyin düşünmeye ve hafıza odası diye adlandırılan müzedeki nesne ile iletişim kurmaya geçmesi, müzenin kültürel bellek ifadesindeki tanımlama ile ne kastedildiğini açıklayabilecek argümanları ortaya koymaktadır. Araştırma sonucu kültürel kimlik bilincinin geliştirilmesi ve korunması kültürel mirasın hafıza

odası müzelerle, toplumsal dejenerasyona karşı mücadelede çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Karakoç ve Utkuluer Yıldırım (2021) “*Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne Millî Kimlik İnşasında Kültür Varlıklarının Etkisi*” adlı çalışmasında Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinde, geçmişin izlerini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir rol oynayan kültür varlıklarının millî kimlik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma yapılan dönemler Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş süreci ve inkılaplar dönemi ile 1930’lu yılların sonuna kadar süren ve Türk Tarih Tezinin etkisini hissettirdiği dönemdir. Veri kaynağı olarak Cumhuriyet Arşivi kayıtlarından, kültür varlıkları ve müzelerin millî kimlik üzerindeki etkilerini ortaya koyabilecek araştırma yayınlarından; Türk Tarih Kurumu Belleten Dergisi’nden ve dönemin öne çıkan basın kaynaklarından biri olarak Cumhuriyet gazetesinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçları millî kimlik inşasında kültür varlıklarının önemli roller üstlendiğini göstermektedir.

Literatürde yer alan çalışmalar tıpkı diğer çalışmalar gibi kimlik ve kimlik inşasına ilişkin teorik kuramsal teorik bir çerçeve sunmaktadır. Çocuğun kimlik inşasına ilişkin çalışmalar müfredat inceleme ile sınırlıdır. Mekânların çocuğun kimlik inşasına ilişkin uygulamaya dayalı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

2.5.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Grimshaw ve Mates (2022) “*Yaşadığımız Yer, Toplumumuzun Bir Parçasıdır: Kentsel Miras ve Çocukların Yer Duygusu*” adlı çalışmasında yerel madencilik tarihinin ilköğretim düzeyinde neden, nasıl ve hangi etkilerle öğretildiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İngiltere’de öğrenimini sürdüren yaş aralığı 8-10 olan 21 ilkokul öğrencisi (kız = 10, erkek = 11) oluşturmaktadır. Nitel araştırmaya göre dizayn edilen araştırmanın verileri gözlem ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmaya katılan çocuklar, temel geçim kaynağının madencilik olduğu bir kasabada yaşamaktadırlar. Araştırma kapsamında öncelikle tarihi yerel madencilik müzelerini gezen çocuklarla, daha sonra katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Yapılan nitel analiz sonuçlarına göre çalışmaya katılan çocukların çevrelerinde bulunan tarihi mekânlara yaptıkları bu ziyaretler, içinde yaşadıkları topluma ve ulusal kimliklerine daha derinden bağlanmalarına yardımcı olmaktadır.

Dabamona, Cater, Cave ve Low (2021) “*Eğitim amaçlı bir okul gezisi aracılığıyla kültürel kimlik: Yerli Papua öğrencilerinin sesleri. Turizm Yönetimi Perspektifleri*” adlı

alışmasında ğrencilerin gezilere nasıl tepki verdiklerini incelemeyi ve bu tepkilerin Papua ğrencilerinin karşılaştığı çağdaş kültürel sorunlarla nasıl ilişkili olduğunu açıklamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Endonezya’da öğrenimi sürdüren yaş aralığı 15-17 olan 19 lise ğrencisi (kız = 13, erkek = 6) oluşturmaktadır. Nitel araştırmaya göre dizayn edilen araştırmanın verileri gözlem ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar, öncelikle Endonezya’daki müzelere okul gezisiyle gelen öğrencileri gözlemleyip sonrasında bu öğrencilerle derinlemesine görüşme gerçekleştirmişlerdir. Analiz sonuçlarına göre müze ziyaretlerine katılan öğrenciler, ziyaret sonrası kendilerini daha fazla “Endonezyalı” hissettiklerini ve kimliklerinin farkına vardıklarını vurgulayarak kültürel öğelerin sınıf ortamında öğrenilmesine kıyasla okul gezilerini daha faydalı bulduklarını belirtmişlerdir.

Çiftçi (2020) “*Tarihi Çevrelerin Çocukların Kültürel Kimliği ve Mimari Miras Bilinci Üzerindeki Etkisi: C.A.T.C.H. (Çocuklar-Mimarlar Evler Yaratacak), Erasmus + Proje Deneyimi*” adlı çalışmasında çevre ve kültürel değerler hakkında farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye, Belçika, Yunanistan, İtalya, Polonya ve Portekiz’de öğrenimlerini sürdüren yaş aralığı 10-13 olan 555 ortaokul ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından mimari temalar etrafında çocuklar için 16 etkinlik tasarlanmıştır. Karma yöntemle göre tasarlanan çalışmanın nitel verilerini Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri ile ğrenci görüşmeleri oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemi olarak ise ölçek uygulanmıştır. Erasmus Projesi kapsamında gerçekleştirilen bu araştırmada, altı farklı ülkeden 555 ortaokul öğrencisiyle tarihi/kültürel mekânlar konusunda birbirleriyle ilişkili altı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonucunda okul yönetimlerinin-öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelere, ğrenci görüşmelerine ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere uygulanan anketlerin sonuçlarına göre öğrencilerin millî bir kimlik edinebilmeleri için tarihi mirasın öğretilmesinin ve ulusal/tarihi mekânlara geziler düzenlenmesinin ve hatta bunları içeren zorunlu bir dersin müfredata eklenmesinin gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dabamona ve Cater (2018) “*Eğitim Amaçlı Bir Okul Gezisi Aracılığıyla Kültürel Kimlik: Yerli Papua Öğrencilerinin Sesleri/ Turizm Yönetimi Perspektifleri*” adlı çalışmasında Endonezya’nın doğusundaki Papua’da 1 günlük kültürel okul gezilerine katılan öğrencilerin öğrenme deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Endonezya’da öğrenimini sürdüren yaş aralığı 15-17 olan 50 lise ğrencisi (kız = 15, erkek = 35) oluşturmaktadır. Nitel araştırmaya göre dizayn edilen araştırmanın verileri Yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Endonezya’da bir lisenin, kültürel unsurları

barındıran bir müze ve köye düzenlediği günöbirlik gezilerden bir hafta sonra araştırmacıların gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonuçlarına göre yapılan bu geziler, kültürel geçmişin öğretilmesine ve öğrencilerin kültürel kimliklerini benimsemelerine katkı sunmuştur.

Hui, Cheung ve Wong (2004) “*Sömürge Sonrası Çağda Millî yetçi Eğitim: Çin'e Yapılan Çalışma Gezilerinin Etkisi ve Hong Kong Öğrencilerinin Ulusal Kimliğinin Gelişimi*” adlı çalışmasında gezilerin öğrencilerin ulusal kimlik gelişimleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Hong Kong’da iki ilköğretim okulundan 209 ebeveyn ve öğrenci, dört ortaöğretim okulundan 124 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden Eylem araştırması kullanılarak tasarlanan araştırmanın verileri gözlem ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Çin’e düzenlenen gezilerde gerçekleştirilen gözlemlere ve sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcıların yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri yanıtlara göre okul gezilerinin, bu araştırmada ulusal kimliğin boyutları olarak gösterilen bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlardan bilişsel ve duygusal boyutları etkilediği; buna karşın davranışsal boyut üzerinde bariz bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Barrett (2000) “*Çocukluk ve ergenlikte ulusal kimliğin gelişimi*” adlı çalışmasında insanların kendi ulusal kimliklerine ilişkin öznel algılarının çocukluk ve ergenlik dönemlerinde nasıl geliştiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Yaşları 5-11 arasında değişen çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırmaya göre tasarlanmıştır. Yaşları 5-11 arasında değişen çocukların ulusal kimliğinin yaşa ve cinsiyete göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmacı bu amaçla çocuklara “yaş”, “cinsiyet”, “etnisite”, “din”, “şehir”, “ulus” ve “Avrupalı” kelimelerinin yazdığı kartları göstererek bu kelimeleri kendileri için önem sırasına göre 1’den 7’ye (en az önemliden en fazla önemliye) kadar sıralamalarını istemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bir çocuğun ulusal kimliğe ve içinde bulunduğu ulusun coğrafi konumuna ilişkin bilgisi yaşla birlikte artış gösterirken cinsiyet ile ulusal kimlik arasında herhangi bir ilişkiye saptanmamıştır. Yine bu araştırma, ulusal ve tarihi yerlere ilişkin bilgilerin ulusal kimliği şekillendirmesi açısından çocukluk çağının kritik bir dönem olduğunu ortaya koymuştur.

Oppenheimer (2011), “*Hollandalı Gençlerin Ulusal Kimliği: Keşifsel Bir Çalışma*” adlı çalışmasında Hollandalı çocukların ve ergenlerin Hollanda ile özdeşleşmelerinin kapsamını ve doğasını incelemeyi ve ulusal kimlik yönlerindeki değişikliklerin yaş boyunca belirgin olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 8, 10,

12, 14 ve 16 yaşlarındaki 246 Hollandalı katılımcı oluşturmaktadır. Nicel araştırmaya göre dizayn edilen çalışmanın verileri Tanımlama Gücü Ölçeği ve Kültürel ve Tarihsele başarılarına dayalı Ulusal Kimlik ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre 8 yaşında çocukların kendilerini Hollanda ulusu ile özdeşleştirdikleri ve artan yaşla birlikte ulusal kimlik inşasında artış olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların kendilerini Hollandalı olarak gördükleri ve Hollanda ulusuna karşı olumlu etki gösterdikleri tespit edilmiştir. Hollanda halkının kültürel ve tarihi başarıları temelinde tanımlama, 10 yaşından sonra daha az belirgin hale gelmiştir.

Wilson (1998) “5-11 Yaş Arası İngiliz Okul Çocuklarında Ulusal Kimliğin Gelişimi” adlı doktora tezinde İngilizce okul çocuklarının ulusal kimlik duygusunu nasıl geliştirdiklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 5-11 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırma beş aşamadan oluşmaktadır. İngiltere'deki üç bölgeden 5 ila 11 yaşındaki İngilizce okul çocuklarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya göre beş yaşından büyük çocuklar İngiliz olduklarını bilirler ve neden İngiliz olduklarına dair cevaplar verebilirler. İngilizliğin geleneksel sembolleri ve klişeleri (Kraliçe, Big Ben, hava durumu, futbol ve balık ve patates kızartması) küçük İngiliz çocuklarına aşinadır. Deneyimsel, yer, cinsiyet ve yaş farklılıklarının, çocukların ulusal kimliklerinin belirli yönlerini nasıl anladıklarını etkilediği bulunmuştur. En küçük çocuklar genellikle iç grupları hakkında çok olumluydu ve dış gruplar hakkında daha olumsuzdu. En küçük çocuklar da en az grup değişkenliğini algıladılar. Cinsiyet farklılıkları, bir futbol bağlamı tanıtıldığında çocukların 201 ulusal grup değerlendirmelerinin atfedilen tercihlerinde ve değişkenliğinde de bulunmuştur (en çok dış grup aşagılarnasını üreten erkekler).

Light & Dumbraveanu-Andone (1997) “Miras ve Ulusal Kimlik: Romanya'daki İlişkiyi Keşfetmek” adlı çalışmasında Romanya'daki miras/ulusal kimlik ilişkisine dair Roma anıtı olan Trajan köprüsüne odaklanan bir keşif yapmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 32'si Rumen 11'i Macar, 4'ü Sırp ve 1'i Alman 48 kişi oluşturmaktadır. Nitel araştırmaya göre desenlenen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların Trajan köprüsünün, hem Romanya tarihi hem de çağdaş Romanya için önemi hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda birçok Rumen için anıt, Daçya ve Roma kökenlerini, Latinliği ve Transilvanya'daki Romen yerleşiminin sürekliliğini temsil eden kimliklerinin güçlü bir sembolü olduğu tespit edilmiştir. Anıt, bazıları tarafından Romanya'nın Komünizm sonrası bir kimlik inşa etme ve Batı Avrupa ile daha yakın bağlar kurma girişiminin önemli bir sembolü olarak görülmektedir. Bununla birlikte, anıtın anlamları

tüm Romenler tarafından paylaşılmamakta ve özellikle Romanya'nın Macar azınlığı tarafından şiddetle tartışılmaktadır.

Kolaříková (2021) “*Müze Araştırmasında Çocuk Katılımcılarla Ulusal Kimlik Kavramı Nasıl Araştırılır*” adlı çalışmasında çocuklarla ulusal kimliği araştırmanın olası yollarını sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öncelikle ulusal kimliğin ne olduğu ve çocukların bu kimliği ilk ne zaman edindikleri kısaca ele alınmıştır. Aynı zamanda, ulusal kimliği araştırırken hangi yaş grubundaki çocuklarla çalışmanın güvenilir olduğu sorusunu gündeme getiriyor. Daha sonra, çalışma, çocuk katılımcıların temel özelliklerini ve bu özelliklerden hangilerinin araştırmacıların bilmesi ve dikkate alması için iyi olduğunu sunmaktadır. Aynı zamanda çalışmada, müzeler tarafından inşa edilen ve sunulan çocukların ulusal kimliklerinin nasıl incelenebileceğinin yanı sıra, çocukların edindikleri ulusal kimliğin nasıl irdelenebileceği ve bu bağlamda hangi veri toplama araçlarının etkili olabileceği ele alınmaktadır.

Devine-Wright & Lyons (1997) “*Geçmişleri Hatırlamak ve Yerleri Temsil Etmek: İrlanda'da Ulusal Kimliklerin İnşası*” adlı çalışmasında ulusal kimliklerin inşasında tarihi mekânların oynadığı rolü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu üç ana siyasi partinin üyelerinden ve İrlanda dilinin tanıtımıyla ilgili kuruluşların üyelerinden rastgele seçilen 105 İrlandalı yetişkin oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Pozitif, ayırt edici bir ulusal kimliğin korunmasında ve geçmişle süreklilik duygusu sağlanmasında tarihi yerlerin sembolik önemini incelendiği araştırmada. İrlanda'nın dört hedef yeri (yani Genel Postane, Trinity College, Newgrange ve Glendalough) ile ilişkili değer ve duyguların ulusal kimliğin korunmasında mekânların önemi ile ilgili olduğu gösterilmiştir. Bu sonuçların mekân, toplumsal bellek ve ulusal kimlik literatürüne etkileri tartışılmaktadır.

Yurtdışında mekânların çocuğun kimlik inşasına etkisine ilişkin yapılan çalışmalar mevcuttur. İrlanda, Romanya, İngiltere, Hollanda, Çin, Papua, Endonezya, Türkiye, Belçika, Yunanistan, İtalya, Polonya ve Portekiz’de çocukların kimlik inşasını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar okul dışı tarihi mekânlar, müzeler ve turizm mekânlarına yapılan ziyaretleri içermektedir. Çalışmalar ağırlıklı olarak okul dışı mekânlara öğrenci ziyaretlerinin millî kimliğe etkisi ile ilişkilidir. Ancak ebeveyn, çocuk ve öğretmenlerin yer aldığı mekânlar üzerinde uygulama yapılan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırmanın amacı çocuğun millî kimlik inşası sürecinde öğretmenlerin ve ebeveynlerin hangi mekânları tercih ettiklerini, bu mekânları tercih etme amaçlarını, çocuğun bu mekânları ziyaret etmeye yönelik görüşlerini ve çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocuklarının bakış açılarını ortaya çıkarmak için Q metot kullanılmıştır. Q metot, bireylerin bakış açıları, görüşleri, algıları, inançları, davranış ve tutumları gibi bireylere özgü durumların ölçülmesine olanak tanımaktadır (Brown & Subjectivity, 1980). Bu nedenle Q metot sosyal bilimlerde bireyden bireye değişen öznel konuların sistematik olarak analiz edilmesinde önemlidir (Brown, 2008).

3.1.1. Q Metodolojisinin Ortaya Çıkışı

Q metot ilk olarak insanlar arasındaki sosyal iletişimin bilimsel bir araştırmanın verisine dönüştürülmesi düşüncesiyle psikoloji alanında William Stephenson (1953) tarafından 1930'larda tasarlanmıştır (Walker vd., 2018). Q metodolojisinde amaç, belirli bir konu veya konu hakkında göze çarpan bakış açılarını belirlemek ve tanımlamaktır. Hem fizik hem de psikoloji alanında doktora derecelerine sahip olan Stephenson, istatistik alanına büyük katkıları olan Charles Spearman'ın öğrencisidir. Spearman, bir korelasyon katsayısı olan "r" ve faktör analizini geliştirmesiyle tanınmaktadır (Brown, 1996). Spearman, hesaplamalarında "nesnel" verileri (test puanları gibi) kullanırken, Stephenson ve Sir Godfrey Thomson, öznel fenomenleri ölçmek için Spearman'ın istatistiksel yöntemlerini kullanmayı öngörmektedir. Thomson, Spearman'ın korelasyon katsayısının ampirik "r" sinden ayırt etmek için bu yeni sorgulama biçimine "q" adını vermiştir. Daha sonra bu farkı büyük harflerle R ve Q ile genelleştirmiştir. Burada R, nesnel özelliklerin çalışmalarına atıfta bulunurken ve Q, bireysel özellikleri araştıranlara atıfta bulunmaktadır. Özellikle, bağımsız olarak çalışan Stephenson ve Thomson, bu "Q tekniğini" takip etmede farklı başarılar elde etmişlerdir. Thomson sonunda ilgisini kaybederken, Stephenson ivme kazanmıştır. 1935 yılının Ağustos ayında, Nature dergisi, Stephenson'un Q metodolojisini ilk kez bilim camiasına tanıtan mektubunu yayınlamıştır (Stephenson, 1935, Akt. Siemering, 2005).

Stephenson ayrıca psikolog Skinner'ın çağdaşıdır ve onunla fiziksel dünyanın incelenmesinden sonra şekillenen insan davranışının bilimsel çalışmasına yönelik

düşüncelerini paylaşmıştır. Ayrıca Skinner gibi davranıştan çıkarılan teorize edilmiş içsel özellikler veya kavramlardan ziyade gözlemlenen davranışın önemine inanmaktadır. Böylece, çevreleri üzerinde faaliyet gösteren insanları, insan davranışının temel gözlemlenebilir gerçeği olarak benimsemiştir. Davranışçılığa olan yakınlığına rağmen, Stephenson, zihinsel ve sosyal hayatımızın genellikle öznel olarak adlandırdığımız yönlerinin - duygular, inançlar, tutumlar, görüşler vb. - davranış gözlemleri yoluyla sistematik olarak incelenebileceği konusunda ısrar ederek kendisini diğer araştırmacılardan ayırmıştır. Stephenson, bakış açısını edimsel öznellik olarak adlandırmaya başlamıştır. Q-metodolojisi bu amaca hizmet etmek için geliştirilmiştir (Holley, 2023). Q metodolojisi, insanların kendi dünyalarına ilişkin algılarını kendi kendine referans bakış açısından ayırt etmeyi amaçlamaktadır McKeown ve Thomas (2013, s. 1) Günümüzde Q metodu eğitim psikolojisi, siyaset bilimi, sosyoloji, iletişim, kamu politikası, kamu sağlığı, fen eğitimi ve daha birçok alanda kullanılmaktadır (Cross, 2004; Walker vd., 2018).

3.1.2. Q Metodun Kapsamı

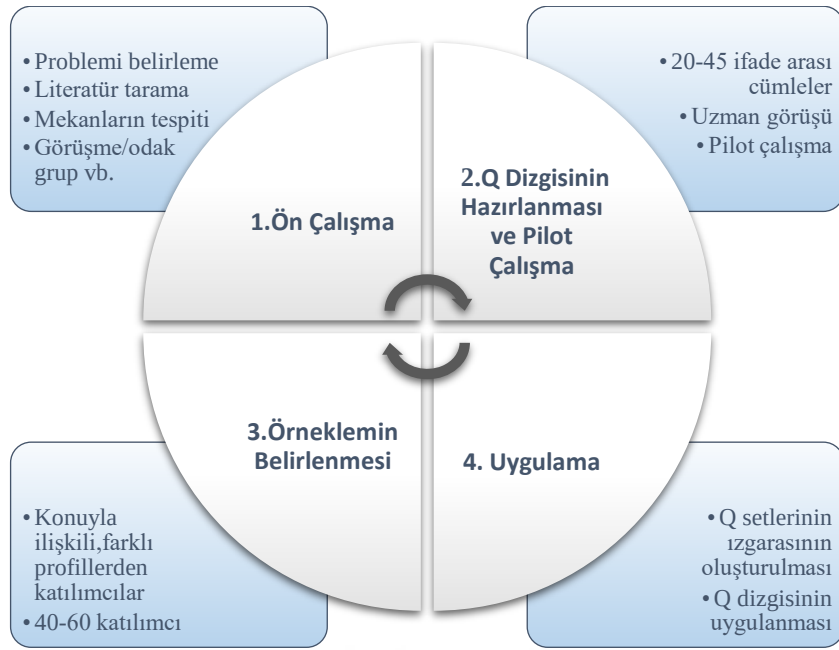
Hem nitel hem de nicel olan bir dizi iç içe geçmiş aşamadan oluşan Q metodolojisi, hibrit karakter oluşturarak nicel ve nitel yöntemler arasındaki boşluğu tamamlamaktadır (Davis ve Michelle, 2011). Nicel yaklaşım genel bulgular elde etmek için büyük bir örneklem gerektirirken, nitel yaklaşım küçük bir popülasyonu derinlemesine araştırmaktadır. Buna karşılık, Q-metodolojisi, derin bulgular elde etmek için küçük bir katılımcı örnekleme (nicel yaklaşımla karşılaştırıldığında) kullanarak her iki yaklaşımı da kullanır (Hayne, 1998). Q metodu nitel ve nicel araştırmalar arasında bir köprü olarak kabul edilmektedir. Nicel metodoloji gibi doğrudan ölçüm sağlar ve nitel metodoloji gibi karşılaştırılabilir, yorumlayıcı bir bileşene sahiptir (Wilson, 2005). Yorumlayıcı yöntemleri istatistiksel-matematiksel işlemlerle harmanlayarak insan bilimlerinde alternatif bir çerçeve ortaya koymuştur (Goldman, 1999). Bu iki yöntemin birlikte kullanımı ile araştırmacıya daha bütün ve derinlemesine bir değerlendirme imkânı ve güvenilir sonuçlar vermektedir (Karasu & Peker, 2019).

Bazı araştırmacılar Q metodu hem nitel hem de nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasından dolayı karma bir yöntem olarak (Ramlo ve Newman, 2011) ifade ederken; bazıları kalıpları ve temaları anlamlandırmak için nitel analiz tekniklerinin uygulanmasında kullanılan bir araştırma aracı olarak (Shemmings, 2006) açıklamışlardır. Kimi araştırmacılar ise insancıl yaklaşımlara odaklanmak için nicel teknikler kullanılan bir yöntem olarak sınıflandırmaktadır (Eden, Donaldson, & Walker, 2005). Q metodun öznel durumlar hakkında

esnek ve sistematik bir yaklaşım sunması nedeniyle eğitim araştırmaları için uygun olduğu düşünülmektedir. Kendi görüşlerini empozeetmeden katılımcıların öznel bakış açılarını belirlemek isteyen araştırmacılar için alandaki karmaşık bağlamları çözümlemek Q metodolojisi ile daha mümkün olmaktadır (Polat, 2022). Q metodu karma yöntemden ayıran ince çizgi onun nitel yöntemlerle toplanan verilerdeki öznel bakış açısını nicel yöntemlerle açığa çıkarmasıdır. Bu araştırmada Q metot karma bir araştırma sürecinden ziyade kendine özgü bir metot olarak değerlendirilmektedir.

Bireylerin incelendiği geleneksel araştırmalarda büyük örneklemeler kullanılırken Q-metot bireysel bir vakayı veya küçük örneklemeleri incelemek için fenomenolojik hedefe dayalı olarak inşa edilmiştir. Bir bireyin veya grubun yetenekleri, kişiliği ve tutumları, öğelerden ziyade kişilerin analizi olan faktör analizi kullanılarak incelenir. Q metodu, bireylerin somut davranışlarını incelemek için sağlam teori ve tekniklere dayanmaktadır. Bu nedenle Q metodunun amacı, bir bireyin tutumlarını, düşüncesini, kişiliğini, sosyal etkileşimini, psikolojik sürecini, yani kişi için öznel olan her şeyi incelemektir. Bu, resmi ölçekler veya psikolojinin aşına olduğu diğer ölçüm araçları kullanılmadan bilimsel olarak yapılabilmektedir (Stephenson, 1953). Walker ve diğerleri (2018) Q metodunun en önemli kısmının ölçülebilir veriler ile keşfedilen nitel verilerin karmaşık bir birleşimi olduğunu ifade etmiştir. Bu metotla bireyin içsel bakış açısını veya öznel bakış açısının olduğu gibi korunduğu bir veriye dönüştürülmesi amaçlanır (Lundberg vd., 2020). Bu yönüyle Q metodun araştırma konusunu keşfedici bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Polat, 2022). Bundan dolayı bu araştırmada öğretmen ve ebeveynlerin mekânların çocuğun kimlik inşasına etkisine yönelik içsel bakış açılarını ve çocukta bu durumun tezahürlerini ortaya çıkarmak için Q metodolojisinden yararlanılmıştır. Öğretmen, ebeveyn ve çocukların konuya ilişkin öznel bakış açıları önce veriye dönüştürülmüş sonra Q dizisinde birer yargı cümlesi olarak kullanılmıştır. Q metodu kullanılarak milli kimlik inşası sürecinde mekânların etkisine yönelik derinlemesine değerlendirmeler yapmak ve güvenilir sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır.

Q metodolojisi birbirini takip eden bir dizi uygulamayı içeren aşamalı bir süreçtir. Araştırmacılar Q metodun aşamaları konusunda farklı yaklaşımlarda bulunmaktadır. Ancak yaygın olarak kabul edilen Q metodu uygulamasının 4 aşamadan oluştuğudur. Bu araştırmanın Q metot aşamaları Şekil 3.1’de ifade edilmektedir.



Şekil 3.1. Q metodu aşaması (Brown & Rhodes, 2019; Shemmings ve Ellingsen, 2012; Karasu ve Peker, 2019; Watts ve Stenner, 2012)

1.Ön Çalışma (Concourse)

Araştırmada literatür taramasından ve güncel okumalardan hareketle problem durumu belirlenmiş ve problem durumunun araştırılmasına yönelik en uygun yöntem belirlenmiştir. Bu noktada ebeveyn, öğretmen ve çocuk çalışma grubundaki öznel ve içsel bakış açısının ortaya çıkarabilmek için en uygun yöntem olan Q metot seçilmiştir. Sonrasında problem durumunu test etmeye yönelik bir saha çalışması yapılmıştır. Burada amaç, konuyla ilgili olası bakış açılarını ve görüşlerin genişliğini yakalamayı amaçlamaktadır. Anketlerden, literatür veya medya incelemelerinden, röportajlardan ve diğer benzer kaynaklardan derlenen ayrı ifadeleri içermektedir (Hawkins, 2016). Çocuğun kimlik gelişiminde etkili olan mekânları belirlemek için ön çalışma kapsamında ebeveyn ve öğretmenlere çevrim içi anket aracılığıyla birçok mekân örneği verilmiştir. Çocuklarla bu mekânlardan hangilerini ziyaret etmek istedikleri sorulmuştur. Ebeveyn ve öğretmenlerin yanıtları aracılığıyla araştırmanın yapılacağı mekânlar belirlenmiştir. Mekânlar belirlendikten sonra araştırmacı ön çalışma için belirlenen mekânlara 10 Mart 2023-8 Nisan 2023 tarihleri arasında ziyaretler düzenlemiştir. Burada öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla görüşmeler gerçekleştirmiştir.

2. Q Dizgisinin Hazırlanması ve Pilot Çalışma

Literatürden ve yapılan ön çalışmanın verilerinden hareketle yargı ifadeleri oluşturulmuş ve uzman görüşü doğrultusunda son şekli verilmiştir. “Veri Toplama Araçları” başlığında detaylar yer almaktadır. Bu ifadelerin sıralanabileceği 32 kutudan oluşan bir Q dizgisi

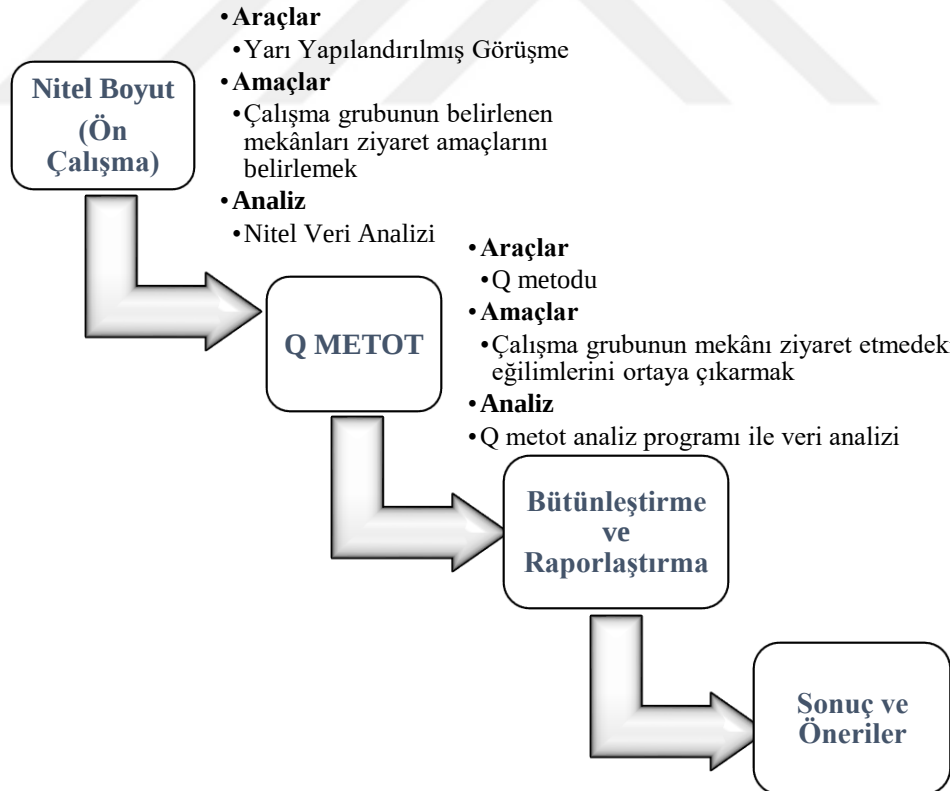
oluşturulmuştur. Q dizgisinin sütunları sol baştan -5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5 şeklinde değerlerle etiketlenmiştir. Hazırlanan yargı cümleleri (Q seti) ve Q dizgisinin pilot çalışması yapılmıştır.

3. Örneklemenin Belirlenmesi

Q metot uygulaması için çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin detaylı bilgilere araştırmanın “Çalışma Grubu” başlığında detaylı olarak yer verilmiştir. Örneklem grubundaki ölçüt konuyla ilişkili farklı türden katılımcılar olması ve belirlenen mekânların ziyaret ediliyor olmasıdır. Bu doğrultuda çocuklarla mekânları ziyarete gelen öğretmen ve ebeveynler ile çocuklar örneklem olarak belirlenmiştir.

4. Q Metodunun Uygulanması

Q dizgisinin modellenmesi tamamlanmış ve çevrim içi uygulama geliştirilmiştir. Q metodun uygulama aşamasına geçilmiştir. Q dizgisinin çevrim içi uygulaması geliştirilmiştir. Uygulama geliştirme süreci “Verilerin Toplanması” başlığında detaylı olarak verilmiştir. Belirlenen çalışma grubuna ziyaret edilen mekânlarda tablet ve bilgisayar aracılığıyla Q metot uygulaması yapılmıştır.

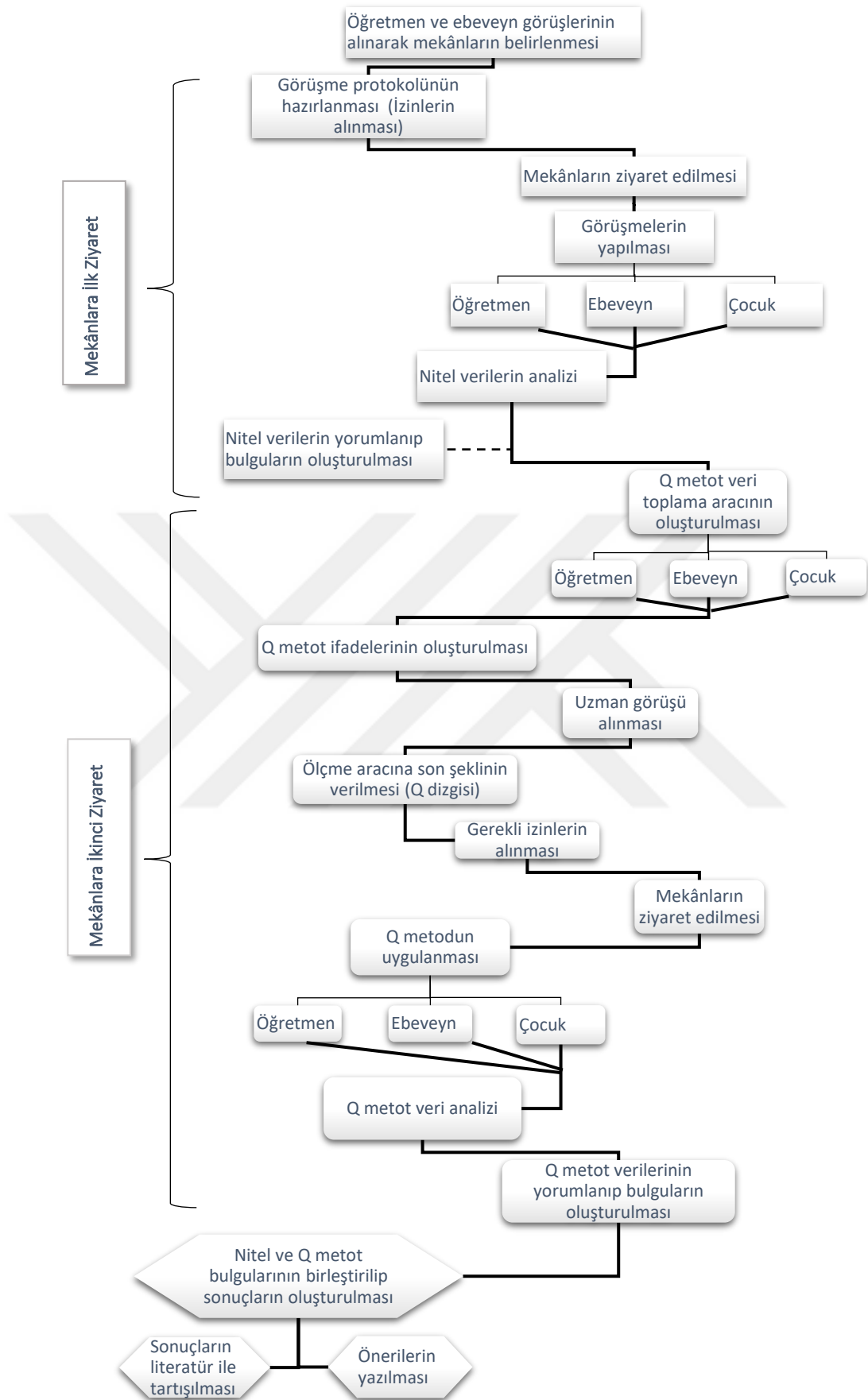


Şekil 3.2. Araştırma modelinin görselleştirilmiş biçimi

Şekil 3.2’de ise araştırma metodunun veri toplama ve analiz süreci bütünsel olarak verilmiştir. Nitel boyutta (ön çalışma) çalışma grubunun mekânları ziyaret amacını belirlemek

için nitel bir veri toplama aracı geliştirilmiş ve elde edilen verilerde içerik analizi kullanıldığı ifade edilmektedir. Q metot uygulama aşamasında ise çalışma grubunun mekânları ziyaret etmede önceledikleri amaçların ortaya çıkarılması için Q metot uygulaması yapılmıştır. Q metodu analiz programı ile veriler analiz edilmiştir. Nitel ve Q metot uygulamasından elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısıyla raporlaştırılmış olup sonuç ve öneriler oluşturulmuştur.

Şekil 3.3'te araştırma sürecinin planlanma ve uygulanmasına yönelik kapsamlı süreci modellenmiştir. Öğretmen ve ebeveyn görüşleri alınarak ziyaret edilecek mekânlar belirlenmiştir. Sonrasında Q metodun ön çalışması için araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından görüşme protokolüne son şekli verilmiştir. Tezin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Ardından mekânlara ilk ziyaret gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 10 Mart 2023- 8 Nisan 2023 tarihleri arasında Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı'na ziyaretler gerçekleştirmiştir. Bu mekânlara ziyarete gelen öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla nitel görüşmeler yapmış ve bu görüşmeleri kayıt altına almıştır. Buradan elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecine Verilerin Analizi bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir. Araştırmacı nitel verilerin analizini tamamladıktan sonra nitel bulguları oluşturmuştur. Bu verilerin Q metot verileri ile sunulması araştırmaya derinlik kazandırmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinden hareketle Q metot veri toplama aracı hazırlanmıştır. Nitel veriler içinden 44 amaç cümlesi belirlenmiş bunlar içerisinde 32 tanesi seçilmiş ve yargı cümleleri son şeklini almıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından 32 maddenin sıralanabileceği bir Q dizgisi hazırlanmıştır. Q metot veri toplama aracının uzman görüşü alınmış ve pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma ardından dış mekânda veri toplamaya uygun olmadığı tespit edilerek çevrim içi bir uygulama şekline getirilmiştir. Çevrim içi uygulama geliştirme süreci Veri Toplama Aracı bölümünde detaylı olarak açıklanmaktadır. Veri toplama aracının hazırlanmasının ardından mekânlara ikinci ziyaret gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı 12 Ekim 2023-28 Ekim 2023 tarihleri arasında Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı'na ziyaretler gerçekleştirmiştir. Bu mekânları ziyaret eden ebeveyn, öğretmen ve çocuklarla Q metot uygulaması yapmıştır. Q metot uygulamasından elde edilen veriler Q metot analiz programı ile analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucu elde edilen veriler yorumlanmış ve bulgular oluşturulmuştur. Son aşamada ise ön çalışma ve Q metot verileri birleştirilip sonuç bölümü yazılmıştır. Sonuçlar literatürdeki veriler ile tartışılmış ve diğer çalışmalara ışık tutacak önerilerde bulunulmuştur.



Şekil 3.3. Araştırma sürecinin görselleştirilmiş biçimi

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem belirleme stratejilerinden ölçüt örneklemeye uygun olarak seçilmiştir. Nitel araştırmalarda amaç bulguların evrene genellenebilir olmasından ziyade ana olgunun ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesidir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemine oluşturacak birey ve mekânlar amaca uygun ve maksatlı olarak seçilmelidir (Creswell, 2017). Bu bağlamda araştırmanın amacı çocuğun millî kimlik inşasında mekânların etkisini ortaya koymak olduğu için ziyaret edilecek mekânlar millî mekânlar kapsamından seçilmiştir.

Ulusal kimlikle ilgili çalışmalarda ulusal bilincine varmakta olan ve bunu ilk kez deneyimleyen katılımcılardan oluşan belirli bir araştırma örnekleminin oluşturulması önemlidir. Bu sayede, ziyaret edilen mekân, anlatısı güçlü ve spesifik bir izlenim bırakabilir. Özellikle çocuk katılımcılar, ulusal kimlik hakkında zaten sağlam bir fikre sahip olan bireylerden daha fazla etkileyebilir. Bu nedenle, mekânları ziyarete gelen çocuk ziyaretçiler ilginç bir araştırma örneklemini oluşturabilir (Light, & Dumbraveanu-Andone, 1997). Bu doğrultuda çalışma grubu, belirlenen mekânları ziyarete gelen çocuk, öğretmen ve ebeveynler içerisinde belirlenmiştir. Çalışma grubunda özellikle çocuk katılımcılar seçilirken mekânları ilk kez ziyaret etmelerine önem verilmiştir. Araştırmada örnekleme türlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme türündeki temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın ölçütleri;

- Çalışma grubunun, araştırmacının mekânlarda bulunduğu esnada mekânları ziyaret ediyor olmaları,
- Ebeveynlerin mekânları yanlarında çocuklarıyla ziyaret ediyor olmaları,
- Öğretmenlerin mekânları yanlarında öğrencileriyle ziyaret ediyor olmaları,
- Çocukların mekânları öğretmenleri veya ebeveynleriyle ziyaret ediyor olmalarıdır.

Araştırma iki veri toplama sürecini içermektedir. Önce nitel protokol aracılığıyla ziyaret edilmesi belirlenen mekânlarda (Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı) ilk veriler toplanmış sonrasında nitel verilerden hareketle Q metotla ikinci veri toplama süreci gerçekleşmiştir. Araştırmacı ilk veri toplama aşamasında belirlenen okul dışı mekânları tek tek ziyaret etmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak adına birçok yöntem geliştirilmiştir. En yaygın olarak kullanılan; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğretmen, veli ve öğrenci gibi farklı aktörlerden veri toplanarak sonuçların

geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için örneklem çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırmacı bu doğrultuda her mekânı ziyareti sırasında o mekânlara ziyarete gelen öğretmen, veliler ve çocuklarla görüşme protokolünü uygulamıştır. Araştırmacı ilk veri toplama sürecinde Anıtkabir’de 15 öğretmen, 24 çocuk ve 23 ebeveyn; Dolmabahçe ve Topkapı Sarayı’nda 24 çocuk, 14 öğretmen ve 22 ebeveyn; Çanakkale Şehitliği’nde ise 22 ebeveyn, 20 öğretmen ve 20 çocukla görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Nitel (Ön) Çalışma Grubu Mekânlara Göre Kişi Sayıları

Mekânlar	Öğretmen	Ebeveyn	Çocuk
Anıtkabir	15	23	24
Dolmabahçe ve Topkapı Sarayı	14	22	24
Çanakkale Şehitliği	20	22	20
Toplam	49	67	68

Tablo 3.1.’de mekânlara göre ön çalışma yapılan öğretmen, ebeveyn ve çocuklar yer almaktadır. İlk aşamada dört mekânda toplamda 49 öğretmen, 67 ebeveyn ve 68 çocuk ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.2. Nitel (Ön) Çalışma Grubuna Ait Değişkenler

Değişkenler	Katılımcı	Anıtkabir	Dolmabahçe/Topkapı	Çanakkale
Cinsiyet	Kadın	Öğretmen	10	9
	Erkek		5	11
	Kadın	Ebeveyn	12	11
	Erkek		8	11
	Kadın	Çocuk	15	12
	Erkek		9	8
Yaşadığı Yer		Öğretmen	Ankara (15)	İstanbul (14)
				Çanakkale (21)
			Mersin (4)	İstanbul (13)
			İzmir (2)	Almanya (4)
			Düzce (1)	Denizli (1)
		Ebeveyn	Ankara (5)	Malatya (1)
			Romanya (1)	Avusturya (1)
			Kırklareli (1)	Mersin (1)
			İstanbul (3)	Tekirdağ (1)
			Denizli (2)	-
			Gaziantep (1)	-
			Ankara (7)	İstanbul (18)
			İstanbul (4)	Hatay (3)
			Sivas (4)	Sakarya (1)
		Çocuk	Hatay (2)	Ankara (1)
Kendini			Antalya (1)	Gebze (1)
			Malatya (1)	-
			Eskişehir (1)	-
				Çanakkale (20)
	Atatürkçü		14	7
	Millî yetçi		8	4
	Demokrat		6	1
	Seküler	Öğretmen	2	1
	İslamcı		1	-
	Muhafazakar		-	3
	Yanıtlamayan		-	-

Tanımlama	<i>Atatürkçü</i>		14	4	10
(Birden fazla	<i>Millî yetçi</i>		8	8	11
işaretlendi)	<i>Demokrat</i>	Ebeveyn	7	3	1
	<i>Seküler</i>		3	2	1
	<i>Muhafazakar</i>		2	5	7
	<i>İslamcı</i>		-	-	3
	<i>Yanıtlamayan</i>		-	4	1

Tablo 3.2.'de ön çalışma yapılan öğretmen, ebeveyn ve çocuklara ilişkin cinsiyet, yaşadığı yer ve kendini tanımlama değişkenleri yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından ikinci veri toplama aşamasında belirlenen okul dışı mekânlar (Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı) belli zaman aralıklarında tek tek ziyaret edilmiştir. Araştırmacı bu doğrultuda her mekânı ziyareti sırasında o mekânlara ziyarete gelen öğretmen, veliler ve çocuklarla Q metot uygulaması yapmıştır. Araştırmacı Q metot uygulaması sürecinde Dolmabahçe ve Topkapı Sarayı'nda 20 çocuk, 20 öğretmen ve 20 ebeveyn; Çanakkale'de 20 çocuk, 20 öğretmen ve 20 ebeveyn; Anıtkabir'de ise 20 öğretmen, 20 öğrenci ve 20 ebeveyn ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin değişkenler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Q Metot Çalışma Grubuna Ait Değişkenler

Değişkenler		Katılımcı	Anıtkabir	Dolmabahçe	Topkapı	Çanakkale
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	Öğretmen	15	9	6	5
	<i>Erkek</i>		5	1	4	15
	<i>Kadın</i>	Ebeveyn	12	12	3	6
	<i>Erkek</i>		8	3	2	14
	<i>Kadın</i>	Çocuk	9	2	14	12
	<i>Erkek</i>		11	-	5	8
Yaşadığı Yer		Öğretmen	<i>Ankara</i> (12)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>Çanakkale</i> (20)
		Ebeveyn	<i>Ankara</i> (20)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>Çanakkale</i> (20)
		Çocuk	<i>Ankara</i> (20)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>İstanbul</i> (10)	<i>Çanakkale</i> (20)
Kendini Tanımlama (Birden fazla işaretlendi)	<i>Atatürkçü</i>	Öğretmen	9	8	2	8
	<i>Millî yetçi</i>		5	-	3	10
	<i>Demokrat</i>		4	2	-	1
	<i>Seküler</i>		3	-	-	-
	<i>Muhafazakar</i>		1	-	4	1
	<i>Yanıtlamayan</i>		1	-	1	-
	<i>Atatürkçü</i>	Ebeveyn	10	8	-	-
	<i>Millî yetçi</i>		4	-	1	12
	<i>Demokrat</i>		3	2	2	1
	<i>Seküler</i>		-	3	-	-
	<i>Muhafazakar</i>		3	2	2	7

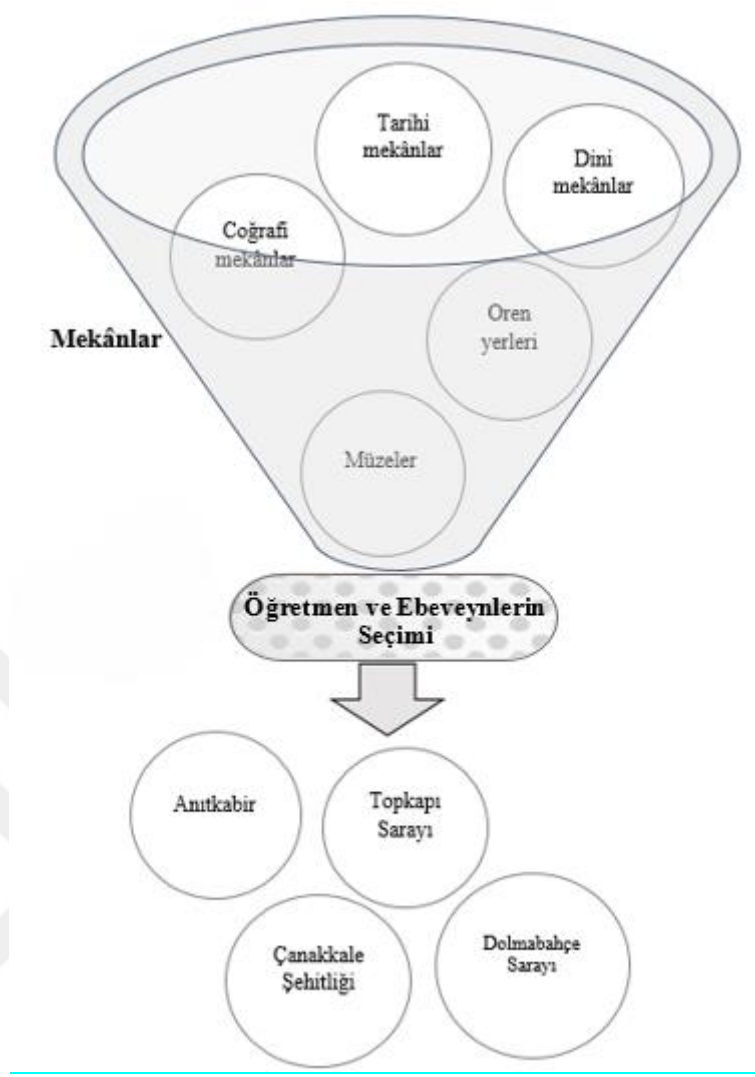
Tablo 3.3'te Q metot uygulaması yapılan öğretmen, ebeveyn ve çocuklara ilişkin cinsiyet, yaşadığı yer ve kendini tanımlama değişkenleri yer almaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde “Mekânların Belirlenmesine Yönelik Veri Toplama Aracı”, “Ön Uygulama İçin Görüşme Protokolü” ve asıl uygulama olan “Q Metot Veri Toplama Aracı” olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Mekânların Belirlenmesine Yönelik Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerinin toplanacağı mekânların belirlenmesi için araştırmacı tarafından tez sürecinde ilk verileri toplamak amacıyla çocuğun kimlik inşasında etkili olabilecek ve ziyaret edilecek mekânları belirlemek amacıyla öğretmenler ile ebeveynlere yönelik çevrim içi bir anket hazırlanmıştır. Anket, Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın resmi verilerinden hareketle (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2024) hem Türkiye özelinde önemli olan hem de küresel miras olarak kabul edilebilecek birçok tarihi, coğrafi ve kültürel mekân dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda çevrim içi hazırlanan ankete son şekli verilip öğretmen ve ebeveynlerin kullanımına açık hale getirilmiştir (EK 1, EK 2). Öğretmen ve ebeveynlerden mekân önerileri konusunda görüşler alınmıştır. Hazırlanan ankete 370 ebeveyn ve 200 öğretmen katılım sağlamıştır.



Şekil 3.4. Araştırma kapsamında ziyaret edilecek mekânlar

Ebeveyn ve öğretmenlerin ziyaret etmek istedikleri mekânlar konusunda ortak yanıtları Şekil 3.4'teki dört mekân olmuştur. Anket sonuçları doğrultusunda Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı millî kimliği yansıtan mekânlar olması bakımından ilk verilerin toplanacağı mekânlar olarak belirlenmiştir. Millî kimlik açısından düşünüldüğünde Türkiye, millî kimliği yeniden üretecek nitelikte birçok mekânı içinde barındırmaktadır. Bu araştırmada ziyaret edilen mekânlar da bu açıdan kıymetlidir. Anıtkabir, Dolmabahçe Sarayı, Topkapı Sarayı ve Çanakkale Şehitliği millî kimliğin, kültürün, aidiyetin yaşayan birer sembolüdür. Birer hafıza mekânı olan bu yerler geçmişten günümüze yılın her döneminde hem yerli hem de yabancı ziyaretçi akınına uğramaktadır. 2023 yılı verilerine göre Millî Saraylar Başkanlığı'na bağlı tarihi yapıları ziyaret ettiği belirtilmektedir. Bu yapılardan Topkapı Sarayı 2023 yılında 3 milyon 474 bin 760 kişiyi ağırlarken; Dolmabahçe Sarayı 1 milyon 421 bin 55 ziyaretçi ağırlamıştır (Anadolu Ajansı, 2024). Çanakkale Savaşları Gelibolu Alan Başkanlığı verilerine göre ise Çanakkale Şehitliği

2023 yılında 4 milyon kişi tarafından ziyaret edilmiştir (TRT, 2024). Anıtkabir'i ise 2023 yılında sadece 29 Ekim tarihinde 1 milyon 182 bin 425 kişinin ziyaret ettiği Millî Savunma Bakanlığı'na açıklanmıştır (MSB, 2024). Ziyaret eden kişi sayıları farklı hayat görüşüne mensup birçok insanı bir araya getirip onların bu mekânlara ziyaret gerçekleştirmesinin ortak bir sebebi olduğunu göstermektedir.

Çanakkale'nin tarihi ve millî kimlik açısından önemi büyüktür. Türk milletinin kültürünü ve tarih boyunca varoluş mücadelesini yansıtan bir hafıza mekânıdır. Bu yerler, millî kültürü korumanın yanı sıra, emperyalist devletlere karşı direniş gösterebileceğimiz alanlar olarak da önem taşır. Millî kimliğin bozulmasına neden olan savaşlarda, vatanın her köşesi kutsaldır. Toprağın altında yatan şehit atalarını hatırlayan herkes, bastığı yerlerin sadece toprak olmadığını, kimliksel bir hafıza mekânı olduğunu bilir. Bu bağlamda, Çanakkale, Türkler için tarih bilincini anlamının ve özünü korumanın önemli bir simgesidir (Biricik, 2016). Gelibolu'ya dair anlatılar yeni dönemin eskisi ve imparatorluk geçmişi ile bağlantılandırılması, sürekliliğin ve geçişliliğin sağlanması ihtiyacının karşılanmasını ve kimlik inşasını oluşturacak yapı taşlarını içeren güçlü bir model sunmaktadır (Suda, 2017).

Dolmabahçe Sarayı Osmanlı'ya ihtişamlı bir kimlik atfeden mekân olması açısından önemlidir. Ayrıca bu saray cumhuriyete ilişkin birçok kararın alındığı, Atatürk'ün son yıllarını geçirdiği ve vefatının gerçekleştiği mekân olması bakımından ziyaretçilerin odağında olan bir mekândır. Hem Osmanlı Tarihi'ne hem de Cumhuriyet Tarihi'ne ilişkin çıkarımların yapılabileceği bir mekândır. Topkapı Sarayı, 600 yıl süren Osmanlı İmparatorluğu'nun yönetim merkezidir. Burada gerek dönemin devlet yönetimi gerek dönemin saray yaşamı ve o dönemin gelenekleri somutlaşmaktadır. Bu iki saray Osmanlı Devleti'nin bilinmeyenlerine ışık tutan Osmanlı kimliği ile Türk kimliğinin harmanlandığı kimlik mekânlarıdır.

Anıtkabir, ulusal bir kahramana ve devlet kurucusuna yapılan bir kabirden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Anıtkabir, ölümsüz Atatürk imgesini vurgulayan bir anıt olduğu kadar yabancı devlet adamlarının ziyareti ve ulusal günlerde düzenlenen törenlerle siyasal yaşamın odağında yer almaktadır. Atatürk'ün kimliğinde özdeşleşen Türkiye Cumhuriyeti'nin müşterek anıtıdır. Böylece Anıtkabir, Mustafa Kemal Atatürk'ün kabri olmanın ötesinde kamu yapısı, ulusal sahne, siyasal bir alan ve Türkiye Cumhuriyetin sembolüdür (Boran, 2011). Anıtkabir başlı başına bir hatırlama yeri ve kimlik mekânıdır. Mekân hem somut hem de soyut bir kimlik mekânıdır. Çünkü orada fikirsel sembolik bir varlık da söz konusudur. Anıtkabir kimliklenmenin ve fikirlerin yeniden üretiminin mekânıdır.

Ziyaretçi sayıları farklı hayat görüşüne mensup birçok insanı bir araya getirip onların bu mekânlara ziyaret gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Çünkü o kadar fazla sayıda kişinin aynı biçimde hayata ve olaylara bakması olanaksızdır. Ziyaretçilerin ortak ziyaret etme amacının geçmişe ve kültüre olan merak olduğu düşünülmektedir. Merak duygusu sonucu kişiler mekânları ziyaret ederken belli amaçlar doğrultusunda ziyaretlerini gerçekleştirmektedir. Bu amaç kültürel bir gezi olabileceği gibi kimlik inşası amacı da taşıyabilmektedir. Ziyaretçilerin büyük çoğunluğu yetişkin ise bir o kadarı da çocuk ziyaretçilerdir. Bu açıdan öne çıkan bu dört mekânın tercih edilmesi araştırma için elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Bu dört mekân belirlenen tarihlerde ziyaret edilerek belirlenen alt problemlere ilişkin öğretmen, ebeveyn ve çocuklarla görüşmeler yapılmıştır.

3.3.2. Görüşme Protokolünün Oluşturulması

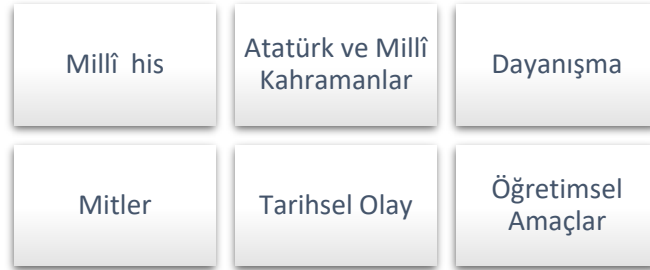
Çalışmanın ilk bölümünde öğretmenlerin ve ebeveynlerin tespit edilen mekânları (Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı) çocuklarla beraber ziyaret etme sebepleri ve bu mekânların çocuğun kimlik gelişimine etkisine yönelik nitel bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Ayrıca mekânları ziyaret eden çocuklar açısından bu mekânların kimlik gelişimlerinde ne ifade ettiğine yönelik bir görüşme protokolü hazırlanmıştır. Protokol yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından konu kapsamında önceden hazırlanmış sorular hakkında kapsamlı bilgi almak amacıyla katılımcıya soruların yöneltilmesidir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde konunun ya da soruların öncelik sırasında sorulma zorunluluğu yoktur. Görüşme sırasında araştırmacı soruların sırasını değiştirebilir, ayrıntıya girilecek noktalar varsa ayrıntıya girebilir ve sohbet tarzı bir yaklaşımla görüşmeyi tamamlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme protokolü literatürden hareketle ziyaret edilecek her mekân ve çalışma grubuna (öğretmen, ebeveyn, öğrenci) yönelik ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme protokolünde kişisel bilgilerin yer aldığı bir bölüm, mekânın daha önce ziyaret edilme durumu, ziyaret edilme amacı, ziyaretin katkısı, ziyaret esnasında dikkat çeken olaylar ve nesneler, ziyaret esnasında vurgulananlar gibi sorular yer almaktadır. Görüşme soruları pilot uygulamadan sonra iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı, bir tarih eğitimi alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının bir öğretmen, bir öğrenci ve bir veli tarafından pilot çalışması yapılmıştır. Bu pilot test sırasında, öğretmenin anlamakta zorlandığı sorular açıklığa kavuşturulmuş ve daha anlaşılır hale getirilmiştir (EK 3, EK 4, EK 5).

3.3.3. Q Metot Veri Toplama Aracı

Q metot ile yürütülen çalışmalarda öncelikle ana boyutlar belirlenir. Ardından bu boyutlar altında araştırılan konu ile ilgili yargı cümleleri yazılır. Uygulama kısmında ise katılımcılar Q dizgisinin üzerine bu yargı cümlelerini kendi görüşlerine göre yerleştirirler. Q metodunun temel yaklaşımı katılımcıların bir skala üzerinde negatif ve pozitif aralığında görüşlerine uygun şekilde dizmesidir. Katılımcılar, Q dizgisinde kendilerine verilen ifadeleri katılma (+), katılmama (-) ve kararsız kalma (nötr) şeklinde derecelenmiş bölümlere yerleştirirler. Katılımcıdan beklenen en çok benimsediği ifadeyi (+) uca, itici bulduğu ifadeyi (-) uca yerleştirmesidir (Danielson, 2009).

Q seti ön çalışmadan alınan ifadelerin çok daha küçük, ancak temsili bir alt kümesi olmalıdır. Q-metodolojisi, Q-setinin nasıl seçileceğini belirtmez. Bazı çalışmalarda, ifadeler rastgele seçilir. Diğerlerinde, ön kategoriler, ana temalar arasında bir dereceye kadar temsili garanti etmek için kullanılır. Bu kategoriler, tümevarımsal bir yaklaşım ortaya çıkabilir veya ifadelerin yerleştirildiği önceden belirlenmiş teorik kategorilere dayanabilir (Paige ve Morin, 2016). Bu çalışmada veriler kimlik inşasına yönelik literatür taramasından elde edilen kategoriler (Guibernau, 1997; Vatandaş, 2010; Bilgin, 2013; Pamuk, 2019; Anderson, 2020; Smith, 2022) çerçevesinde kodlanmış ve 6 ana boyut belirlenmiştir.



Şekil 3.5. Yargı cümlelerinin boyutları

Literatürden elde edilen kategoriler Şekil 3.5'te gösterilmektedir. Burada yer alan ifadeler millî kimlik inşası ve öğretimsel amaçların farklı boyutlarını yansıtmaktadır. Kodlamalardan hareketle her bir boyut altında (Millî his 16 madde, Tarihsel olay dört madde, Atatürk ve millî kahramanlar sekiz madde, Dayanışma üç madde, Mitler üç madde ve Öğretimsel amaçlar 10 madde) toplam 44 yargı cümlesi oluşturulmuştur. Hazırlanan cümleler bir ölçek hazırlanıyormuş gibi öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere yönelik uyarlanmıştır. Bu cümleler 3 alan uzmanı öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri

sonucunda Millî his boyutunda yer alan beş madde farklı boyut altında olması gerektiği düşünülerek (Dayanışma ve Millî kahramanlar) çıkarılmıştır. Atatürk ve millî kahramanlar boyutu birbirini tekrar eden ifadelerden dolayı 10 maddeden sekiz maddeye düşürülmüştür. Mitler boyutunda üç maddeden birisi ve Öğretimsel amaçlar boyutunda 10 maddeden dört tanesini diğer maddelerle benzer anlamları çağrıştırdığı için çıkarılmıştır. Böylece araştırmada kullanılacak yargı cümlelerine 32 cümle olarak son şekli verilmiştir.

Tablo 3.4. Q Metot Boyutları ve Maddeleri

Boyutlar	Maddeler
Millî His	Yaşadıkları vatana aidiyet duygusunu geliştirmektir. (1) Mensubu oldukları millete aidiyet hissini geliştirmektir. (2) Geçmişle bağ kurulabilmelerini sağlamaktır. (3) Vatanseverlik duygularını güçlendirmektir. (4) Milliyetçilik duygularını güçlendirmektir. (5) Tarihteki olaylardan ders çıkararak milleti için neden çalışmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaktır. (6) Bir ülkenin kurtuluş sürecini görmelerini sağlamaktır. (7) Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır. (8) Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır. (9) Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır. (10) Geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktır. (11)
Tarihsel Olay	Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmelerini sağlamaktır. (12) Türk milletinin kahramanlık öykülerini bilmelerini sağlamaktır. (13)
Atatürk ve Millî Kahramanlar	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımaları sağlamaktır. (14) Atatürk'ün vatanın kurtarılması sürecindeki liderliğini görmeleridir. (15) Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır. (16) Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektir. (17) Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır. (18) Atalarının vatanı için yaptığı fedakârlıkları görmelerini sağlamaktır. (19) Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini göstermektir. (20) Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır. (21)
Dayanışma	Geçmişte bütün bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır. (22) Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektir. (23) Sınırlı imkânlarla topyekûn verilen mücadelenin izlerine tanık olmalarını sağlamaktır. (24)
Mitler	Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini onlara göstermektir. (25) Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır. (26)
Öğretimsel amaçlar	Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmelerini sağlamaktır. (27) Ülkenin tarihî zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır. (28) Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır. (29) Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. (30) Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektir. (31) Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesini sağlamaktır. (32)

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere Millî His, Tarihsel Olay, Atatürk ve Millî Kahramanlar, Dayanışma, Mitler ve Öğretimsel Amaçlar boyutları altında ifadeler (Q seti) yer almaktadır. Tablodaki ifadelerin sonunda yer alan sayılar yargı cümlesinin sıra numarasını temsil etmektedir. Bu ifadelerin sıralanabileceği 32 kutudan oluşan bir Q dizgisi oluşturulmuştur. Q dizgisinin sütunları sol baştan -5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5 şeklinde değerlerle etiketlenmiştir. Cümle sayısına göre 11 sütundan oluşan Q dizgisi hazırlanmış ve -5, -4, -3, -

2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5 şeklinde etiketlenmiştir (Şekil 3.9). Katılımcıların -5 ve +5 sütunlarına bir ifade, -4 ve +4 sütunlarına iki ifade, -3 ve +3 sütunlarına üç ifade, -2 ve +2 sütunlarına üç ifade, -1 ve +1 sütunlarına dört ifade, ve 0 sütununa altı ifade yerleştirmeleri gerekmektedir.

[illegible]

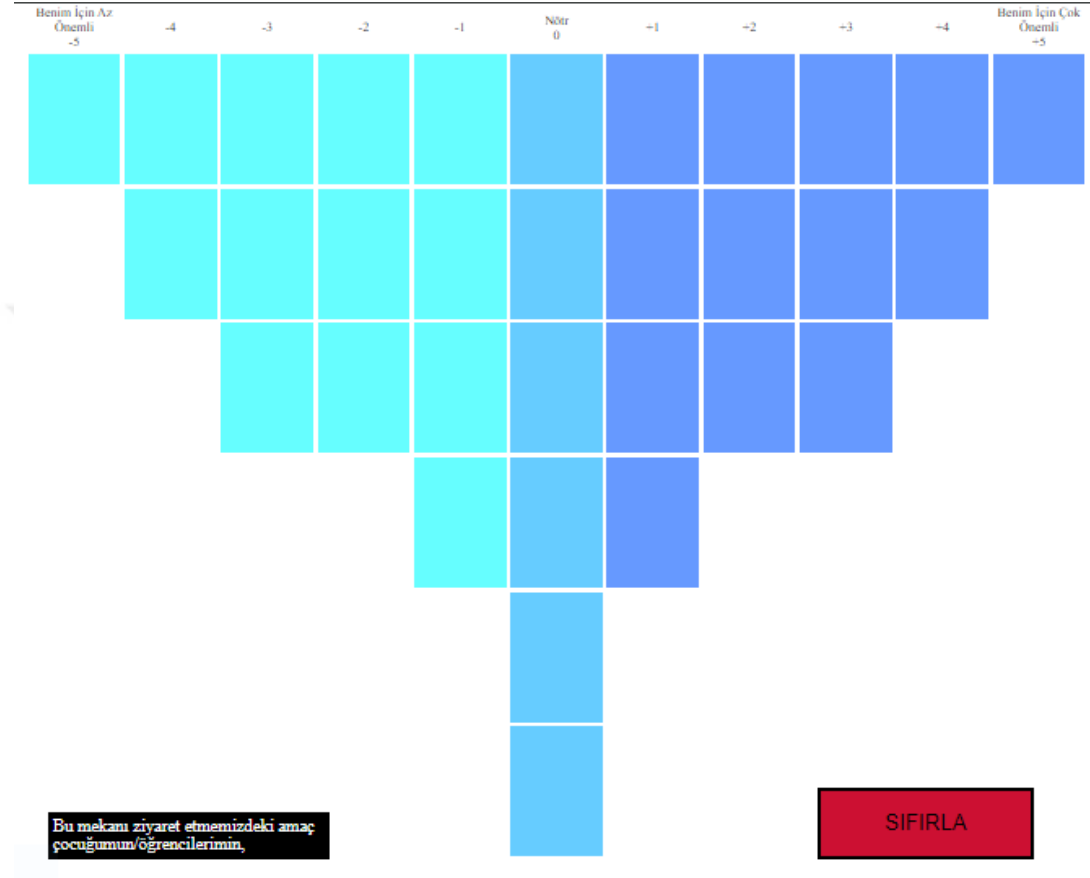
Şekil 3.6. Q dizgisi

Hazırlanan dizgi ve yargı cümlelerine son şekli verilmiştir. Q dizgisi ve ifadeler kâğıt üzerine yazdırılmış ve uygulanabilirliğinin test edilmesi için pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma sonucu uygulamanın ortalama 10-12 dakikada yapılabildiği tespit edilmiştir. Pilot uygulamadan sonra çalışmanın kâğıt üzerinde belirlenen ziyaret mekânlarında çevresel koşullardan dolayı (mevsim, kalabalık vb.) uygulanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Q dizgisinin çevrim içi uygulamasının geliştirilmesine karar verilmiştir. Ancak kâğıt üzerinde uygulama yamaya elverişli ortamlarda kâğıt üzerinden de veri toplanmıştır.

3.3.4. Çevrim İçi Uygulama Geliştirme Süreci

Araştırmmanın amacı doğrultusunda hazırlanan Q dizgisi, verilerin belirlenen okul dışı mekânlarda toplanacağı düşünülerek çevrim içi bir uygulamaya dönüştürülmüştür. Çevrim içi uygulamanın hazırlanması sürecinde önce Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Bölümünden bir alan uzmanından destek alınarak Animate Uygulamasında Actionscript kodlaması kullanılarak Q dizgisi çizimleri ve kodları hazırlanmıştır. Q dizgisinin tasarımı ve 32 ifadenin yer aldığı kutucuklar BÖTE alan uzmanının yönlendirmesiyle araştırmacı tarafından uygulama üzerinden hazırlanmıştır. Bilgisayar üzerinde kullanılabilecek bir uygulama oluşturulmuştur. Ancak uygulama sadece bilgisayar üzerinden açılabilirdiği için okul

dışı veri toplamak için sınırlı kalmıştır. Bu sebeple uygulamanın tablet üzerinden açılması için Android desteği gerekmektedir. Bunun için araştırmacı yazılım alanında uzman bir kişiden destek almıştır. Uygulamaya internet bağlantısı sağlanarak uygulama Web sitesi olarak tekrar tasarlanmıştır. Bu sayede uygulama tablet, telefon ve bilgisayar üzerinden erişilebilir hale getirilmiştir. Geliştirilen uygulamada Q dizgisinin web üzerinde görünümü Resim 3.1’de gösterilmektedir.



Resim 3.1. Geliştirilen uygulamada Q dizgisi görünümü

vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	geçmişleriyle bağ kurabilmelerini sağlamaktadır.	vatansenverlik duygularını güçlendirmektedir.	milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.	ülkenin kuruluş sürecini görmesidir.	milli kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.
tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	milli ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.	geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	milli mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanumasıdır.	vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.
Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.	atalarının yaptığı fedakarlıkları görmelerini sağlamaktadır.	atakarının tarihte zor bir mücadeleye verdiğini görmesidir.	atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.	bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmesini sağlamaktadır.	milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktadır.
kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.	okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmesidir.	ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.

Resim 3.2. Geliştirilen uygulamada yargı 32 yargı cümlesinin görünümü

Çalışma grubundan Resim 3.1’de yer alan uygulama görünümündeki Q dizgisine Resim 3.2’de yer alan ifadeleri sürükleyerek önem derecesine göre sıralamaları beklenmektedir. Herhangi bir yanlış sıralama durumunda ifadeler başka kutucuğa sürüklenebilecek şekilde tasarlanmıştır. Her katılımcı sıralamasını bitirdikten sonra araştırmacı sıralamayı kaydedip sıfırla butonuna tıklayarak dizgiyi sıfırlamaktadır. Uygulamada yargı ifadeleri dizgiye sürüklendiğinde ifadelerin yeri değişmektedir. Bu da boyutların sırayla yerleştirilmesinin önüne geçmektedir.

Bu araştırma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 02.02.2023 tarihinde “2023/01/16” karar numarası ile etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul kararının çıkmasının ardından veri toplama sürecine başlanmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada Q metot kullanılmıştır. Q metodun tasarlanabilmesi ve uygulanabilmesi için araştırmacı bir ön çalışma yapmıştır. Verilerin toplanması bölümünde önce ön çalışma verilerinin toplanmasına ardında ise Q metot verilerinin toplanmasına yer verilmiştir.

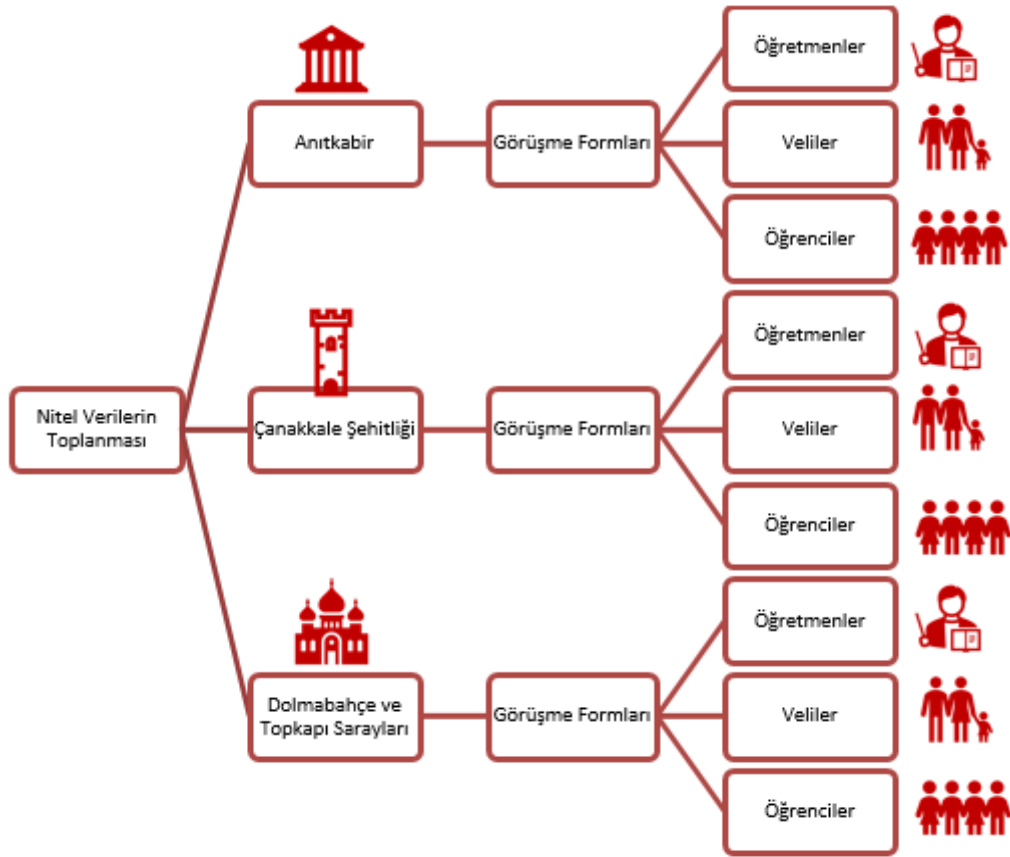
3.4.1. Nitel (Ön Çalışma) Verilerin Toplanması

Görüşme protokolüne son şekli verildikten sonra araştırmacı ön çalışma için bir ziyaret planı yapmıştır. Plana göre araştırmacı veri toplama sürecinde önce Anıtkabir, sonra Dolmabahçe ile Topkapı Sarayı ve en son Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret edecektir.

Tablo 3.5. Ön çalışma ziyaret takvimi

Mekanlar	Anıtkabir	Dolmabahçe Sarayı	Topkapı Sarayı	Çanakkale Şehitliği
Ziyaret Başlangıç Tarihi	10.03.2024	01.04.2024	01.04.2024	05.04.2024
Ziyaret Bitiş Tarihi	13.03.2024	04.04.2024	04.04.2024	08.04.2024

Tablo 3.5'te yer alan ziyaret takvimine göre araştırmacı veri toplama sürecine başlamıştır. Ön çalışmanın veri toplama süreci Şekil 3.10'da yer almaktadır.



Şekil 3.7. Nitel veri toplama süreci

Veri toplama sürecine ilk olarak Anıtkabir'den başlanmıştır. Araştırmacı, 10.03.2023-13.03.2023 tarihleri arasında Anıtkabir'de 15 öğretmen, 24 öğrenci ve 23 ebeveyn ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı yaptığı görüşmelerde öğretmen ve velilere bulundukları mekânı çocuklarla ziyaret etme amaçlarına yönelik sorular sormuştur. Çocuklara ise bulunulan mekânı ziyaret etme amaçlarına yönelik sorular sormuştur. Araştırmacı görüşmeler

yaparken görüşmelerin seslerini kayıt altına almış olup yapılan görüşmeler kişi başı ortalama 10 dakika sürmüştür.

Veri toplama süreci Anıtkabir’den sonra İstanbul ilinde Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı’nda devam etmiştir. Araştırmacı, 01.04.2023-04.04.2023 tarihleri arasında Dolmabahçe ve Topkapı Sarayı’nda ebeveyn, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmış bu iki mekânda toplamda 24 öğrenci, 14 öğretmen ve 22 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı görüşmeler yaparken görüşmelerin seslerini kayıt altına almış, yapılan görüşmeler kişi başı ortalama 10 dakika sürmüştür.

Araştırmacı son mekân olarak 05.04.2023-08.04.2023 tarihlerinde Çanakkale ilinde bulunan 18 Mart Şehitler Abidesi’ni ziyaret etmiştir. Bu mekânda toplamda 22 ebeveyn, 20 öğretmen ve 20 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı diğer mekânlarda da olduğu gibi görüşmeler yaparken görüşmelerin seslerini kayıt altına almış, yapılan görüşmeler kişi başı ortalama 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler sonunda toplamda 68 öğrenci, 49 öğretmen ve 97 ebeveyn ile görüşme yapılmış ve nitel görüşmeler 3 haftada tamamlanmıştır.

Araştırmacı ön çalışma verilerinin toplaması aşamasında çocuklarla yapılan görüşmelerde etik ilkelerine uygun davranmıştır. Çocuklarla görüşmeden önce çocuklar öğretmenleriyle mekânı ziyaret ediyorlarsa öğretmenlerden, ebeveynleriyle ziyaret ediyorsa ebeveynlerinden izin almıştır. Mekânları ziyaret esnasında çocuklardan sorumlu kişilerin yanında veriler toplandığı için ayrıca izin formu kullanılmamıştır.

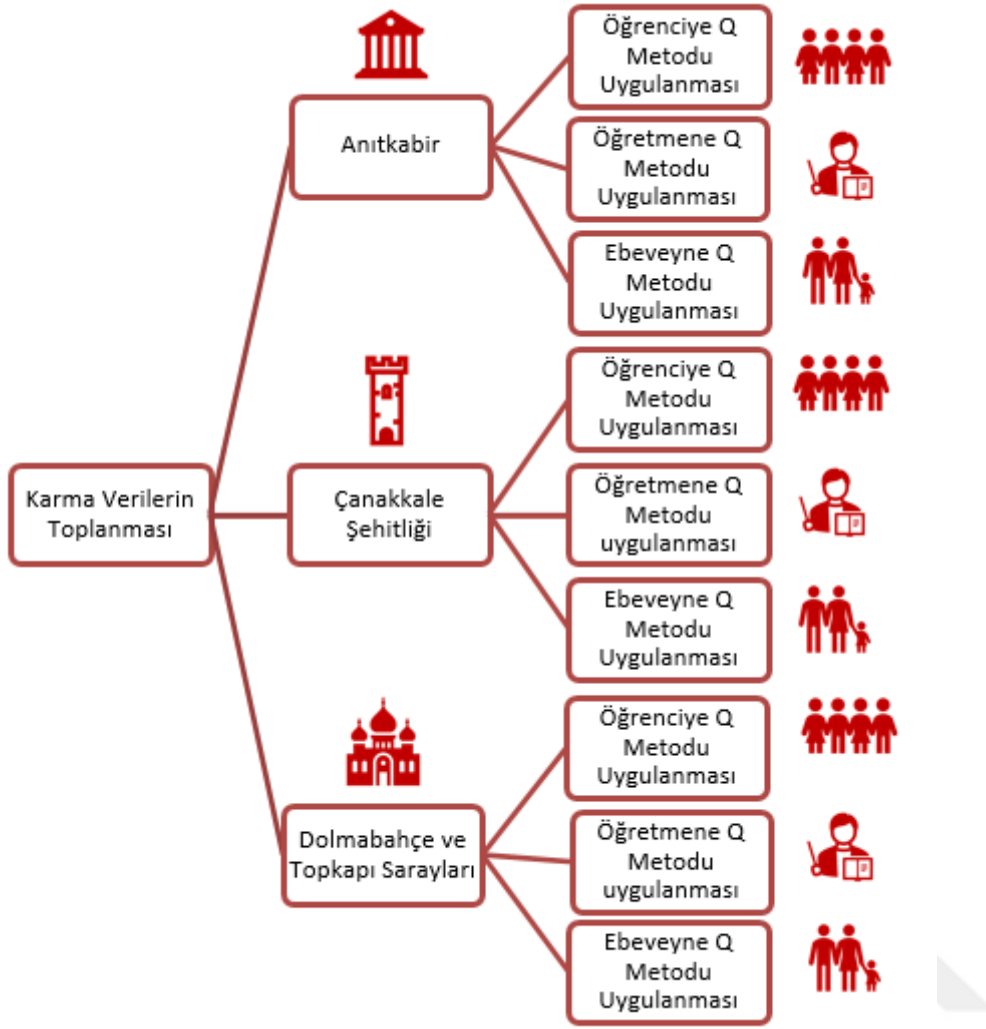
3.4.2. Q Metotla Verilerin Toplanması

Q metot veri toplama aracına son şekli verildikten sonra Q metot uygulaması için bir ziyaret planı yapılmıştır. Plana göre araştırmacı veri toplama sürecinde önce Dolmabahçe ile Topkapı Sarayı, sonra Çanakkale Şehitliği ve en son Anıtkabir’i ziyaret edecektir.

Tablo 3.6. Q metot uygulama ziyaret takvimi

Mekanlar	Dolmabahçe Sarayı	Topkapı Sarayı	Çanakkale Şehitliği	Anıtkabir
Ziyaret Başlangıç Tarihi	12.10.2023	12.10.2023	16.10.2023	25.10.2023
Ziyaret Bitiş Tarihi	16.10.2023	16.10.2023	20.10.2023	28.10.2023

Tablo 3.6’da yer alan ziyaret takvimine göre araştırmacı veri toplama sürecine başlamıştır. Q metotla verilerin toplanma süreci Şekil 3.11’de yer almaktadır.



Şekil 3.8. Q metotla verilerin toplanma süreci

Q metoda yönelik planlanan veri toplama aracı hazırlandıktan sonra araştırmacı tarafından Google Formlar üzerinden çalışma grubuna yönelik çeşitli değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgi formları hazırlanmıştır. Araştırmacı ikinci verilerin toplama sürecine başlamıştır. Her bir katılımcıya mekânlarda öncelikle kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi vb.) sorulmuş ve sıra numarası verilerek kaydedilmiştir. Sonra katılımcıdan uygulama üzerindeki yargı ifadelerini okuması istenmiştir. Katılımcıya ifadeleri katılım durumuna göre öncelikle “en fazla”dan “en aza” doğru mu yoksa “en az”dan “en fazla”ya doğru mu dizmek istediği sorulmuş bu doğrultuda yargı ifadelerini +5 ile -5 arasındaki kutucuklara sürüklemesi istenmiştir.

Araştırmacı ilk olarak İstanbul ilinde Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayları’nı ziyaret etmiştir. 12.10.2023-16.10.2023 tarihleri arasında İstanbul’da önce Dolmabahçe Sarayı’nda sonra Topkapı Sarayı’nda bu mekânları ziyarete gelen 20 öğrenci, 20 öğretmen ve 20 ebeveyn ile bir araya gelmiştir. Dolmabahçe Sarayı’nın kafeteryasında ve Topkapı

Saray'ın avlusunda android tablet ile çevrim içi Q metot uygulamasını yapmıştır. Araştırmacı eksik kalan verilerini ise civarda yer alan bir okulu ziyaret edip kâğıt üzerinde Q metot uygulaması yaparak toplamıştır. Araştırmacı, çalışma grubu Q metodu dizgisine ifadeleri yerleştirdikten sonra kişinin tercihleri üzerine kısa sorular sormuş ve bu soruları not almıştır. Daha sonra 16.10.2023-20.10.2023 tarihleri arasında Çanakkale ilinde yer alan Çanakkale 18 Mart Şehitliği ziyaret edilmiştir. Bu mekânda da 20 öğrenci, 20 öğretmen ve 20 ebeveyn ile bir araya gelmiştir. Genelde şehitliğin çevresinde yer alan banklara dinlenme amacıyla oturan kişilerle android tablet üzerinden Q metot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Şehitliğe ziyaretçilerin yoğunlukta olduğu tarihler ile veri toplanan tarihler örtüşmediği için eksik kalan veriler merkezde yer alan ve son bir ayda şehitliğe gezi düzenleyen okullar ziyaret edilerek tamamlanmıştır. Araştırmacı çalışma grubu Q metodu dizgisine ifadeleri yerleştirdikten sonra kişinin tercihleri üzerine kısa sorular sormuş ve bu soruları not almıştır. Son olarak 25.10.2023-28.10.2023 tarihleri arasında araştırmacı, Ankara ilinde yer alan Anıtkabir'e ziyaretler yapmış ve burada da diğer mekânlarda olduğu gibi 20 öğrenci, 20 öğretmen ve 20 ebeveyn ile Q metot uygulaması yapmayı planlamıştır. Ancak diğer mekânların aksine Anıtkabir'de sıkı güvenlik önlemleri alınmasından ve Cumhuriyet Bayramı'na çok yakın bir tarihte ziyaret edilmesi sebebiyle yoğun ziyaretçi akını olmasından dolayı veriler istenilen düzeyde toplanamamış ve eksik kalan veriler, Anıtkabir civarındaki okullar ziyaret edilerek burada Anıtkabir'i yakın zamanda ziyaret eden öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak temin edilmiştir. Araştırmacı çalışma grubu Q metot dizgisine ifadeleri yerleştirdikten sonra kişinin tercihleri üzerine kısa sorular sormuş ve bu soruları not almıştır. Tüm mekânlarda yapılan uygulamalarda katılımcılar son ifadeyi yerleştirmeden önce diğer ifadelerin yerleştirildiği yer konusunda kararlı olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcılar tüm ifadeleri yerleştirdikten sonra dizginin ekran görüntüsü alınıp numara verilerek kaydedilmiştir.

Araştırmacı Q metot uygulamasının yapılması aşamasında çocuklarla yapılan uygulamalarda etik ilkelerine uygun davranmıştır. Çocuklarla uygulama yapmadan önce çocuklar öğretmenleriyle mekânı ziyaret ediyorlarsa öğretmenlerden, ebeveynleriyle ziyaret ediyorsa ebeveynlerinden izin almıştır. Mekânları ziyaret esnasında çocuklardan sorumlu kişilerin yanında veriler toplandığı için ayrıca izin formu kullanılmamıştır.

3.4.3. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma uzun soluklu ve saha araştırması olan bir çalışma olduğundan dolayı araştırma sürecinde araştırmacı bazı zorluklarla karşılaşmıştır. İlk olarak ön çalışma (nitel

bölüm) olan veri toplama sürecinde veri toplama mekânlarından biri olan Anıtkabir’de sıkı güvenlik tedbirleri alınmaktadır. Anıtkabir Komutanlığı’na araştırmacı tarafından izin başvurusu yapılmış ancak olumlu yanıt alınamamıştır. Bundan dolayı araştırmacı Anıtkabir sınırları içerisinde verilerini toplayamamıştır. Anıtkabir’den elde etmesi gereken görüşme verilerini Anıtkabir’in giriş-çıkış kapıları önünde bekleyerek orada ziyaretini tamamlayan kişilere sorularını sorup ses kaydı alarak gerçekleştirmiştir. Bir diğer karşılaşılan güçlük Anıtkabir’in ilk ziyaret tarihinin 18 Mart olması dolayısıyla Çanakkale Zaferi kutlamalarına denk gelmesidir. Kutlamalardan dolayı Anıtkabir çok kalabalık olduğu için veri toplama konusunda zorluk yaşanmıştır. Ayrıca mevsimsel şartlardan dolayı ilk veri toplama sürecinde Ankara’nın yağışlı olması açık havada veri toplama sürecinde karşılaşılan bir başka güçlük olmuştur. Bu doğrultuda araştırmacı ebeveynlerden bazılarını Anıtkabir yakınlarında yer alan üstü kapalı bir mekâna davet ederek veri toplama sürecini tamamlamıştır. Yine ilk veri toplama sürecinde İstanbul’da yer alan mekân ziyaretinin Ramazan ayına gelmesinden dolayı Topkapı Sarayları’nda yerli ziyaretçi sayısının çok az olması karşılaşılan bir zorluk olmuştur.

İkinci veri toplama süreci öncesinde veriler açık havada ve doğrudan mekânlarda toplanacağı için kâğıtlar üzerinden Q metot uygulaması yapılamayacağı bir güçlük olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu nedenle çevrim içi bir uygulama satın alma düşüncesine gitmiştir. Ancak bu uygulama paketlerinde kişi sınırlaması olduğu için yeni bir uygulama geliştirilme sürecine gidilmiştir. Uygulama geliştirme sürecinde geliştirilen uygulamanın android destekli olmaması karşılaşılan bir zorluk olmuştur. Uygulama bundan dolayı tablette açılmamakta ve taşınabilirliği zorlaşmaktadır. Buna yönelik araştırmacı bir yazılımcıdan destek alarak uygulamanın herhangi elektronik bir cihazdan açılabilir hale gelmesini sağlamıştır.

İkinci veri toplama sürecinde ise (Q metotla ilgili bölüm) ziyaret mekânlarından biri olan Anıtkabir’in 29 Ekim haftasına denk gelmesinden dolayı çok kalabalık olması araştırma sürecinde karşılaşılan güçlüklerden biri olmuştur. Anıtkabir sınırları içerisinde veri toplanamadığı için açık havada giriş ve çıkışlarda tablet üzerinden veri toplama süreci de bazı zorlukları beraberinde getirmiştir. Öncelikle veri toplama sürecinde havanın çok güneşli olması tablet ekranında yansımalarla sebep olmuştur. Ekrandaki yazıların okunmasında güçlük ortaya çıkmıştır. Çalışma grubunun odaklanarak cümleleri dizgiye yerleştirmeleri gerektiren bir süreç olduğu için çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerin sayısı ilk veri toplama sürecine göre daha azdır. Anıtkabir’i ziyarete gelen öğretmenler çocukların koordinesinden ve güvenliğinden sorumlu oldukları için Q metot uygulamasını yapmaya gönüllü olanların sayısı çok az olmuştur. Araştırmacı diğer gün veri toplama sürecini sağlıklı yürütebilmek için

Anıtkabir’e son bir ay içinde ziyaret gerçekleştiren okulları araştırmış ve okul ziyaretiyle eksik kalan verilerini tamamlamıştır.

Araştırmacı ikinci verilerini toplamak için Çanakkale’yi ziyaret ettiğinde gezi tur mevsiminin açılmasından dolayı Şehitlik ve çevresinde öğretmen, ebeveyn ve çocuk bulma konusunda güçlük yaşamıştır. Eksik olan verilerini ise Çanakkale Şehitliğini ziyaret eden okulları ziyaret ederek öğretmen ve öğrencilerden toplamıştır. Yine Çanakkale’de insanların toplu olarak yer aldığı alanları ziyaret ederek ebeveyn ve öğrencilere ulaşarak verilerini tamamlamıştır.

Genel olarak ikinci veri toplama sürecinde karşılaşılan zorluk çocukların pedagojik açıdan yeterli gelişim evresinde olmamalarından dolayı bilinç, aidiyet, kimlik inşası kavramlarını anlamlandırmada yaşadığı güçlüklerdir. Her çocuk aynı gelişim düzeyinde olmadığı için sözlü bir soru karşısında çocuk kimlik inşasına yönelik önceki bilgilerinden çağrışımlar yaparak yorum yapabiliyorken Q metotla ilgili veri toplama sürecinde çocukların bir kısmı belirtilen kavramları somutlaştırmada sorun yaşamışlardır. Bundan dolayı Q setindeki cümleleri Q dizgisine yerleştirirken tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır. Bu, çalışmanın Q metoda ilişkin bulgularına yansımıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölümde önce nitel protokol ile toplanan verilerin analizine, ardından Q metot uygulamasının verilerinin analiz sürecine yer verilmiştir.

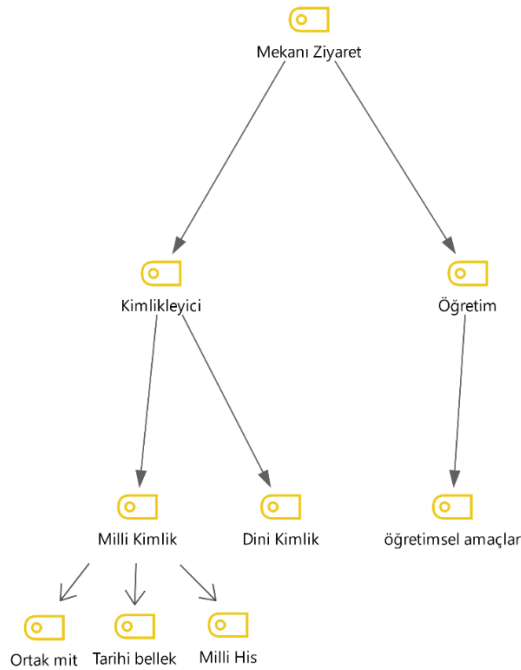
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Ankara, Çanakkale 18 Mart Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı’nda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından tek tek transkript edilmiştir. Verilerin kodlama aşamasından önce mekân sınıflamaları ve kuramları ile ilgili literatür taranmıştır. Tablo 3.5’te literatürde yer alan sınıflamalardan yapılan çıkarımlar açıklanmaktadır.

Tablo 3.7. Kod Sistemi İçin Literatürden Çıkarımlar

Sorular	Açıklama	Detay
1.Mekânı ziyaret amacı	Tarihi öğrenmek	Geçmişle bağ kurma Somutlaştırmak
	Mekânın simgesini görmek (Nora, 2022)	Şehrin sembolü Nesnelerin anlamı
	Mekânın ruhunu hissetmek (Schulz, 1980)	Genius loci
	Anma mekânı (Connerton, 2014)	Hatırlama mekânı Millî Şuur
	Kimliklendirme yeri	Vatandaşlık Millet Bilinci Kültür
2.Mekân olarak yerin anlamı (Auge, 1995)	Kimlikleyici (şuur, bilinç)	Millî kimlik (vatanseverlik, milliyetçilik, bağımsızlık) Toplumsal kimlik (birleştirici, Türkiye, Osmanlı) Dini kimlik (kutsal, mezar)
	İlişkisel (geçmişle bağ kurma)	Ataların yattığı yer Vatanın/toprakların kurtuluşu Kökler/ var oluş
	Tarihsel	Kurtuluş Savaşı Kahramanlık Öyküsü
		Aidiyet oluşturma savaşlar, zafer anlatıları ve anıtlar
3.Mekânı ziyaretin katkısı (Anderson, 2020)	Kimlik gelişimi	Sembol Nesne Olay (nöbet değişimi ve saygı duruşu sembolik pratik)

Tablo 3.7’den hareketle nitel kodlama için kod sistemi ve temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod sistemi Şekil 3.9’da gösterilmiştir.



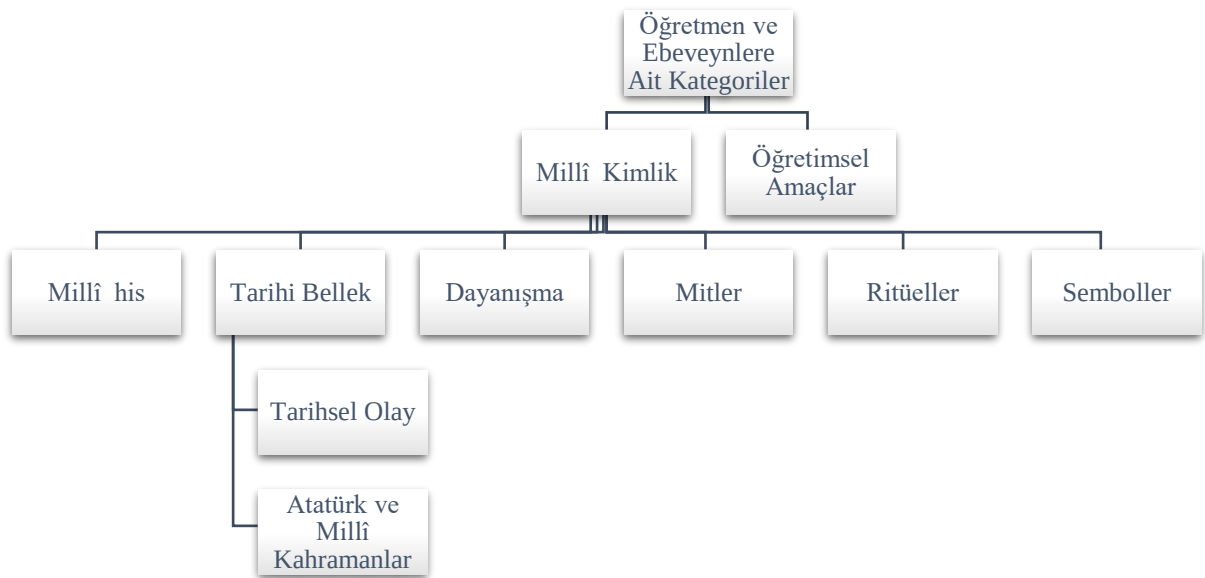
Şekil 3.9. Araştırmada kullanılan kod sistemi

Şekil 3.9’da yer alan kod sisteminin Maxqda 2020 nitel analiz programına girişi yapıldıktan sonra nitel veriler programa aktarılmıştır. Nitel verilerin kodlaması belirlenen kod sistemi çerçevesinde yapılmıştır. Nitel veri analizi öncesinde ise millî kimliğe yönelik literatür taraması yapılmış ve millî kimliğin unsurları ile millî kimlik sınıflamaları araştırılmıştır. Nitel veri analizi sürecini kolaylaştırmak adına millî kimliği oluşturan kavramlar tespit edilmiştir. Nitel veri analizi için temaların oluşturulmasında Tablo 3.8’deki araştırmacıların millî kimliği açıklarken ortaya koydukları kavramlarından hareket edilmiştir.

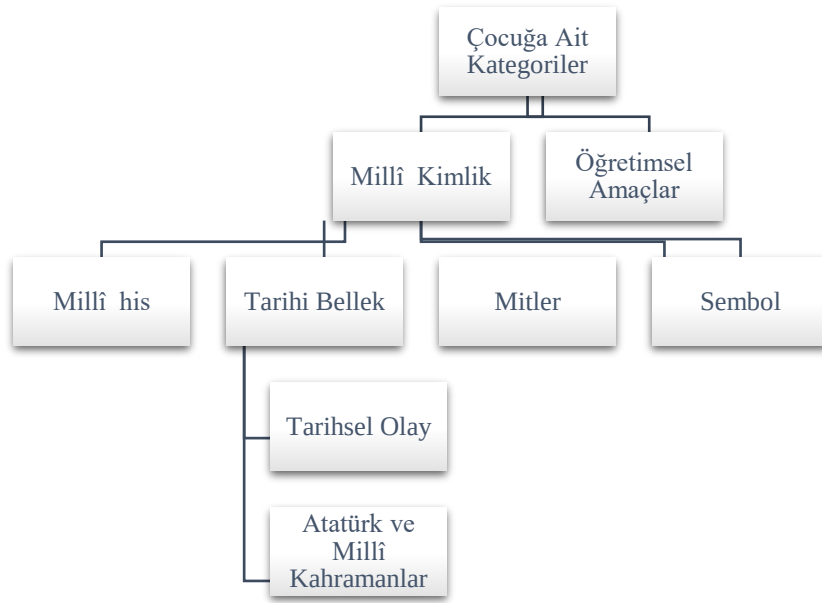
Tablo 3.8. Millî Kimliğe İlişkin Kavramlar

Araştırmacılar	Kavramlar
<i>Hobsbawn (1983)</i>	Gelenek
	Milli kimlik
	Kolektif hafıza
	Tarihsel süreklilik
	Sembolizm
<i>Anderson (1983)</i>	Ritüeller ve törenler
	Mit ve efsaneler
	Anıtlar
	Mezarlar
	Tören
<i>Guibernau (1997)</i>	Ulus imgeleri
	Bayrak
	Semboller
	Ritüeller
<i>Smith (1991)</i>	Atalar
	Mit ve anılar
	Bellek
	Semboller
	Değerler
	Etnik bilinç
	Kolektif irade
	Vatan toprağı
	Kutsal merkezler
	Gelenek
<i>Vatandaş (2010)</i>	Semboller
	Sanat eserleri
	Töreler
	Değerler
	Simgeler
	Kültür
	Örf-adet
	Tasa ve kıvançta ortaklık
	Ortak kader
	Semboller
<i>Bilgin (2013)</i>	Anılar
	Töre
	Alışkanlık
	Değer
	İnanç
	Gelenek
	Miras
<i>Pamuk (2019)</i>	Simgeler
	Ritüeller

Tablo 3.8’ de görülen literatür analizinden ortaya çıkan temalara (Millî His, Tarihi Bellek, Atatürk ve Millî Kahramanlar, Dayanışma, Mitler, Ritüeller, Nesne-Sembol, Tarihsel Olay) dayalı olarak titizlikle kodlanmıştır. Bu temaların ötesinde, kimlik inşası dışında birtakım amaçları vurgulayan "Öğretimsel Amaçlar" başlıklı bir tema da diğer temalara eklenmiştir. Daha sonra, tüm kodlar tekrar gözden geçirilmiştir. Tarihi Olay ile Atatürk ve Millî Kahramanlar temaları tarihi bellek kapsamına alınmış ve veriler yedi ilgili tema altında kategorize edilmiştir (Bkz. Şekil 3.10) Öğretmen ve ebeveynlerin verileri birlikte analiz edilmiştir. Çocuk verilerinde de öğretmen ve ebeveyn analiz süresindeki yol takip edilmiştir. Çocuk verilerinde “Dayanışma” ve “Ritüeller” teması ortaya çıkmamıştır. Çocuk verileri beş tema üzerinden analiz edilmiştir (Bkz. Şekil 3.11). İçerik analizinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama araştırmacı tarafından yapılmış ve bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) anlaşmazlık ilkesine göre değerlendiriciler arası anlaşma .88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, verilerin iç güvenilirliğinin son derece tutarlı olduğunu göstermektedir. Verilerin iç geçerliliğini desteklemek için, ayrıca toplanan verilerden doğrudan alıntılar bulgularda sunulmuştur. Bu alıntılarda katılımcılar için kısaltılmış kodlar kullanılmıştır. Örneğin “ÇÖ1”Çanakkale’deki birinci öğretmeni, “AE2”Anıtkabir’deki ikinci ebeveyni, “İÇ3”İstanbul’daki üçüncü çocuğu temsil etmektedir.



Şekil 3.10. Öğretmen ve ebeveynlere ait kategoriler



Şekil 3.11. Çocuğa ait kategoriler

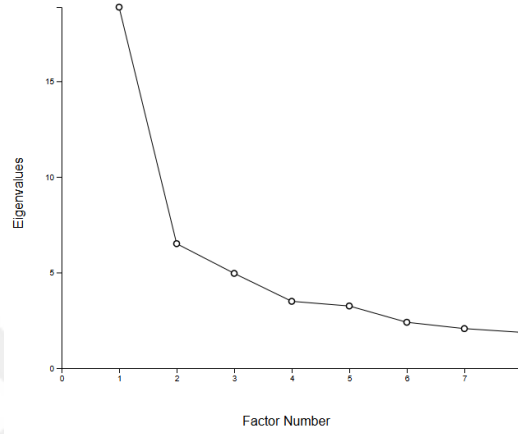
3.5.2. Q Metot Verilerinin Analizi

Q Metot verilerinin analizi, sıralanmış ifadelerin diğer maddelere göre konumlarının incelenmesini içermektedir (Stephenson, 1953). Bu doğrultuda elde edilen veriler KADE isimli Q Metot Analiz Programı'nda analiz edilmiştir. Ankara, Çanakkale 18 Mart Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı'nda yapılan Q metot uygulamasından elde edilen nitel veriler araştırmacı tarafından kodlanmış ve her çalışma grubu için csv dosyası olarak kaydedilmiştir. Öncelikle yargı ifadeleri programa yüklenmiş daha sonra veriler her çalışma grubu için ayrı ayrı KADE Q metot veri analizi programına aktarılmıştır. McKeown ve Thomas (2013) Q metodolojisinde veri analizinin üç istatistiksel prosedür setinin sıralı olarak uygulanması ile yapıldığından bahsetmektedir: Korelasyon, faktör analizi ve faktör puanlarının hesaplanması. Analizden önce verilerin hatalı olup olmadığı program üzerinde kontrol edilmiştir.

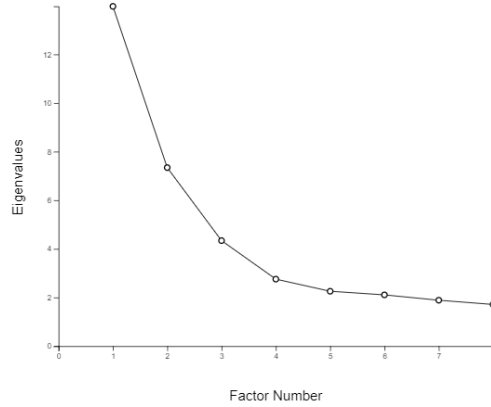
Öncelikle KADE programı üzerinden ilgili çalışma grubuna ilişkin csv dosyası yüklenmiştir. Daha sonra program üzerinden korelasyon matrisi hesaplanmıştır. Korelasyon matrisi tek tek öğeler arasındaki değil, türler arasındaki anlaşma ve anlaşmazlık düzeyini temsil eder (Watts ve Stenner, 2012). Veri analizinin bir sonraki aşamasında benzer veya farklı olan gruplamaların sayısını belirlemek için korelasyon matrisi faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi, temel bileşenler analizi veya sentroid ekstraksiyon teknikleri dahil olmak üzere çeşitli faktör analitik teknikleri kullanılarak tamamlanabilir (McKeown ve

Thomas, 2013).

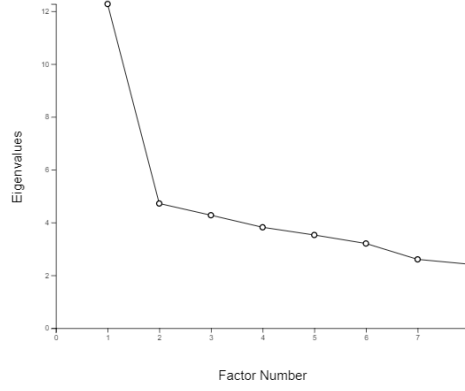
Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, Q Method programı kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda öğretmen ve ebeveynler üç faktör, çocuklar dört faktörde açıklanmaktadır. Faktörlerin her biri, ifadelerin veya öğelerin yerleştirilmesinden türetilen teorik bir şablonu temsil etmektedir (Kuş, 2024). Çalışma gruplarına ait Scree Plot grafikleri aşağıda yer almaktadır.



Grafik 3.1. Öğretmenlere ilişkin Scree Plot grafiği



Grafik 3.2. Ebeveynlere ilişkin Scree Plot grafiği



Grafik 3.3. Çocuklara ilişkin Scree Plot grafiği

Faktörleri en iyi açıklayan ifadeler belirlenmiştir. Ebeveynlerin üç bakış açısı “Atatürkçülük ve milliyetçilik bağlamında ilişkilendirme”, “Milliyetçilik bağlamında ilişkilendirme” ve “Dayanışma ve milliyetçilik bağlamında ilişkilendirme” olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin üç bakış açısı “Atatürkçülük ve milliyetçilik bağlamında ilişkilendirme”, “Milliyetçilik bağlamında ilişkilendirme” ve “Atatürk ve öğretimsel amaçlar bağlamında ilişkilendirme” olarak belirlenmiştir. İkinci olarak çocuklara ilişkin veriler de aynı yöntemle analiz edilmiştir. Ancak çocukların bakış açısı ise net olarak tespit edilememiştir.

Rotasyon, daha belirgin ve kolay yorumlanabilir faktörler elde etmek için sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada varimax yöntemi, güvenilirliği ve Q araştırmaları için en yaygın ve kabul edilen rotasyon şekli olması nedeniyle kullanılmıştır (McKeown & Thomas, 2013). Varymax rotasyonundan sonra faktör özdeğerleri hesaplanmıştır. Özdeğerler, bir faktörün istatistiksel gücünü ve Q-sıralamasındaki açıklayıcı gücünü belirtmek için en yaygın kullanılan ölçümdür (Watts ve Stenner, 2012). Faktörlerin çıkarılması ve elde tutulması için 1.0 veya daha yüksek bir özdeğere sahip olması gerekmektedir (Guttman, 1954; Akt. Yoon, 2023). KADE yazılımı ile öğretmen ve ebeveynler ve çocuklara ait verilerden hareketle ifadeler ve faktörlere göre Q sıralama değerlerine ulaşılmıştır. Faktör Q sıralama değeri, katılımcıların belirli bir faktördeki belirli bir görüntü için sağladığı sıralama puanlarının ortalamasıdır. Araştırmacılar tarafından, hesaplanan z-skorlarına dayanmaktadır. Her faktörde hangi görüntülerin önemli ölçüde farklı olduğunu belirlemek için önemlidir (Madsen, 2018). Sonrasında ayırt edici maddeler belirlenmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin üç faktöre göre fikir birliği ve fikir ayrılığı olan ifadeleri tespit edilmiştir. Yine çocukların dört faktöre göre fikir birliği ve fikir ayrılığında oldukları ifadeler tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen, ebeveyn ve çocukların her faktör özelinde bileşik Q sıralamalarına yönelik tablolara ulaşılmıştır. Bu tablolarda maddelerin ayırt edicilik düzeyleri görülmektedir.

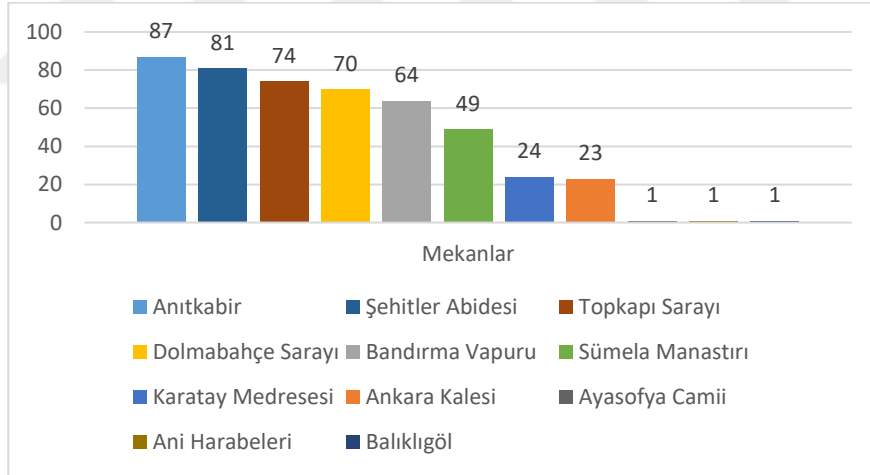
BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle ziyaret edilen mekânların belirlenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından nitel (ön çalışma) bulguları sunulmuştur. Nitel bulgularda öğretmen ve ebeveyn bulguları paralel olduğu için beraber verilmiştir. Çocuk bulguları ise öğretmen ve ebeveyn bakış açısını yansıttığı için açıklayıcı olması bakımından ayrı olarak sunulmuştur. Çocuk bulgularından sonra ebeveyn ve öğretmenlerin amaçları ve bu amaçların çocuklardaki tezahürleri kategorilere göre karşılaştırmalı tablolar olarak sunulmuştur. Bu bölümde en son Q metot verilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

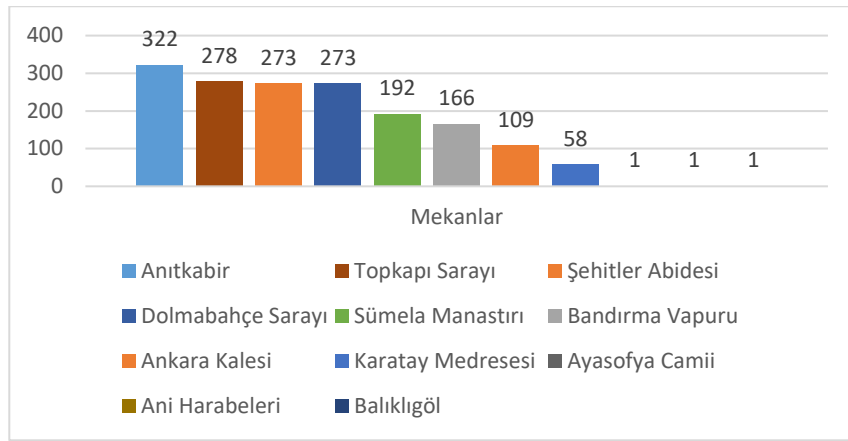
4.1. ZİYARET EDİLEN MEKÂNLARIN BELİRLENMESİ

Ziyaret edilecek mekânların belirlenmesinde 370 ebeveyn ve 200 öğretmenden görüş alınmıştır. Öğretmen ve ebeveynler için çevrim içi olarak bir form hazırlanmıştır. Formda tarihi mekân, coğrafi mekân, öğren yerleri, müzeler ve dini mekân örnekleri yer almaktadır. Ebeveynler ve öğretmenlerden alınan görüşler neticesinde en fazla tercih edilen dört mekân belirlenmiş ve veri toplamak için bu mekânların ziyaret edilmesine karar verilmiştir.



Grafik 4.1. Öğretmenlerin Öğrencileriyle Ziyaret Etmek İstedikleri Okul Dışı (Tarihi) Mekânlar

Grafik 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileriyle ziyaret etmek için en çok tercih ettikleri mekânların Anıtkabir (87 kişi), Şehitler Abidesi (81 kişi), Topkapı Sarayı (74 kişi) ve Dolmabahçe Sarayı (70 kişi) olduğu görülmektedir.

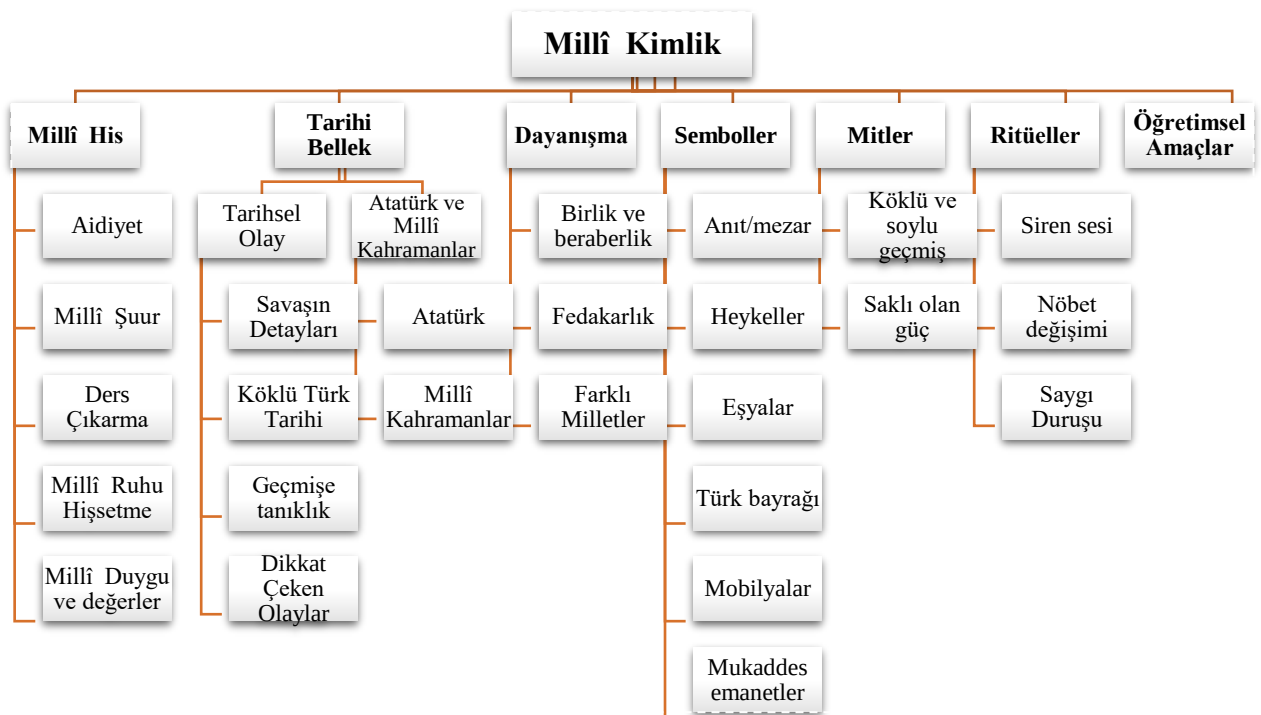


Grafik 4.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla Ziyaret Etmek İstedikleri Okul Dışı (Tarihi) Mekânlar

Grafik 4.2 incelendiğinde ebeveynlerin öğrencileriyle ziyaret etmek için en çok tercih ettikleri mekânların Anıtkabir (322 kişi), Şehitler Abidesi (273 kişi), Topkapı Sarayı (278 kişi) ve Dolmabahçe Sarayı (278 kişi) olduğu görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLER TARAFINDAN ZİYARET EDİLEN MEKÂN LARA İLİŞKİN (ÖN ÇALIŞMA) BULGULAR

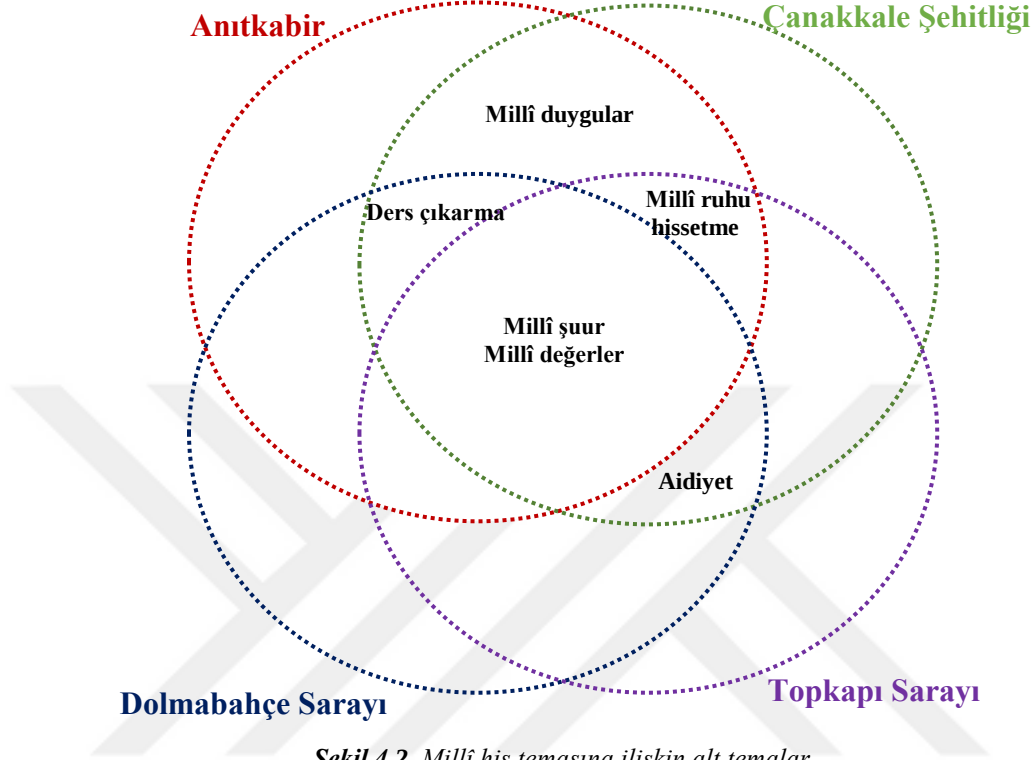
Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla en çok ziyaret etmek istedikleri mekânların tespit edilmesinden sonra bu mekânlar ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla beraber mekânları ziyaret etmelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.4. Ebeveyn ve öğretmenlere ilişkin kategori ve alt kategoriler

Millî His

Görüşme yapılan hem öğretmen hem de ebeveynler bütün mekânlara ait (Çanakkale Şehitliği, Topkapı-Dolmabahçe Sarayları ve Anıtkabir) ortak vurgularında en belirgin olarak “millî his” kategorisine vurgu yapmışlardır.



Şekil 4.2. Millî his temasına ilişkin alt temalar

Çalışmaya katılanlar, tarihi mekânları ziyaret ederek çocukların atalarının yaşadığı yerleri ve kullandıkları eşyaları doğrudan gözlemlene imkânı bulduklarını, bu deneyimlerin çocukların geçmişlerine ve içinde yaşadıkları millete olan aidiyet duygularını güçlendirmeye katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerden bazıları ziyaret edilen tüm mekânların dayanışma, birlik ve beraberlik açısından birleştirici bir unsur olduğunu, bu mekânlar sayesinde geçmiş ile bağ kurulabildiğini ve mekânların aidiyete katkı sağladığını söylemişlerdir.

“Yani mutlaka ve mutlaka geçmişini atalarını bilmeli tanımalı ki ait hissetmeli tanımadan nasıl olacak bu olmaz.” (İÖ9)

“Çocuklarımın atalarını ve geçmişini öğrenmesini istedim. Onların yaşama tarzlarını öğrensinler istedim.” (İE18)

“Çalışmanın önemini kavıyorlar ve vatana ait olmanın önemini hissediyorlar.” (ÇÖ13)

“Şehitler Abidesi’ni ziyaret etmemizle çocuğumun vatanına milletine daha bağlı bir vatandaş olacağını düşünüyorum.” (ÇE12)

“Yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturmayla Anıtkabirin ilişkisi vardır.” (AÖ1)

“Birlik ve beraberliğimizin devam etmesinde Anıtkabir önemli. Aidiyete katkısı vardır.”
(AE8)

Millî his kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler arasında belirgin görüş farklılıkları olmasa da mekânlara göre farklı millî hisler yer almaktadır. İstanbul’daki mekânlara ilişkin olarak Topkapı Sarayı’nda özellikle Osmanlı Dönemi’ne yönelik vurgular dikkat çekmektedir. Burada görüşme yapılan katılımcılar, çocukların köklü ve soylu bir geçmişi olan Osmanlı Devleti’nin yüzyıllar boyunca yaşadığı sarayın konumunu, odalarını ve burada sürdürülen yaşamı öğrenmelerini istediklerini söylemişlerdir. Böylece sarayda ihtişamlı bir yaşam sürüldüğünü görerek çocukların tüm dünyaya hükmetmiş kudretli bir devletin torunları olduklarını öğrenmelerini istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Topkapı Sarayı’ndaki ebeveynler sarayda yer alan silah koleksiyonu ile Osmanlı’nın savaşçı yönünü, saat koleksiyonunda yer alan parçalar ve kıyafetler ile de padişahların dönemlerinde zevk sahibi kişiler olduklarını vurgulamak istediklerini söylemişlerdir.

Dolmabahçe Sarayı’nda ise ebeveynler Osmanlı vurgusundan ziyade Atatürk ve cumhuriyete hazırlık dönemine ilişkin ilişkilendirmeler yaparak çocukların aidiyet kazanmasını vurgulamışlardır. Dolmabahçe Sarayı’nda Atatürk’ün yatak odasındaki Türk bayrağı serili yatağın öğrenciler açısından dikkat çektiğini ve aidiyet oluşturan bir sembol olduğunu ifade etmişlerdir. Çanakkale’deki bazı ebeveynler ise şehitlikte kendi dedelerinin de yattığını, çocuklarına dedelerinin mezarını göstermek istedikleri için onları ziyarete getirdiklerini söylemişlerdir. Bu sayede çocuğun kendi ailesinden birinin de bu ülkeyi kurtarmak için savaştığını gördüğünde vatanına aidiyet duyacağını ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılanlar ziyaret edilen mekânların çocuğun millî kimlik gelişimine katkısı olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar bu mekânları ziyaret ederek mekânlarda kendinden ya da ülkesinden izler görmenin çocukların tarihlerine ve ülkelerine bağlılıklarını artıracaklarını söylemişlerdir. Ayrıca katılımcılar çocukların ecdatlarını tanıyacaklarını, millîyetçilik hislerinin ve Türk kimliğinin gelişeceğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Soyumuzun ne kadar güçlü olduğunu ifade ediyor. Köklü ve soylu bir geçmişimiz var.”
(İE17)

“Topkapı sarayı bir mekân olarak bence ihtişamın resmidir. O dönemdeki büyüklüğün ve dünyaya hükmetmenin tadı bence Topkapı sarayıdır.” (İÖ2)

“Ve biz şehitliğe gittiğimizde o savaşın etkilerini derinden hissediyoruz. Bu da çocuğumun bu ülke için yapılan mücadeleyi görünce ait hissetmesini sağlar.” (ÇE6)

“Bulunduğu bölgedeki yani yerel aidiyet duygusu değil ülkeye aidiyet yani millî ye duygunun gelişmesinde büyük bir katkısı vardır.” (ÇÖ20)

“Oradaki silahları kullanmış olanlar başkasının atası değil. Bizim ait olduğumuz toplumun eşyaları ve insanı. Dolayısıyla bir aidiyet duygusu oluşturuyor.” (AÖ5)

“Demokratik bir vatandaş olarak ülkesine biraz daha bağının güçlenmesini sağlayacağını düşünüyorum.” (AE13)

Millî şuura yönelik ebeveynler ve öğretmenler arasında belirgin görüş farklılıkları olmasa da mekânlara göre farklı görüşler yer almaktadır. Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı’ndaki öğretmen ve ebeveynler millî bilincin küçük yaşlardan itibaren oluşmaya başladığını bu yüzden ziyaret edilen mekânlara tarih bilinci kazandırmak için çocukları getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen ve ebeveynler ise kimlik gelişiminin bir süreç olduğunu, hemen gerçekleşmeyeceğini ancak bu ziyaret mekânlarının buna temel oluşturabileceğini, bir ateşin üzerini üfleyerek onu harlamak gibi çocuktaki kimlik duygusunu büyüteceğini ifade etmişlerdir.

Çanakkale’deki Öğretmenler ve ebeveynler, atalarının canları pahasına bıraktıkları mirası yerinde gördüklerinde çocukların varoluş sebeplerinin burada yattığını, vatana daha sıkı sıkı sarılmaları gerektiğini anlayacaklarını söylemişlerdir. Bu sayede çocukların tarihlerine, kültürüne, bayrağına ve ülkelerinin her karış toprağına sahip çıkabilecek millî bilince ulaşacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yaşayarak görerek bu bilinci çocuğa kazandırdıkları zaman toplumsal gelişme ve refahı sağlayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Anıtkabir’deki öğretmenlerden bazıları çocuklara Anıtkabir’i gezdirirken inkılapların anlatıldığı bölmeleri özellikle gezdirdiklerini ifade etmişlerdir. Burada çocuklara millî ekonomi, millî tarih, haklar ve eğitim için neler yapıldığını göstererek onların millî bilinç kazanmasına katkı sağlamayı amaçladıklarını söylemişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Dolmabahçe Sarayı’nı çocuğumla birlikte ziyaret etme amacım onların da tarih bilincini öğrenmelerini istedim.” (İE7)

“Öğrencilerin Topkapı’yı ziyaret edince daha bilinçli olacağını düşünüyorum.” (İÖ4)

“Vatan topraklarının nasıl kazanıldığını, atalarımızın bu konuda neler yapıldığını çocukların yerinde görerek millî birlik şuurunu kazanmalarını sağlamak.” (ÇÖ9)

“Çocuklarım da tarih şuurunun Türklük şuurunun oluşmasını istiyorum. Bu yüzden onlarla ziyaret ettik.” (ÇE9)

“Görevlerinin bilincinde daha çok şuurulu bir şekilde vatana sahip çıkacaklardır.” (AÖ9)

Katılımcılar Çanakkale’de atalarından miras kalan bu ülkenin geçmişte büyük zorluklarla kazanıldığını ve sahip çıkılması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca geçmişte ülkenin her karış toprağının işgal altında olduğunu ve bundan dersler çıkarılması gerektiğini

vurgulamışlardır. Vatanın her zaman geçmişteki gibi işgale uğrama ihtimali olduğundan, ülke için neden çalışmaları gerektiğini de öğrencilere aktarmanın önemine değinmişlerdir.

Çanakkale'deki bazı öğretmenler ise bugünkü yaşam konforunun geçmişte atalarımızın ödediği bedel neticesinde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden biri amacının öğrencilerin atalarının neler yaptığıyla, ne için mücadele ettikleriyle şimdi onların neler yaptıklarını karşılaştırmalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Anıtkabir'deki ebeveynler ise çocuğun aydınlık bir yolu takip etmesinde ve geleceğini şekillendirmesinde Anıtkabir'i ziyaret etmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise çocuğun zor şartlarda neler yapıldığını görerek bundan dersler çıkarıp kendi hayatına uygulayabileceğini ifade etmiştir. Dolmabahçe Sarayı'nda ebeveynlerin bazıları çok gösterişli mobilyalar olmasına rağmen Atatürk'ün çalışma ve yatak odalarının mütevazı olduğunu çocuklarına gösterdiklerini ve Atatürk'ün bu kişilik özelliğinden ders çıkarmasını amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Tarihte hep diyoruz ya geçmişten ders alıp geleceğine yön vermek işte buraları gezerek geleceğine daha iyi yön verebiliyor öğrenci.” (ÇÖ19)

“İnsanlar şehitliği gördükten sonra vatanına daha çok hizmet eder.” (ÇE2)

“Öğrencilere en çok tarihlerini bilmelerini anlamalarını ve geleceklerini de ona göre şekillendirmelerini vurguladık.” (İÖ4)

“Siz çok çalışmalısınız ki bu ülkeye sahip çıkmalısınız sizler bizim geleceğimiziniz dedim.” (AÖ1)

“Çocuğun aydınlık bir yol kurmasında, ışığı aramasında, cesaret bulmasında Anıtkabir önemlidir.” (AE4)

Millî his kategorisinde öğretmenler ve ebeveynler mekânları ziyaret etmenin çocuğa millî ruhu hissetme açısından katkı sağladığını da sıklıkla dile getirmişlerdir. Çanakkale'deki öğretmen ve ebeveynler öğrencilerin şehitliğe ayak bastıklarında tarihi atmosferi yerinde yaşadıklarını, toprakların ve savaşın ruhunu hissettiklerini, yapılan anlatımlar ve karşılaştıkları somut unsurlar ile orada maneviyatı içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çanakkale'deki ebeveynler Hilal'i Ahmer Hastanesi'nin canlandırması olan balmumu heykel müzesinin çocuklarda ve kendilerinde büyük etkiler bıraktığını söylemişlerdir. Oradaki atmosferin tüylerini ürperttiğini, orada yaşananları gerçekçi olarak gördüklerini bunun da millî ruhu hissetmeye katkı sağlayacağını söylemişlerdir.

Anıtkabir'deki katılımcılar Anıtkabir'e ait farklı millî hisleri vurgulamışlardır. Öğretmenler Anıtkabir'in bir mekândan öte Türkiye'yi temsil eden Kurtuluş Savaşı'nı ve geçmişin ruhunu yansıtan bir sembol olduğunu, öğrencileri burayı ziyarete getirerek bu ruhu

onlara kazandırmak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Çanakkale ruhunu hissetmeleri çünkü oraya ayak bastığınızda artık eskisi gibi düşünmüyorsunuz.” (ÇÖ6)

“Şehitliği ziyaret ettiğimizde çocuklarım bizzat o anları yaşayacakları için unutmayacaklarını düşünüyorum.” (ÇE4)

“Öğrenciler de o ruhu hissetsinler istiyorum. Anıtkabiri andıklarında gördüklerinde düşünmeleri gereken şeyi önden kendim anlatmaya çalışıyorum.” (AÖ5)

“Anıtkabiri ziyaret etmenin çocuklarıma katkı sağlayacağını düşünüyorum. Bu ruhu hissedecekler ve bütün defterlerden kitaplardan öğrendiklerinin yerini görecekler, hissiyatını yaşamış olacaklar.” (AE4)

Öğretmen ve ebeveynler ziyaretlerinde manevi ruhu hissetme üzerinde de durmuşlardır. Çanakkale ve Anıtkabir’deki öğretmen ve ebeveynler ziyaret edilen mekânların manevi yönünün çok büyük olduğu, bu maneviyatı çocuklara aşılamanın gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmen ve ebeveynler Müslümanlar için Mekke nasıl bir maneviyat içeriyorsa Türkler için de Çanakkale, Anıtkabir gibi mekânların benzer şekilde yoğun maneviyat barındırdığını belirtmişlerdir. Çanakkale’de ebeveynler şehitliğe ilk ayak bastıklarında atalarının manevi ruhunu hissettiklerini, çocuklarıyla beraber şehitlere dua gönderdiklerini ve onları andıklarını söylemişlerdir. Anıtkabir’deki ebeveynlerin bazıları da burada Atatürk’ün kabrinin olduğunu ve mozolenin önünde çocuklarına Atatürk için dua etmelerini söyleyerek maneviyatı hissetmelerini istediklerini belirtmişlerdir. İstanbul’da ise bazı öğretmenler ve ebeveynler Topkapı Sarayı’nın manevi boyutunun millî kimlik açısından önemini vurgulamışlardır. Topkapı Sarayı’nda yer alan Mukaddes Emanetler bölümünün Türk ve İslam kültürü açısından önemli olduğunu ve çocuğa aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Çok kutsal bir yer orayı bir manevi değer olarak düşünüyorum.” (ÇÖ1)

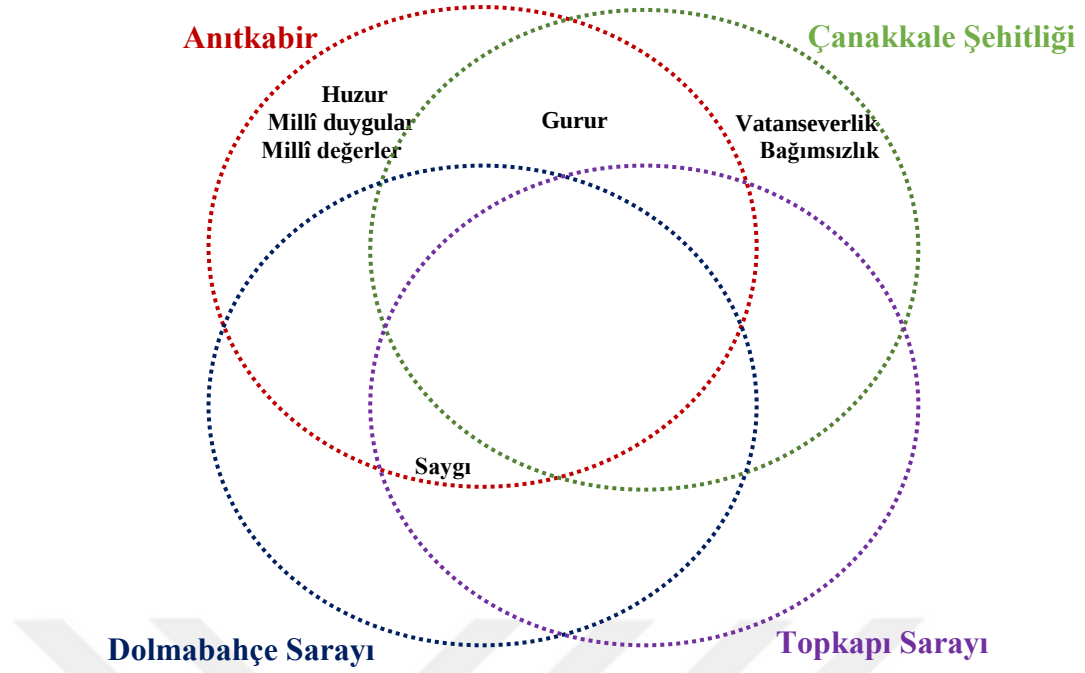
“Çocuklarımın buradaki maneviyatı görmelerini istedim açıkçası.” (ÇE11)

“Biz materyalden çok manevi olarak düşünsel olarak Anıtkabirin ne ifade ettiğini öğrenmesi lazım çocuğumun.” (AE9)

“O büyük önderimizin yaşamış olduğu o maneviyatı görmemiz öğrencilerimize onu yaşatmamız en büyük amacımız bu.” (AÖ9)

“Bir mekân olarak Topkapı sarayının benim için anlamı büyük tabi kutsal emanetler var.” (İÖ7)

“Çocuğuma en çok benim için önemli olan dini açıdan önemli emanetleri göstermek.” (İE20)



Şekil 4.3. Millî his temasında duygu ve değere ilişkin alt temalar

Öğretmenler ve ebeveynler ortak olarak duygu içeren ifadeler ile sevgi, saygı, vatanseverlik gibi değerler üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmenler öğrencilerin Anıtkabir’i ve Çanakkale Şehitliği’ni gezdikten sonra öğrencilerin atalarıyla ve Türk olmalarıyla gurur duyduklarını söylediklerini ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen ve ebeveyn ise Anıtkabir’in görkeminin insana huzur duygusu yaşattığını söylemiştir. Anıtkabir’deki öğretmenler çocukların Anıtkabir’i ziyaret ettiklerinde nöbet değişimi gibi somut olayların ve sergilenen eserlerin de etkisiyle millî duygularının güçlendiğini söylemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin çoğunun gözlerinin dolduğunu, çocukların da kendileriyle aynı duyguları hissetmelerini istedikleri için onları bu mekânları ziyarete getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ziyaret sonucu çocuklarda o duygu aktarımının oluştuğunu gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Çanakkale’de olanlar neyi ifade ediyor neyin sonucunda elde edildi bunları yerinde gördüklerinde bakışları, duyguları daha fazla değişiyor.” (ÇÖ10)

“Ecdat burada yatıyor. Çocuğumun da bu duygu yüklü atmosferi solumasını istedim.” (ÇE12)

“Ömür boyu sürecek ve herkesin bilmesi gereken bir mekânı ifade eder. Millî duyguları ifade eder.” (AÖ2)

“Anıtkabir’i çocuğumla beraber gezerek onlara da bu duyguyu aktarmak istiyorum.” (AE2)

Anıtkabir’deki katılımcılar bu mekânların millî ve manevi değerleri pekiştirme rolünün olduğunu, çocuklara bu değerın aşılınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında millî ilkeleri benimsemiş ve değerleri içselleştirmiş nesillere sahip olmanın bu mekânları ziyaret etmekten geçtiğini de ifade etmişlerdir. Anıtkabirdeki bazı ebeveynler ise Anıtkabir’in millî ve kurucu bir değer barındırdığını ve bu değerın toplumu bir arada tutmada çimento işlevi gördüğünü belirtmişlerdir.

Anıtkabir’deki öğretmen ve ebeveynler ziyaret edilen mekânlarda saygıyı vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Mekânları ziyaret ederken çocukların atalarına saygı göstermelerini amaçladıklarını, turistik bir ziyaretten çok geçmişlerini ve atalarını anmak için orada bulunduklarını onlara öğretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çanakkale’deki öğretmen ve ebeveynler Çocukların mekânları ziyaret ettiklerinde vatan ve millet sevgisinin gelişeceğini, gelecekte vereceği kararlarda Çanakkale ruhu ve ülke sevgisini aklından çıkarmaması gerektiğini öğreneceklerini söylemişlerdir. Bu sayede çocuğun kurtuluş, cumhuriyet ve bağımsızlık değerlerinin önemini öğrenip bunlara sıkı sıkıya bağlı vatansever bir birey, iyi bir vatandaş olmasını amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Topkapı Sarayı’nda öğretmenlerden bazıları Osmanlı’nın yüzyıllar boyunca dünyaya hükmettiğini ve büyük bir kültür inşa ettiğini, atalarının bıraktığı bu geleneğe sahip çıkma ve saygı duymalarını istedikleri için burayı ziyaret ettiklerini söylemişlerdir. Dolmabahçe Sarayı’nda ise birçok ebeveyn Atatürk’ün son nefesini verdiği odanın önüne geldiklerinde çocukların saygıyla sessizleştiklerini ve odanın detaylarını incelediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların bu mekânları ziyaret ederek vatan ve millet sevgisinin gelişeceğini, gelecekte verecekleri kararlarda Çanakkale ruhu ve ülke sevgisini aklından çıkarmamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece, çocuğun kurtuluş, cumhuriyet ve bağımsızlık değerlerini öğrenip bunlara bağlı vatansever bir birey, iyi bir vatandaş olmasını amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerime en çok saygı duymalarını ve anneleri gerektiğini aşılarmaya çalışıyorum.” (CÖ15)

“Çocuklarımla beraber şehitliği ziyaret etme amacım onların da bunları görmeleri, geçmişlerini öğrenmeleri, atalarına saygı duymaları.” (ÇE5)

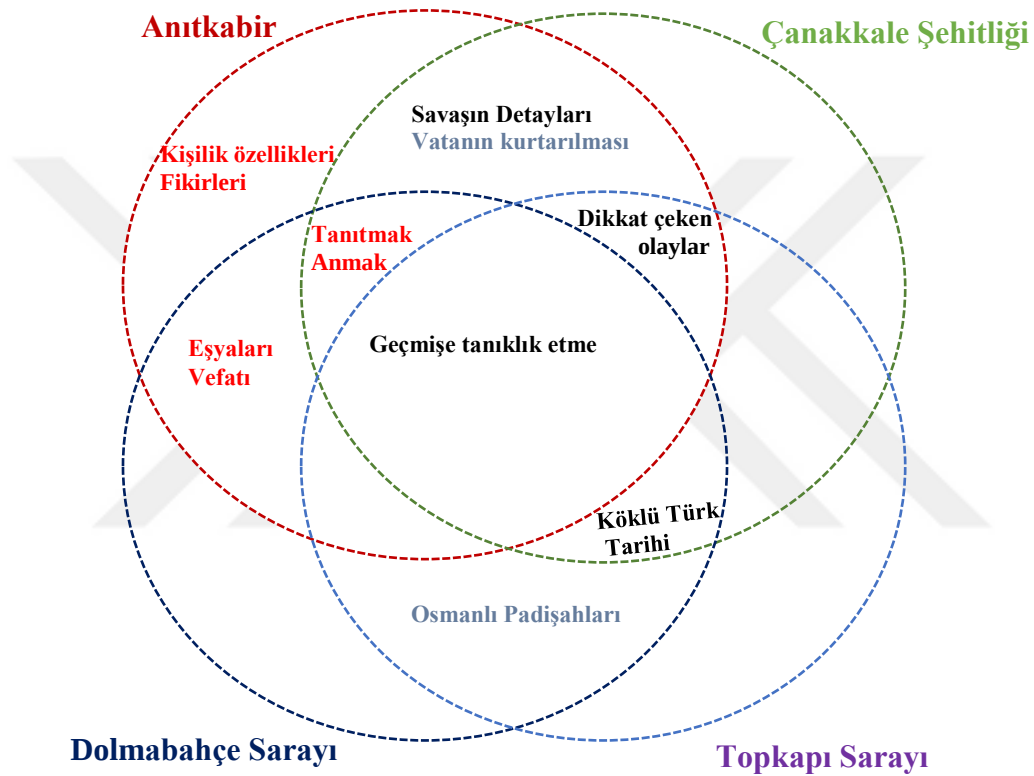
“Ülke sevgisi, millet sevgisi gibi değerleri kazanması, kurtuluşumuz, bağımsızlığımız, cumhuriyeti öğrenmelerini istiyorum.” (AE7)

“Vatan sevgisi ve vatanseverlik ruhunu geliştirebileceğini düşünüyorum.” (AÖ5)

“Onun için de çocuklarımıza tarih sevgisini en iyi şekilde aktarmaya çalışıyoruz.”

Tarihi Bellek

Görüşme yapılan hem öğretmen hem de ebeveynler bütün mekânlara ait (Çanakkale Şehitliği, Topkapı-Dolmabahçe Sarayları ve Anıtkabir) ortak vurgularında millî his kategorisinden sonra “tarihi bellek” kategorisinde önemli vurgular yapmışlardır. Bu kategori içerisinde “tarihsel olay” ve Atatürk ve Millî Kahramanlar” alt kategorilerinde ifadeler yer almaktadır.



Şekil 4.4. Tarihi bellek temasına ilişkin alt temalar

Tarihsel Olay

Çalışmaya katılanlar tarihi bellek kategorisinde tarihsel olaylara ilişkin çok sayıda vurgu yapmıştır. Burada belirgin olarak Köklü Türk tarihine atıf yapılmıştır. Hem öğretmenler hem de ebeveynler tarihte kurulmuş Türk Devletlerine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar ziyaret ettikleri mekânlar ile Türk tarihi arasında bağlantı kurmuş ve Osmanlı Devleti ile ilişkilendirmişlerdir. Topkapı Sarayı’nda hem öğretmen hem de ebeveynler sarayın Osmanlı Devleti’nin gücünü ve ihtişamını yansıttığını ifade etmişlerdir. Osmanlı tarihinin Türk toplumunun önemli yapıtaşlarından biri olduğunu ve bunları çocukların bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Topkapı Sarayı’ndaki ebeveynler sarayın tarih koktuğunu ve çocuklarının köklü Türk tarihini anlamaları için çok fazla detay içerdiğini belirtmişlerdir.

Dolmabahçe Sarayı'nda ise ebeveynler sarayın mimarisi ve tasarımı üzerinde durmuşlardır. Çocuklarıyla sarayı ziyaret ederek Sarayın hem Osmanlı hem de Türkiye Cumhuriyeti'ne ev sahipliği yapması bakımından Osmanlı Dönemi'ndeki ihtişamı ve köklü Türk Tarihini yansıttığını vurgulamışlardır. Çanakkale'de ise birçok öğretmen Türklerin tarihte çok sayıda devlet kurduğunu ancak hiçbir dönem esaret altına girmediğini, Çanakkale'nin bunu temsil eden bir mekân olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Topkapı'yı ziyaret ederek öğrencilerimin de yüzyıllar boyu varlığını sürdürmüş bir imparatorluğun her aşamasını tarzını ve anlayışını görmesini istedim.” (İÖ7)

“Dolmabahçe Sarayı bir mekân olarak benim için Atalarımızın nasıl bir ihtişamlar yaşadığını somut olarak ifade edildiği yerdir.” (İE2)

“Biz sadece şu sınırlarla çevri bir ülke değiliz yani osmanlı'nın bünyesinden 62 tane ülkeye çıkmış birisi Türkiye 61 tane 600 yıl hüküm sürmüş topraklarda.” (ÇÖ15)

“O zaman Viyana Kapısından Kuveyt'e kadar 3 kıtaya nam salmış bir Osmanlı Devleti'miz var.” (ÇE7)

Öğretmen ve ebeveynler Çanakkale Savaşı'nın detayları hakkında da vurguda bulunmuşlardır. Katılımcılar savaşın detayları konusunda en fazla şehit sayısına odaklanmışlardır. Çanakkale'de ülkenin dört bir tarafından çok sayıda şehit verildiğini ve Çanakkale'nin dünya tarihinde en fazla can kaybı olan cephelerden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler Çanakkale'de çıkartma anında denizin tamamen kan olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler ise herkesin Çanakkale'de kendinden bir parça bulabileceğini, çok fazla şehit verilmesinden dolayı birçok kişinin ailesinden birilerinin orada şehit olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Oraya gittiği zaman oradaki bir savaş hikâyesinin işte Yahya Çavuş, Şehit Onbaşı gibi dinlediğinde orada insanların zor durumda kaldığında neleri göze alacaklarını öğrenmeleri gerek.” (ÇÖ7)

“Şehitlerimizin, atalarımızın, dedelerimizin ne şartlar altında oralarda savaşıp bu toprakları düşmanlardan geri aldığını öğrenmeleri.” (ÇE1)

“Öyle en çok şuna odaklanalım gibi bir düşüncemiz olmadı. Savaş canlandırmalarına odaklandık Çanakkale, Sakarya savaşları, donanmalara baktık.” (AE8)

“Savaş şartlarının zorluğunu vurguladık.” (AÖ10)

Bir diğer dikkat çekilen durum savaşın büyüklüğüdür. Hem öğretmen hem de ebeveynler metrekareye düşen mermi sayısının çokluğuna, mermilerin havada çarpışmasına vurguda bulunarak savaşın büyüklüğüne dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, Çanakkale Savaşı'ndan sonra üniversitelerin mezun vermediğini ve bölgede 14 ayrı savaş yapıldığını söylemişlerdir. Günümüzde bile savaş alanında kemiklerin bulunduğunu ifade ederek savaşın

büyüklüğüne dikkat çekmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerime en çok anlatmaya çalıştığım şey ise savaşın büyüklüğü oldu.” (ÇÖ1)

“Kayıt altına o savaş döneminde alınamamışlar var. Metrekareye 250 bin mermiden bahsediyoruz.” (ÇE16)

“Kan o kadar işlemiş ki denizlere akmış yani normal bir alan değildi orası.” (ÇÖ12)

“Orada çarpışan mermileri ben gözlerimle gördüm. Bu istatistiksel olarak olasılığa vurduğunuzda milyarda birin üstünde bir olasılık var. Yani mümkün olmayan bir olasılık. Ama orada onlarcasını yüzlercesini görebilirsiniz.” (ÇE15)

Katılımcılar belirgin olarak cephelere de değinmiştir. Seddülbahir, Kumkale, Arıburnu, Conkbayırı alanları öğretmenlerin Çanakkale’de dikkat çektiği cephelerdir. Öğretmenlerin çoğu bu cephelerde düşmanların geldiği noktaları öğrencilere göstermeye çalıştıklarını, insanların zorluklarla mücadele ettiğini, savaşın birebir yaşandığı bu alanlarda birçok kahramanlık öyküsüne imza atıldığını söylemişlerdir. Ebeveynler ise çoğunlukla Conkbayırı ve 57. Alay şehitliğine vurgu yapmışlardır. Örneğin ebeveynlerden bazıları Conkbayırı’nda siperlerin yoğun ve birbirine çok yakın olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Buradan gemiler yanaştı ilk buradan çıkmaya çalıştılar falan diye etkilenmiştim çünkü ilk şehitleri Seddülbahir’e yakın Kumkale taraflarında vermişiz.” (ÇÖ4)

“Bir de o Conkbayırı’nda siperlerin birbirlerine çok yakın olan yerleri var. Orası dikkatimi çekti.” (ÇE2)

“En çok dikkatimi Conkbayırı çekti. Orası artık siperlerin yoğun olarak bulunduğu bölge olduğu için daha çok ilgimi çekti.” (ÇE20)

“Çarpışmaların olduğu yerlerde çeşitli olayların geçtiği mekânlar var. 57. Alay şehitliği, Fransız-İngiliz anıtının olduğu yerde farklı olaylar olmuş.” (ÇE7)

Katılımcılar millî mücadeleye de vurguda bulunmuşlardır. Hem öğretmenler hem de ebeveynler özellikle Çanakkale ve Anıtkabir’i millî mücadele süreci ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar çocuğun burada bir ülkenin kur(t)uluşunu görebileceğini, yaşanan olaylardan hareketle mücadeleyi anlayıp vatana sahip çıkma duygusu kazanacağını ifade etmişlerdir. Çanakkale’deki öğretmenler, Çanakkale’nin cumhuriyetin önsözü, kurtuluş savaşının ön hazırlık süreci olduğunu belirtmişlerdir. Anıtkabir’deki ebeveynler Anıtkabir’deki Kurtuluş Savaşı Müzesi’ndeki ambiyansın dönemin savaş ortamını açık bir şekilde gözler önüne serdiğini ve buraya yapılan ziyaretin çocukların millî mücadele dönemini anlamaları açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Milli mücadeleyi, yapılan inkılapları her şeyi burada görmüş oluyorlar.” (AÖ13)

“Burada işte özellikle müze kısmında kurtuluş savaşında yapılan mücadeleyi göstermeye çalıştık.” (AE12)

“Kurtuluş savaşı'ndaki adı ön plana çıkan tüm asker ve subaylarımızın burada adeta staj yaptığı bir yer.” (ÇÖ2)

“Mücadelenin kazanıldığı toprakları görmek istedik.” (ÇE10)

Katılımcılar Anıtkabir, Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı ve Şehitler Abidesi'nin geçmişe tanıklık etme konusunda öğrencilere fayda sağlayacağına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir'in gerçek tarihi öğrenme noktasında öğrencilere ışık tuttuğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere bilginin güç olduğunu, tarihini bilmeyen toplumların yok olacağını, bu yüzden tarihlerini yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini, bu şekilde geçmişe tanıklık ederek gerçek tarihi öğrenebileceklerini söylediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Orada yaşananları az da olsa anlayabildiler. O mekân çocuklar için unutulmaz bir semboldü.” (ÇÖ8)

“Geçmişte yapılan savaşların önemini daha iyi anlaması konusunda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (ÇE13)

“Dolmabahçe Sarayı'nı çocuğumla birlikte ziyaret etme amacım çocuğumun tarihini daha iyi tanıması için getirdik.” (İE8)

“Burada sanat görüyorlar, mimari görüyorlar dönemi her açıdan yansıtıyor.” (İÖ3)

“Çocuklarımla ziyaret amacımız onların daha çok bu ülkenin cumhuriyetin nasıl kurulduğunu bilmeleri hem öncesi hem sonrası neler yaşandığını bilmeleri.” (AE18)

“Öğrenciye vermek istediğimiz tarih bilgisi aslında burada yer alıyor.” (AÖ14)

Anıtkabir'de hem öğretmen hem de ebeveynler bu mekânın öğrencilerin cumhuriyet tarihini öğrenmeleri ve anlamaları noktasında etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birçoğu ise Anıtkabir'in ülkenin merkezi konumunda olduğunu ve içerisinde barındırdığı tarihi unsurlar bakımından ülkenin tarihini anlama noktasında küçük bir Türkiye olduğunu ve geçmişe ışık tuttuğunu söylemişlerdir.

Öğretmenler ve ebeveynler İstanbul'daki mekânların çoğunlukla Osmanlı'yı yansıttığını; Osmanlı Tarihi noktasında öğrencilerin Osmanlıya yüzyıllar boyunca ev sahipliği yapan Topkapı ve Dolmabahçe sarayları ile dönemin mimarisi, tarihi dokusu, nesneler, sanat ve estetik anlayışı, yönetim sistemi ve padişahlar hakkında fikir sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları'nın geçmiş ile günümüz arasında bağ kurduğunu ve çocuklarıyla buraları ziyaret ettiklerinde tarihte yürüyor gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Yine İstanbul'daki öğretmenler de benzer şekilde

Dolmabahçe ve Topkapı Sarayları'nı ziyaret etmenin çocuğun tarihini ve geçmişi anlaması noktasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen geçmişini bilmeyenin geleceğini inşa edemeyeceğini ve sarayların bu noktada öğrencilerin geçmişten ders çıkarmalarına yardımcı olacağını söylemiştir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Cumhuriyet tarihi ile ilgili birçok şeyi öğreniyorlar.” (AE9)

“Türkiye Cumhuriyeti'nin nasıl kurulduğunu görmek istedik çok da faydalı olduğu inancındayım.” (AÖ4)

“Topkapı'yı ziyaret etmeleri çocuklarıma geçmişi daha iyi anlamaları konusunda katkı sağlar.” (İE17)

“Tarihi öğrenmek için buraları görmek lazım. Geçmiş bilmeyen geleceğini inşa edemez.” (İÖ7)

Öğretmenler ve ebeveynler, çocukların ziyaretler boyunca geçmişte yaşanmış ve ziyaret esnasında yaşanmış birçok olaydan etkilendiklerini vurgulamışlardır. Çanakkale'deki öğretmenler ve ebeveynlerden bazıları öğrencilerin geçmişte yaşanmış olan 57. Alay Olayı'ndan, Atatürk'ün kalbinden vurulduğu olaydan, “Ben size taarruzu değil, ölmeyi emrediyorum!” dediği olaydan, Seyit Onbaşı'nın mermiyi kaldırması olayından ve Yahya Çavuş'un hikâyesinden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı'nda ise öğretmenlerden bazıları cülus bahşişi olayının çocukların ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Bir başka öğretmen ise divanı hümayunda kararlar alınmasının öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Anıtkabir'deki öğretmenler ise öğrencilerin en çok aslanlı yolun hikâyesini merak ettiklerini ve duyunca etkilendiklerini söylemişlerdir. Çanakkale'deki öğretmen ve ebeveynler ortak olarak çocukların günümüzde de bazı olayların etkisi altında kaldıklarını belirtmişlerdir. Çanakkale'de şehitlik etrafında hala kemiklerin bulunması, toplu mezarlar ve mezar taşlarında birden çok ismin yazması olaylarının çocukları etkilediğini ifade etmişlerdir.

Anıtkabir'deki ebeveynler ve öğretmenlerden bazıları da ziyaret esnasında yaşanmış bazı olaylardan; nöbet değişim töreninin, saygı duruşunun ve müzedeki sesli savaş canlandırmalarının çocukları etkilediğini ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı'ndaki bazı ebeveynler ise mukaddes emanetler salonunda kuran okunmasının çocuklar açısından en dikkat çekici olay olduğunu açıklamıştır. Katılımcılar çocukların ziyaret ettikleri mekânlarda yaşadıkları bu olaylar neticesinde ülkenin millî ve manevi konularını kalıcı şekilde öğrenebileceklerini ve bu konularda bilinç kazanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“57. Alayda geriye kimsenin kalmamış olması herkesin şehit olması.” (ÇÖ1)

“Mezar taşlarına birden fazla isim yazılması çok etkiledi.” (ÇE11)

“Aslanlı yolda taşların aralıklı dizilimi nedeniyle mecburen temkinli bir şekilde önlerine bakarak yürümek zorunda kalmaları.” (AÖ11)

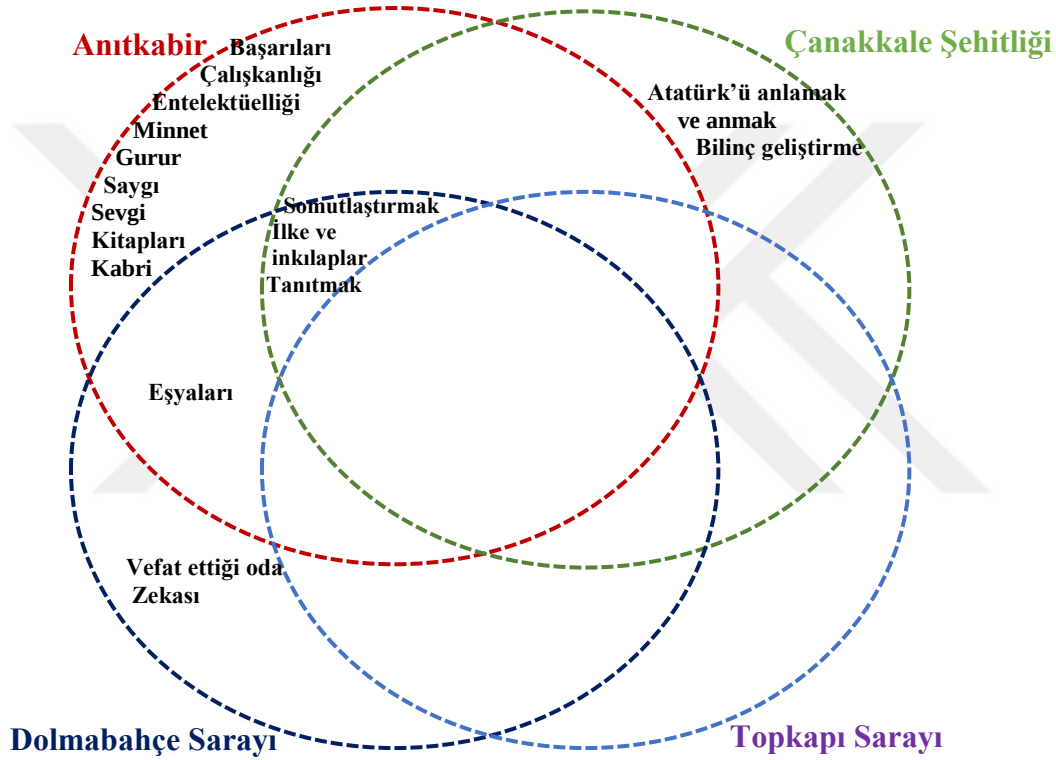
“Savaşılan cephelerin canlandırmaları dikkatimizi çekti.” (AE1)

“Divanı hümayunda Savaşlarla ilgili kararların alınması ilgilerini çekti” (İÖ4)

“Kutsal emanetler bölümünde hocanın kuran okuması dikkat çekti.” (İE18)

Atatürk ve Millî kahramanlar

Tarihi bellek kategorisi altında Atatürk ve Millî Kahramanlar’a ilişkin birçok vurguya rastlanmaktadır.



Şekil 4.5. Atatürk alt temasına ilişkin öne çıkan ifadeler

Tarihi bellek kategorisi altında Atatürk ve Millî Kahramanlar’a ilişkin birçok vurguya rastlanmaktadır. Çanakkale, Anıtkabir ve Dolmabahçe Sarayını ziyaret eden ebeveynlerin büyük kısmı ortak bir düşünce olarak mekânları ziyaret etme sebeplerinin çocuklarına Atatürk’ü tanıtmak olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler, ülkenin kurucusunun kim olduğunu göstermek, Atatürk’ün emanet ettiği vatana daha iyi sahip çıkabilmek ve onu somutlaştırmak için bu ziyaretleri gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler de benzer şekilde şehitliği ziyaret etmenin öğrencilerin Atatürk’ü anlamalarına, anmalarına ve bu noktada bilinç geliştirmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilere orada kimin olduğunu göstermek, ülkemizi kuran Atatürk’ü anlatmak.” (İE22)

“Atatürkü çocuklarıma göstermek için geldik, Atatürkü anmak ve hatırlamak için geldik.” (İÖ1)

“Öğrencilerimize Atatürk’ü daha iyi anlatmak, bize emanet ettiği bu ülkeye sahip çıkmanın ne kadar kıymetli önemli olduğunu bir kez daha göstermek.” (AE10)

“Aslında Anıtkabir Atatürk’ü bizim gözümüzde somutlaştıran bir yer.” (AÖ9)

“Atatürk’ü anlamak, onun ilkelerine sahip çıkmak bunları görmek çocuğun kimliğinde etki bırakır ve küçük yaşta burayı ziyaret etmek bu açıdan önemlidir.” (ÇÖ5)

“Ana amacımız Atatürk’ü tanıma ve sevmeleri.” (ÇE16)

Anıtkabir’deki öğretmenlerin birçoğu Atatürk’ün başarıları, çalışkanlığı ve entelektüelliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler Atatürk’ün sadece bir komutan olmadığını aynı zamanda sanattan anlayan, çok okuyan ve entelektüel birikime sahip yönünü de öğrencilerinin görmeleri gerektiğini, bu sebeple onları Anıtkabir’e getirdiklerini ifade etmişlerdir. Anıtkabir’deki öğretmenler Atatürk’ün ideallerinin ülkeyi daha iyi yerlere getirmek ve muasır medeniyet seviyesine taşımak olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğrencilerini Anıtkabir’e getirerek öğrencilerinin Ata’nın düşüncelerini benimsemesini ve onun izinden gitmeleri gerektiğini anlatmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler Atatürk’ün düşüncelerinin öğrencilerin geleceğine ışık olacağını ve öğrencilerin de bu fikirleri benimseyip gelecek nesillere taşımaları açısından Anıtkabir’e yapılan ziyaretlerin önemli olduğu üzerinde durmuşlardır. Hem ebeveynler hem de öğretmenler Atatürk’ün ilke ve inkılaplarına da vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin ilke ve inkılapları daha iyi öğrenmeleri ve bunlara bağlı bireyler olarak yetişmelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Çok kitap okuduğunu ve atatürkün bu kadar başarıyı elde etmesinin arkasında çalışkan olmasının olduğunu söyledik.” (AÖ3)

“Oradaki Atatürk’ün akılcı zekası, doğru manevralarıyla çok güçsüz olan bir durumda savaşın doğru hamlelerle kazanılabileceğini düşünüyoruz” (İE11)

“Birsürü kitap okumuş birsürü savaş kazanmış birsürü madalyası var diye Atatürkü örnek alıyorlar. Bunlar çocuklarıma hep olumlu bir örnek oluyor.” (AÖ11)

“Biz evde zaten ona söylüyoruz Atatürkün neler yaptığını, savaşlarda neler kazandığını, vatani bize bıraktığını.” (AÖ12)

“Öğrencilerimize de Atatürkün ülkemiz için yaptığı yenilikler noktasında vurgulamalar yaptık. Onun sayesinde bugün burada olduğumuzu ifade ettik. Bunu kavramak çok önemli.” (İE13)

Atatürk alt kategorisinde bir diğer dikkat çeken Anıtkabir'deki ebeveynlerin minnet duygusuna odaklanmalarıdır. Ebeveynler Atatürk'e hiç ödenemeyecek büyük bir borçlarının olduğunu, bir nebze bu borcu ödemek için onu çocuklarıyla ziyaret edip dua ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı ebeveynler ise çocukların Anıtkabir'i ziyaret ettiklerinde yürüyüşlerinin bile değiştiğini, Ataları ile gurur duyduklarını söylediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler de ebeveynlerle benzer şekilde saygı ve sevgi değerlerine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerini Anıtkabir'e götürerek onların Atatürk sevgisini kazanmalarını ve Atatürk'e saygı duymayı öğrenmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin de ziyaret boyunca hayranlıkla anlatılanları dinlediklerini söylemişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Yani Atatürkü gördüğümüz zaman gerçekten geçmişimize minnet duygusu hissediyoruz." (AE4)

"Öğrencilerin atalarına saygı duymayı öğrenmelerini istiyoruz." (AÖ10)

"Atatürk bizim liderimiz ve çocuklar buraya geldiklerinde gurur duyuyorlar gözlerinde yürüyüşlerinde bunu görüyoruz." (İE7)

"Öğrencilerimin en temelde Atatürkü sevmelerini istiyorum aslında." (AÖ13)

"Bizi kurtaran sonuçta bu güne kadar yaşamamızı sağlayan bir kişiye minnettarız. Önemlidir bu açıdan." (AE7)

Atatürk alt kategorisinde hem öğretmen hem de ebeveynler Atatürk'ün eşyaları ve kitaplarına yönelik vurguda bulunmuşlardır. Öğretmen ve ebeveynler ziyaretler esnasında çocukların Atatürk'ün kullandığı kıyafetlere, ona gelen hediyelere, kılıçlarına ve kullandığı şahsi eşyalara ve balmumu heykeline odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler Atatürk'ün şahsi eşyalarını çocuklara göstermenin çocukların Atatürk'ü tanımalarına olumlu katkı sunduğunu söylemişlerdir. Atatürk ile ilgili katılımcılar açısından dikkat çekici bir unsur Anıtkabir'de yer alan kütüphanesidir. Öğretmenler ve ebeveynler çocukların bu bölümden çok etkilendiğini, detaylı olarak kitapları incelediklerini ve Atatürk'ün kitaplar üzerindeki el yazılarına odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklar, Atatürk'ün bu kadar çok kitap okumasına şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise kütüphaneyi gezerken öğrencilere Atatürk'ün kendini geliştiren, okumayı seven ve çalışkan bir lider olduğunu vurguladıklarını söylemişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"Onun o kıyafetlerini, onun o kullandığı eşyaları göstermek, Atatürkü yerinde tanıtmak için gittik." (AÖ8)

"Onun haricinde görüyorlar biraz maneviyatları yükseliyor. İşte ona ait kitapları görüyorlar. Örnek alıyorlar." (AE19)

"Çocuklar en çok Atatürk'ün okuduğu kitaplardan etkileniyor, aldığı notlardan

etkileniyor.” (AE17)

Atatürk alt kategorisinde Anıtkabir’deki öğretmenler ve ebeveynler tarafından kabrine de sıklıkla vurgu yapılmıştır. Anıtkabir’deki öğretmen ve ebeveynler çocuklara ülkenin kurucusunun yattığı yeri göstermek istediklerini bu sayede çocuğun Atasını anarak ülkesine ait hissedeceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden bazıları dedelerinin kabrini nasıl benimsiyorlarsa Atatürk’ün kabrinin de öyle benimsenmesi gerektiğini bu duyguyu çocuğa aşılama çalıştıklarını belirtmiştir. Yine başka bir ebeveyn ise çocuklarının mezar odası önündeki videodan çok etkilendiğini, mezar etrafındaki toprakların anlamını çocuklarına açıkladığını ifade etmiştir.

Dolmabahçe’de de benzer şekilde ebeveynler çocukların en çok Atatürk’ün vefat ettiği odaya odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden bazıları çocuklarının Atatürk’ün ebediyete uğurlandığı odayı merak ettikleri için Dolmabahçe’yi ziyaret ettiklerini ve odanın duygulanmalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Dolmabahçe Sarayı’ndaki ebeveynlerden bazıları ise Atatürk’ün zekâsına vurgu yapmışlar, onun bir deha olduğunu ve akılcı manevralar ile az sayıda asker ile bu vatanın kurtarılmasına büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Dolmabahçe’deki ebeveynlerden birkaçı Atatürk’ün toplantı odasına, çalışma odasına, akşam yemeğini yediği büyük kararlar alıp kurmaylarıyla kararlarını paylaştığı masaya da odaklandıklarını söylemişlerdir. Ebeveynler çocuklarına Atatürk’ün cumhuriyetin kuruluş aşamasında Dolmabahçe’deki yaşamını göstermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Atatürkün öldüğü yeri görmeyi çok istedik. Bu açıdan geldik.” (AE4)

“Amacım Mustafa Kemal atatürk’ün mezarını ziyaret ederek anıtkabir’i keşfetmekti. Mustafa Kemal bizim için önemli bir lider.” (AÖ1)

“Ülkenin kurucusu orada yattığı için çocuklar orayı ziyaret ettiğinde tabiki ait hissedeceklerdir.” (AE11)

“Atatürkün toplantı odasına, çalışma odasına, akşam yemeğini yediği büyük kararlar alıp kurmaylarıyla onları paylaştığı masaya ve vefat ettiği odaya odaklandım.” (İE9)

“Cumhuriyetin ilk kuruluş yıllarına tanıklık eden Atatürkün orada geçirdiği yıllarda yaşadığı olayları hissetmek.” (İE10)

“Kılıçları falan beni çok ilgilendirmede ama kullandığı eşyalar çok etkiledi.” (İE4)

Hem öğretmenler hem de ebeveynler Millî kahramanlara da birçok vurguda bulunmuşlardır. Anıtkabir’deki katılımcılar ortak olarak çocuklara Atatürk’ün silah arkadaşlarının vatanı kurtarmak için yaptıkları fedakarlıkları anlattıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynler tarafından Anıtkabir’de İsmet İnönü’ye ekstra vurgu yapılmıştır. Anıtkabir’deki bir öğretmen, öğrencilerine en çok Kurtuluş Savaşı müzesine odaklanmalarını

söylediğini ve savaşta yer alan komutanların açıklamalarını okumalarını istediğini belirtmiştir.

Çanakkale'deki ebeveynler ve öğretmenler millî kahramanlara yönelik ortak ifadeler kullanmışlardır. Atatürk'ün savaş esnasında yalnız olmadığını, silah arkadaşlarının ve halkın ülkenin kurtarılmasında büyük desteğinin olduğunu söylemişlerdir. Ezineli Yahya Çavuş ve Havranlı Seyit Onbaşı'nın savaştıkları cepheleri, birçok imkânsızlığa rağmen zor bir mücadele verdiklerini ve bu cephelerdeki hikâyeleri öğrencilerin bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı'nda öğretmen ve ebeveynler ortak olarak sergilenen eserler üzerinden sarayda yaşayan padişahlara vurguda bulunmuşlardır. Burada sergilenen eserler üzerinden öğrencilerle konuştuklarını ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı'nda ebeveynler ise Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman'ın yöneticiliği ve başarıları üzerine vurgular yaptıklarını ifade etmişlerdir. Dolmabahçe Sarayı'nda ebeveynler tarafından Sarayı yaptıran Sultan Abdülmecit ve Sultan Abdülhamid ile ilgili vurgular yapılmıştır. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Atatürk'ü ve komutanlarımızı tanımaları bize büyük bir gurur veriyor.” (AE20)

“Çocuğumuza en çok Anıtkabir'in ne olduğunu, neden yapıldığını İsmet İnönü'nün neden burada olduğunu söyledik.” (AÖ1)

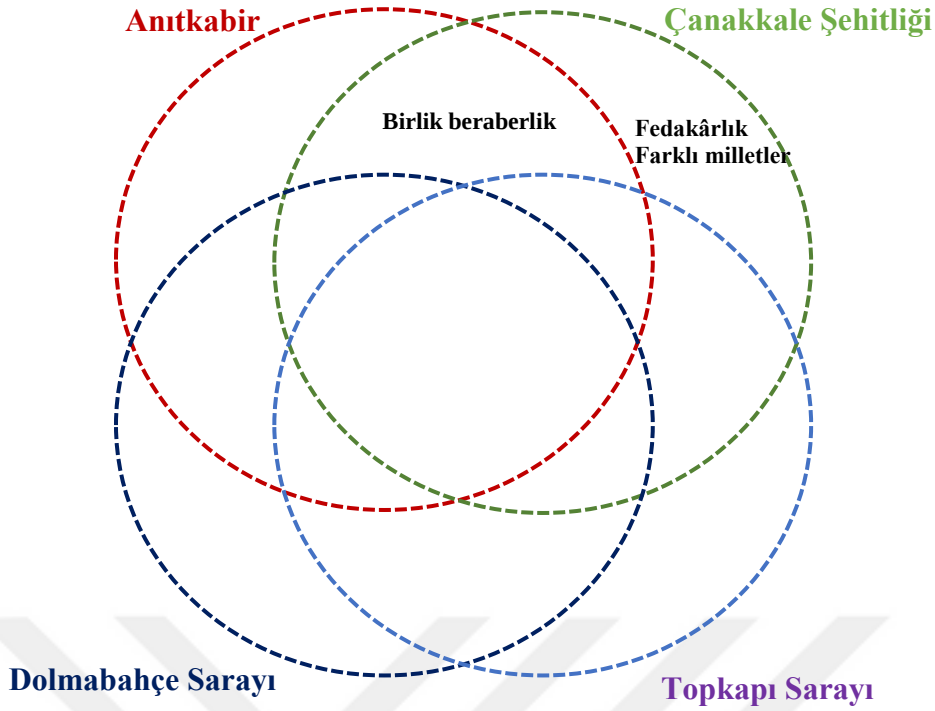
“Ezineli yahya çavuş diye bir kahramanımız varmış onu öğrendi.” (ÇE7)

“Diğer kahramanlar da var tabi, onları da unutmamak gerekiyor.” (ÇE14)

“Fatihin köşkünü görünce çok etkilendim. Çok başarılı bir komutan ve padişah.” (İE12)

Dayanışma

Görüşme yapılan katılımcılar dayanışmaya ilişkin birçok vurguda bulunmuştur. Dayanışma kategorisi içerisinde belirgin olarak birlik ve beraberlik ifadelerine atıfta bulunulmuştur.



Şekil 4.6. Dayanışma temasına ilişkin alt temalar

Anıtkabir ve Çanakkale’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu din, dil, mezhep, ırk, yaşlı-genç demeden bu vatan için geçmişte büyük bir mücadele verildiğini öğrencilerine anlattıklarını ifade etmişlerdir. Yine Çanakkale’deki öğretmenlerin birçoğu ay yıldızlı bayrak altında Van, Urfa ve Balıkesirli şehitlerin beraber yatmasının birlik ve beraberlik adına önemli mesajlar içerdiğini söylemişlerdir. Bu dayanışmanın öğrencilere gösterilmesinin önemini dile getirmişlerdir. Çanakkale’deki bazı ebeveynler ise şehitlikte çocuklarının ben kavramından çok biz kavramına odaklanılmasının önemini gördüklerini, birlik ve beraberliğin en önemli mesajını burada koyun koyuna yatan askerlerin verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Bir kere ben kavramından daha çok biz kavramına odaklanılmasını sağlayacaktır.”
(ÇE16)

“Zaten yapılan çalışmaların temel amacı birlik ve beraberliği sağlayarak ona göre toplumsal bir düzen oluşturmaktır.” (ÇÖ9)

“Orada insanlar nasıl ortak bir çatıda buluşulduğunu görebilirler. Herkes kendinden bir parça bulabilir.” (AÖ2)

Katılımcılar fedakârlığa ilişkin vurgularda da bulunmuşlardır. Çanakkale’deki öğretmen ve ebeveynler çocuklara atalarının öleceğini bile bile vatani kurtarmak için canlarından fedakârlık yaptıklarını vurguladıklarını söylemişlerdir. Çanakkale’de küçük yaşlarda birçok şehit mezarının olduğunu, liselerin o dönem mezun vermediğini ve topyekün

olarak savaşıldığını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler zor şartlarda, imkansızlıklar içerisinde bu mücadelenin verildiğini öğrencilerine vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“İnsanların öleceklerini bile bile vatani kurtarmak uğruna oraya gitmelerini vurguluyoruz.” (ÇÖ10)

“Bize bu vatani bırakmak için canları pahasına savaşmaları çok önemli.” (ÇE12)

“Bu beni çok etkileyen bir durum. İnsanların canını feda etmesi, vatani için bunu yapması çok önemli.” (ÇE18)

“Bu günlere dün burada yatan o aziz şehitlerin fedakarlığıyla biz buradayız yani onlar olmadan bugün burada olma şansımız yok” (ÇÖ14)

Anıtkabir’deki öğretmen ve Çanakkale’deki ebeveynler tarafından Osmanlı’yı oluşturan farklı milletler vurgusu sıklıkla tekrarlanmaktadır. Buradaki katılımcılar ülkenin ve dünyanın birçok yerinden bu toprakları yurt olarak benimsemiş insanların savaşa katıldıklarını ve vatanın kurtarılması için mücadele ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca çocuklara bu bilincin verilmesi gerektiğini ifade etmişler ve Çanakkale’nin birleştirici bir unsur olduğu üzerinde durmuşlardır. Çanakkale’deki öğretmenler yapılan mücadelenin vatani savunma mücadelesi olduğunu, savaşın kötü bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Çanakkale’deki ebeveynler ise Çanakkale Zaferinin büyüklüğünü ve buranın mücadelenin kazanıldığı toprakların önemini temsil eden bir mekân olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Orada sadece savaşlarda bir yerden gidip de savaşılmamış. Ülkenin birçok yerinden insanlar gitmiş oraya. Musul’dan da Van’dan da efendim Karadeniz’den de gelmiş.” (ÇÖ13)

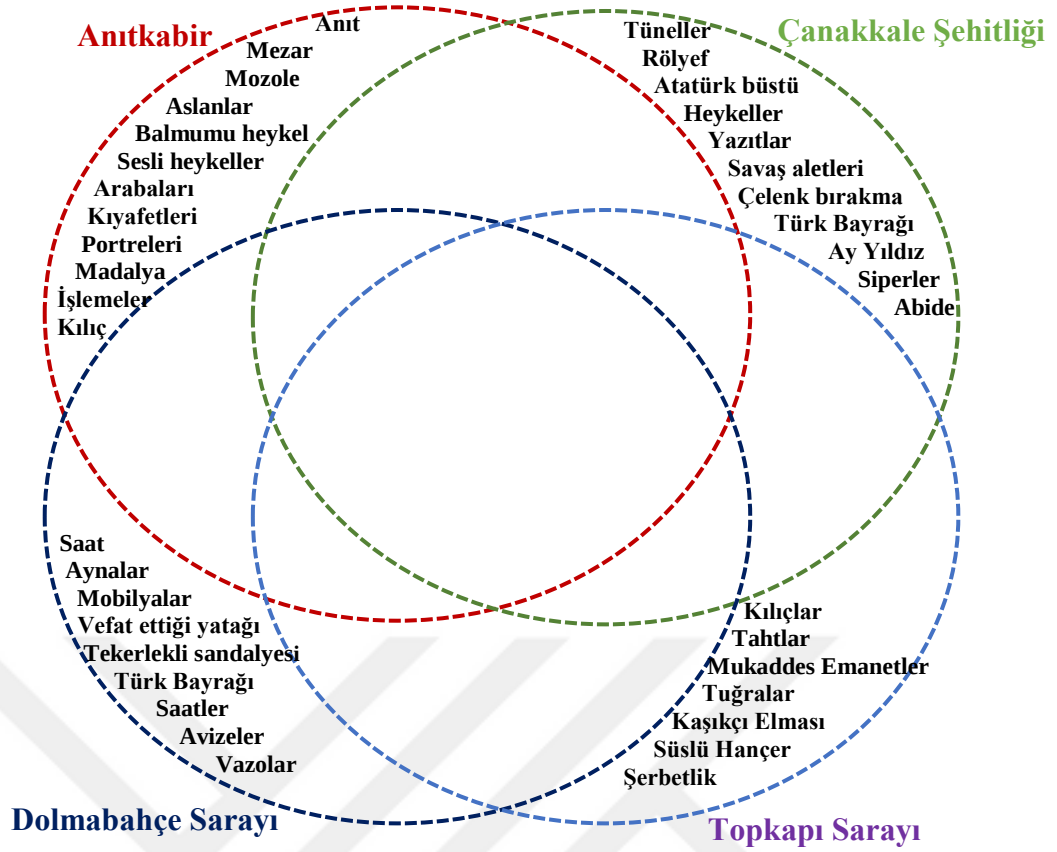
“Gezerken dikkat edilirse dünyanın dört bir tarafından oraya savaşmaya gelmiş insanlar var ki bunlar sadece kayda girmiş olanlar. Bir de girmemiş olanlar var.” (ÇÖ16)

“Çocuklarım soru sordukça işte burada 300 bin şehidin yattığını vatani kurtarmak için Türkiyenin 4 bir yanından geldiklerini ve savaşıklarını aktardım.” (ÇE2)

“Çanakkale şehitlik sadece görüldüğü gibi 4 duvar bir taştan değil orada şu gün bu ülkeyi yurt olarak gören 4 taraftan bosna’da suriye’den iran’dan mısır’dan yani Osmanlı bakiyesinden gelen bütün insanlar o ay yıldızlı bayrak altında yatıyor.” (ÇE22)

Semboller

Katılımcılar çocuklarıyla mekânları ziyaretleri esnasında mekânlara göre birçok farklı sembole vurguda bulunmuşlardır.



Şekil 4.7. Sembol temasına ilişkin alt temalar

Çanakkale'deki öğretmen ve ebeveynler çocukların dikkatlerini en çok çeken sembolün abide olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca abidenin karşısında yer alan savaş rölyefinin, Atatürk büstünün, Seyit Onbaşı heykelinin, yaralı asker taşıyan Mehmetçik heykeli ve yazıtların da çocuklar tarafından ilgiyle karşılandığını söylemişlerdir. Anıtkabir'de ise hem öğretmen hem de ebeveynler anıt mezar/ mozole ve mezar odasının çocukların dikkatini en çok çeken semboller olduğunu söylemişlerdir.

Çanakkale'deki katılımcılar anıt mezarlar ile şehitliklerin de çocukların dikkatini çektiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında katılımcılar meçhul asker mezarı, mezar taşlarındaki isimler, müzede bulunan havada çarpışan mermiler, savaş anıları ve savaş aletleri de çocukların dikkatlerini çeken diğer semboller olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Çanakkale'deki katılımcılar Türk bayrağının, ay yıldız sembollerinin, siperlerin ve tünellerin de çocuklar tarafından ilgiyle karşılandığını söylemişlerdir. Anıtkabir'deki katılımcılar çocukların aslanlar ve aslanlı yol, Atatürk'ün balmumu heykeli, müzedeki sesli asker heykelleri sembollerin çocukların dikkatini çektiğini ifade etmişlerdir.

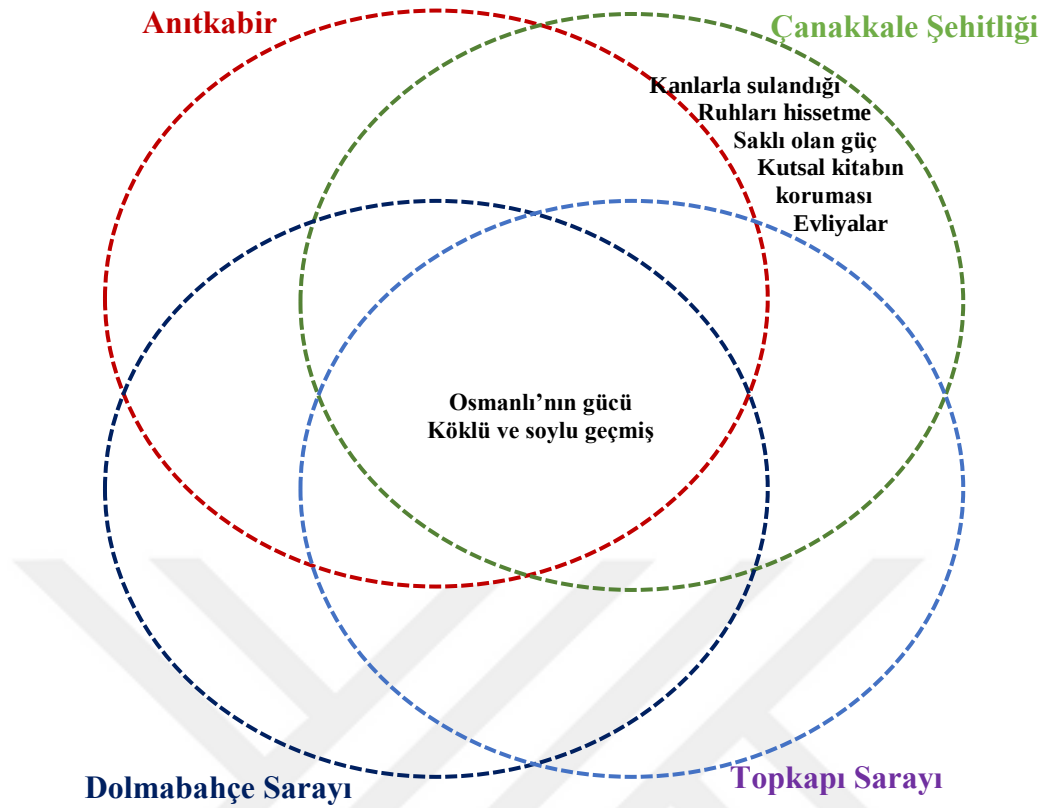
Anıtkabir’deki ebeveynler çocukların dikkatini çeken sembollerin Atatürk’ün arabaları, kıyafetleri ve portreleri olduğunu söylemişlerdir. Bazı ebeveynler ise kılıçları, kitapları, madalyalarının çocuklar tarafından dikkat çektiğini ifade etmişlerdir. Anıtkabir’deki bir ebeveyn Aziz Sancar’ın Nobel Ödülü’nün çocuğunun ilgisini çeken bir sembol olduğunu söylemiştir. Anıtkabirdeki öğretmenler Atatürk’ün mezarı etrafında 81 ilden getirilen toprakların çocukların ilgisini çektiğini ve ne olduğunu sorduklarını söylemiştir. Ayrıca Anıtkabir’de yer alan anı defteri ve tavandaki işlemelerin de ilgi çektiğini belirtmişlerdir.

Dolmabahçe Sarayı’nda ise ebeveynlerin ifadeleriyle çocukların en çok dikkatlerini çeken sembol Atatürk’ün vefat ettiği odadaki yatağı, yatağa serili Türk bayrağı ve saatin 9’u 5 geçmesi olmasıdır. Bunlar dışında katılımcılar çocukların sarayda yer alan Atatürk’ün tekerlekli sandalyesine de ilgi gösterdiklerini söylemişlerdir. Topkapı Sarayı’ndaki öğretmen ve ebeveynler çocukların dikkatini en çok çeken sembollerin, padişahlara ait kılıçlar, tahtlar, tuğralar, kaşıkçı elması, süslü hançer ve şerbetlik olduğunu söylemişlerdir. Dolmabahçe Sarayı’nda ebeveynler çocukların aynalara, gösterişli mobilyalara, saatlere, sandalyelere, avizelere ve vazolara da ilgi duyduklarını belirtmişlerdir.

Topkapı Sarayı’ndaki katılımcılar saray içinde yer alan mukaddes emanetler salonundaki Sakal-ı şerif, Peygamberimizin ayak izi, Hz. Musa’nın asasının da çocuklar tarafından dikkat çektiğini ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı’ndaki ebeveynler çocuklarının dini açıdan bilgilenmelerini istedikleri için burayı ziyaret ettiklerini ve buradaki dini sembollerini onlara göstermek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da halifelikten itibaren kutsal emanetlerin Osmanlı’ya geçtiğini ve dini açıdan bu emanetlerin kıymetini öğrencilere göstermenin önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca derslerde öğrettikleri dini bilgilerin Topkapı Sarayı’nda çocuklar için anlam kazandığını, çocukların kutsal emanetleri görünce heyecanlandıklarını belirtmişlerdir. Bunlar dışında Topkapı Sarayı’ndaki ebeveynler çocukların tavandaki işlemelerin, renkli kubbelerin ve döşemelerin çocukların dikkatini çektiğini söylemişlerdir. Ayrıca çocuklara saat kulesi, sadaka taşı, köşkler ve çini desenlerini de gösterdiklerini, çocuklarının da ilgi duyduklarını belirtmişlerdir.

Mitler

Hem öğretmenler hem de ebeveynler ziyaret edilen bazı mekânlarda mitlere ilişkin ortak vurgularda bulunmuşlardır.



Şekil 4.8. Mitler temasına ilişkin alt temalar

Hem öğretmenler hem de ebeveynler ziyaret ettikleri mekânlarda mitlere ilişkin ortak vurgularda bulunmuşlardır. Çanakkale'deki öğretmenler ve ebeveynler Çanakkale'nin kanlarla sulandığını, buraya gelen öğrencilerin atalarının ruhlarını hissedebileceğini, savaşın ve atalarının seslerini duyabileceğini ifade etmişlerdir. Çanakkale'deki öğretmenlerden bazıları ise bu toprakları ziyaret eden çocukların kendinde saklı olan gücü bulabileceklerini vurgulamıştır. Bir öğretmen ise Çanakkale'de savaş esnasında kutsal kitabın Atatürk'ü koruduğunu ifade etmiştir. Çanakkale'deki ebeveynler ise Çanakkale Savaşı zamanında vefat etmiş evliyaların mezarlarından kalktıklarını ve vatani kurtarmak için yardım ettiklerini ve bunları çocuklarına aktardıklarını ifade etmişlerdir. Topkapı'da görüşme yapılan bazı ebeveynler, burada çocukların devletin büyüklüğünü gördüğünü, Osmanlı'nın gücünü, köklü ve soylu geçmişini hissettiğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Topkapı sarayı mekân olarak benim için osmanlı devletinin büyüklüğünü ifade eder.”
(İÖ5)

“Soyumuzun ne kadar güçlü olduğunu ifade ediyor. Köklü ve soylu bir geçmişimiz var.”
(İE17)

“Türkiye Cumhuriyeti devletinin ne kadar güçlü bir devlet olduğunu ve yenilmeyeceğini gösterdim.” (ÇÖ17)

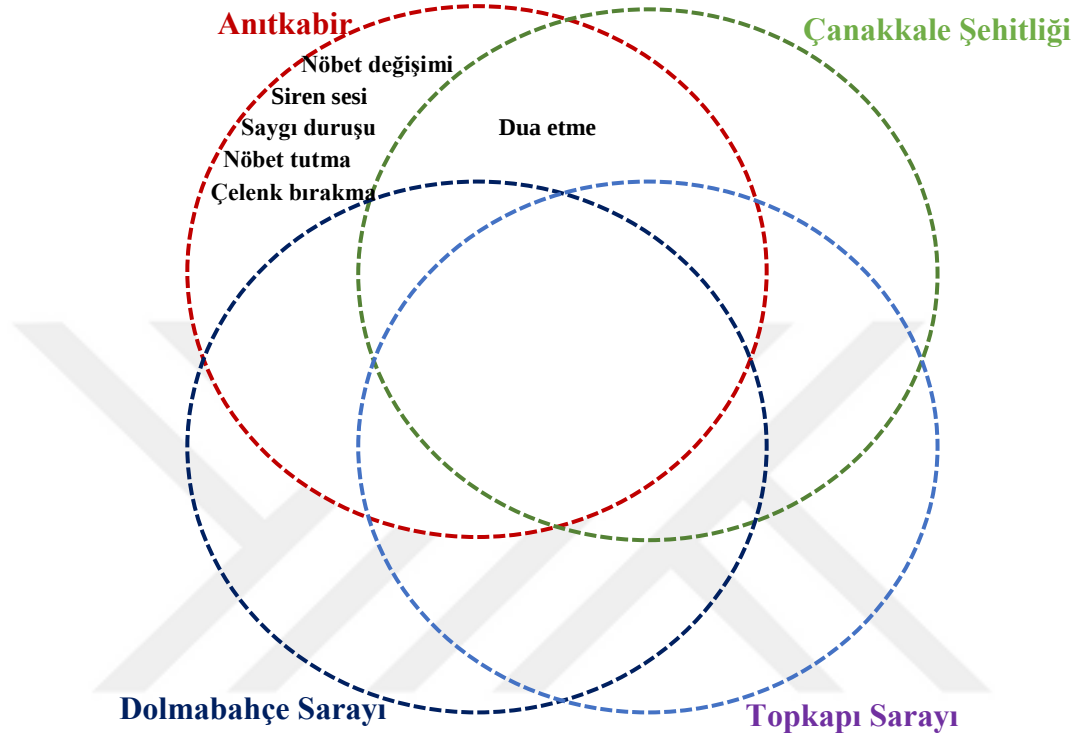
“Birçok kişiliğin mezarından kalkıp buhar şeklinde düştü düşmanın üstüne çökmesi.”

(ÇE3)

“Bir kahraman devletin evlatları olduğumuzu yaşayarak görerek hissettik.” (AÖ8)

Ritüeller

Öğretmen ve ebeveynler ziyaretleri esnasında bazı mekânlarda ritüellere ilişkin vurgular yapmışlardır.



Şekil 4.9. Ritüeller temasına ilişkin alt temalar

Anıtkabir’deki öğretmen ve ebeveynler öğrencilerin dikkatini en çok çeken ritüellerin nöbet değişimi, siren sesiyle beraber gelen saygı duruşu, askerlerin saatlerce hareketsiz nöbet tutmaları ve mozoleye çelenk bırakma olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Anıtkabir’deki ebeveynler Atatürk’e dua etme konusunda vurguda bulunmuşlardır. Çocuklara atalarının onlar için savaştığını, onların da bunun bilincinde şehitlerin ruhuna dua etmeleri gerektiğini aşılamamanın önemli olduğunu söylemişlerdir.

Çanakkale’deki öğretmenler ve ebeveynler mezar taşları başında şehitler için edilen duaların çocukların ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarıyla şehitliği ziyaret etme amaçlarının çocuklarının atalarını ve Atatürk’ü anmalarını ve onlar için dua okumalarını öğretmek olduğunu ifade etmişlerdir. Çanakkale’deki birkaç ebeveyn ise Anzakların Nisan ayında kendi mezarları başında yaptıkları şafak ayininin çocukların ve kendilerinin dikkatini çektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Nöbet değişiminin ciddiyeti öğrencilerin dikkatini çekti.” (AÖ9)

“Siren sesindeki saygı duruşu hepimizi çok etkiledi.” (AE9)

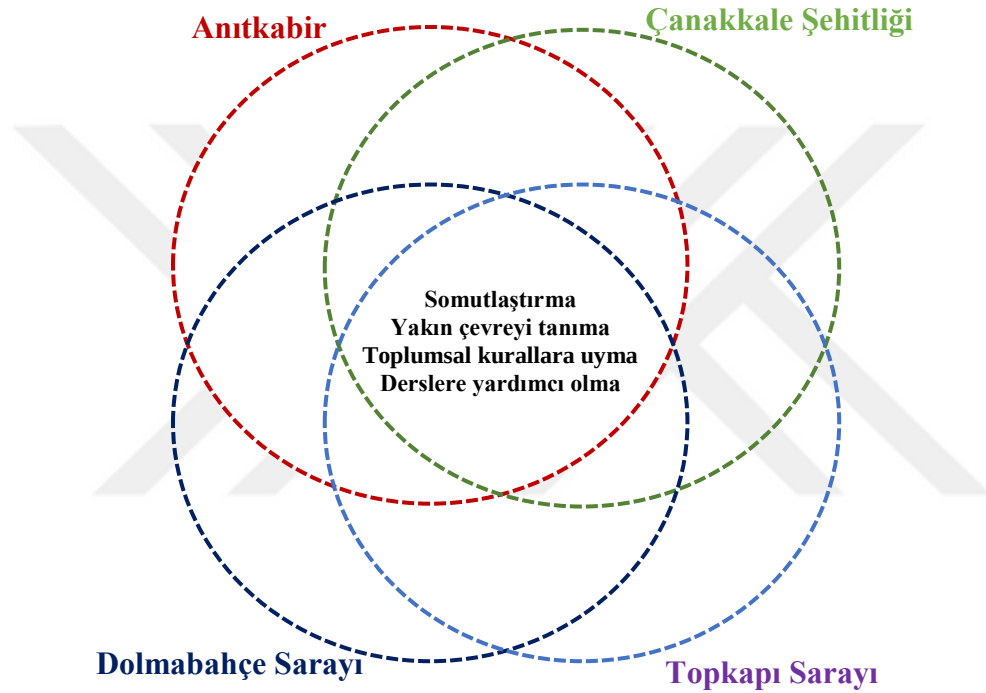
“Askerlerin nasıl bu kadar sabit durdukları ilginç geldi.” (AE8)

“Atanın huzurunda ona dua okuduk.” (AE1)

“Atalarımıza dua etmeleri için onları getirdim.” (ÇE7)

Öğretimsel Amaçlar

Öğretmenler ve ebeveynler tüm mekânlarda öğretimsel amaçlar gözeterek belirlenen mekânları ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 4.10. Öğretimsel amaçlar temasına ilişkin alt temalar

Katılımcılar ziyaretlerin amacı olarak ziyaret ettikleri mekânlarda somutlaştırmaya vurguda bulunmuşlardır. Öğretmenlerden bazıları ziyaret edilen mekânlara sayesinde öğrencilerin okulda gördükleri konuları yerinde görerek gözlerinde canlandırdıklarını, kuramsal bilgileri yaşama aktardıklarını, yaparak-yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler de benzer şekilde ortak olarak ziyaret edilen mekânlarda çocukların yaşayarak, dokunarak ve gördüklerinde daha iyi öğrendiklerini; bu mekânlarda gördükleri her şeyin derslerinde fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Soyuttan somuta gidiş çok önemlidir burada çocuk gördüğü şeyi asla unutmaz.” (ÇÖ3)

“Çocuklara anlatılıyor mesela okullarda işliyorlar bu konuyu duymak başka görmek

başka.” (ÇE10)

“Öyle tahtadan da sınıflarda öğretiyoruz ama buradaki gibi olmuyor burası somutlaştırmış oluyor.” (İÖ10)

“Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret etmenin çocuklarıma kafalarında bir şeyleri oturtmaları bakımından katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (İE13)

“Şimdi şöyle götürdüğümüz öğrenciler 8. Sınıf öğrencisi tabi ki her şeyi yerli yerinde görmek daha anlamlı oluyor. Çocuklar gitti oradaki yazıları teker teker okudular, görerek tanıdılar her şeyi somutlaştırmış oldular.” (AÖ1)

“Ezbere dayalı oluyor genelde bu daha kalıcı olsun somutlaşsın düşünceleri istiyorum.” (AE15)

Öğretmenlerden bazıları ortak olarak çocuğun yaşadığı yakın çevreyi tanımaları açısından ziyaret edilen mekânların katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Bazı ebeveynler ise ziyaret edilen mekânların öğrenciye farklı bir bakış açısı kazandıracağını ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen öğrencilerin bu mekânları ziyaret etmenin toplumsal kurallara uymayı ve toplu bir şekilde hareket etmeyi öğrenmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Doğal olarak çocuklar önce kendi lokasyondaki yerleri keşfetmeli ki sonra açılınsınlar şehir dışına önce kendi yaşadığımız yeri bilelim.” (ÇÖ12)

“Şehrimizde böyle birsürü mekân var hepsi çok öğretici.” (İÖ3)

“Çocukların toplu hareket etme becerilerini geliştirmeyi de sağlamış olduk gezimizle.” (AÖ2)

Hem öğretmenler hem de ebeveynler belirlenen mekânları çocuklarla ziyaret etme amaçlarının bu mekânları çocuklara göstermek ve öğretmek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların sınava hazırlık sürecinde, Atatürk, komutanlar ve tarih konularında mekânları ziyaret etmenin katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin bazıları mekânları ziyaret öncesi öğrencilere mekânlarla ilgili araştırma ödevleri verdiklerini, bazı öğretmenler ise mekânları ziyaret esnasında mekânlarla ilgili öğrencilerin bilgilendirme yapmalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Şimdiki gençlik biliyorsunuz ki tablet ve telefon gençliği. Onun dışına çıkınca yaşayarak dokunarak ve görerek öğrenecekler her şeyi.” (İE10)

“Anıtkabirin çocuklarıma sadece okuyarak değil görerek de öğrenmesi açısından daha iyi olacağını düşünüyorum.” (AE19)

Anıtkabir’deki ebeveynlerden bazıları Anıtkabir’i ziyaret etmenin çocukları kitap okumaya teşvik edebileceğini ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklara Atatürk’ün çok fazla kitap okuduğunu söylediklerini ve çocukların Anıtkabir’de Atatürk’ün büyük kütüphanesini

gördüklerinde çok etkilendiklerini söylemişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Çocuğuma en çok Atatürkün çok fazla kitap okuduğunu onu aktardım. Çok okuyan çalışan bir lidermiş şu anki nesil biraz kitap okumaktan uzak.” (AE15)

“Kitap okumanın ne kadar önemli olduğunu vurguladık.” (AE19)

Çanakkale’deki ebeveynler ve öğretmenler çocukların şehitliği ve geçmişte savaşılan alanları yerinde gördüklerinde Çanakkale Savaşı ile ilgili daha kalıcı bilgilere ulaşacaklarını ve derslerinde bu bilgilerin yardımcı olacağını belirtmişlerdir. İstanbul’daki ebeveynler Topkapı Sarayı’nı ziyaret etmenin çocuğun genel kültür gelişimine, Türk ve Osmanlı tarihi bilgisine ve değerler eğitime katkı sağlayacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Dolmabahçe Sarayı’nda da yine ebeveynler çocuklarının Atatürk’ün sarayda geçirdiği zamanlar açısından farklı bilgiler öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve ebeveynlerin konuyla ilgili doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Burası olabilir tarihi başka bir yer olabilir. Gördükleri rutininden çıktıkları her şey onlara katkı sağlar.” (İE14)

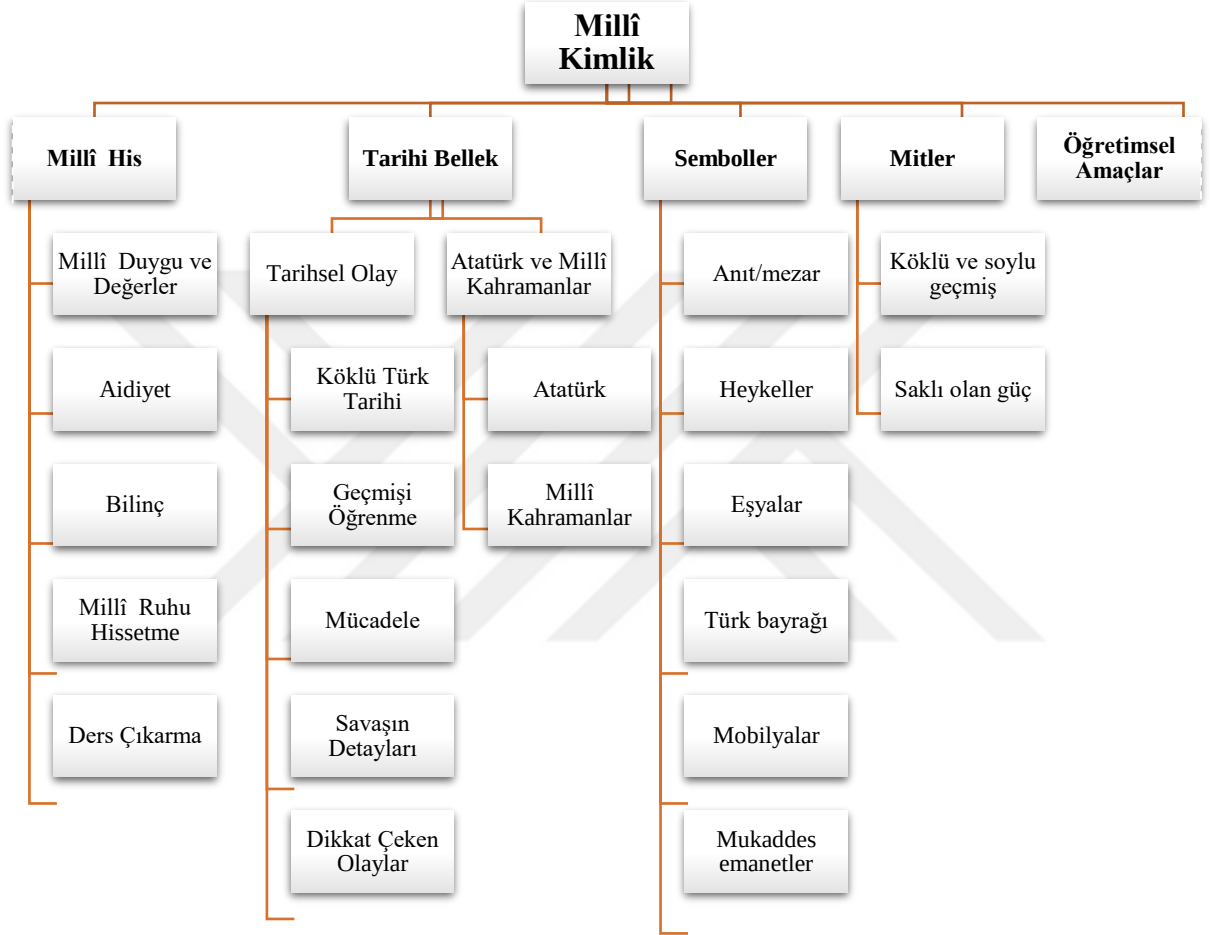
“Oğlum biraz daha büyüktü o daha iyi anlar diye o şekilde ziyaret ettik. Akılda daha kalıcı olur duyduğunu gördüğünü daha iyi öğrenir diye çocuklarımla ziyaret ettim.” (ÇE10)

“Ben çocuğumu buraya getirdiysem kızım da çocuklarını buraya getirmeyi (Topkapı) öğrenecektir. Beraber bir anımız olur onlarla her şekilde faydası olur.” (İE18)

“Bir de sarayda farklı farklı şeyler görüyor belki o çocuğumun bakış açısına bir hobisinin oluşmasına sebep olabilir.” (İE22)

4.3. ÇOCUKLAR TARAFINDAN ZİYARET EDİLEN MEKÂNLARA İLİŞKİN (ÖN ÇALIŞMA) BULGULAR

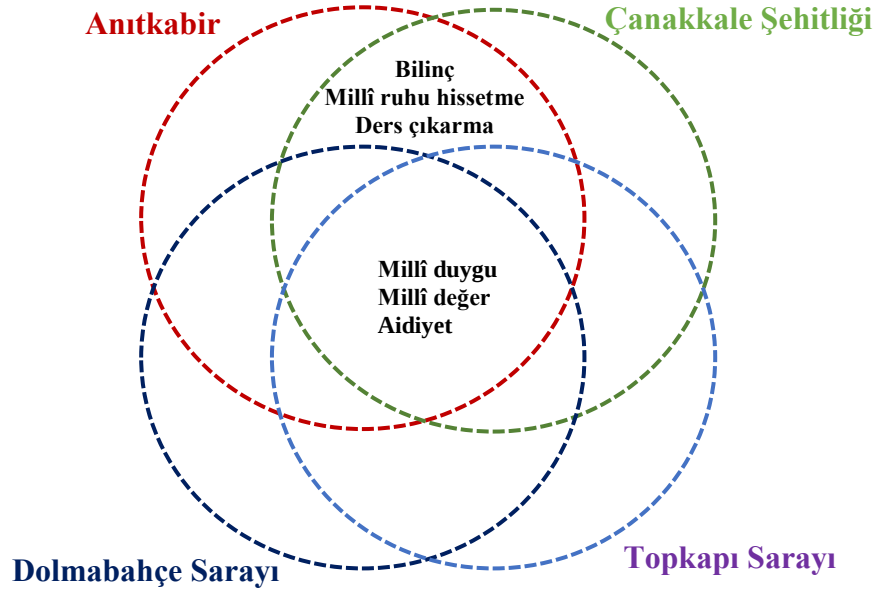
Mekânlar ziyaretler edilerek burada çocuklarla mekânları ziyaret etme amaçlarına yönelik görüşmeler yapılmıştır. Çocuklarla mekânları ziyaret etmelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4.11. Çocuklara ilişkin kategori ve alt kategoriler

Millî His

Görüşme yapılan çocuklar bütün mekânlara ait (Çanakkale Şehitliği, Topkapı-Dolmabahçe Sarayları ve Anıtkabir) ortak vurgularında en belirgin olarak “millî his” kategorisine vurgu yapmışlardır.



Şekil 4.12. Millî his temasına ilişkin alt temalar

Millî Duygu ve Değerler

Çocuklar Millî His kategorisi içerisinde en çok duygu içeren ifadeler üzerinde durmuşlardır. Ziyaret edilen tüm mekânlarda çocuklar ortak olarak en çok gurur duygusunu vurgulamışlardır. Anıtkabir’deki çocuklar mekânın atmosferinin ve Atalarını ziyaret etmekten gurur duyduklarını, nöbet değişimi törenini izlerken çok gururlandıklarını ifade etmişlerdir. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar ise genç yaşlı demeden atalarının vatani kurtarmak için verdikleri mücadeleyi yerinde gördüklerinde milletleriyle gurur duyduklarını açıklamışlardır. Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret eden çocuklar ise ortak olarak ziyaret ettikleri sarayları ifade ederek büyük bir sarayda atalarının yaşamış olmasından dolayı gurur duyduklarını söylemişlerdir.

“Askerlerin nöbet değişimini izlerken de aşırı gururlandım.” (AÇ2)

“Normalde de duygusalım ama bu başka bir duygusallık. Bir şeye üzölmek değil hem gururlanmak öyle karışık duygular hissettim açıkçası.” (AÇ13)

“Çünkü bizim için bu mücadeleyi yaptıkları için gururlandım.” (ÇÇ2)

“Şehitlik bir mekân olarak üzüntü ile gururu mutluluğu aynı anda barındıran bir mekân.” (ÇÇ5)

“Topkapı’yı ziyaret esnasında gururlandım böyle büyük bir yerde Atalarımızın yaşadığını görünce.” (İÇ4)

Çalışmaya katılan çocuklardan Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret edenlerin bir diğer çok vurguladıkları duygu hüzündür. Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklar Atatürk’ün kabrinin olduğu yerde gözlerinin dolduklarını, onun hayatta olmamasından dolayı

üzüldüklerini vurgulamışlardır. Çanakkale Şehitliğini ziyaret eden çocuklar ise birçok insanın canlarını feda etmesinden dolayı üzüldüklerini, şehit mezarlarını ziyaret ettiklerinde hüznü duygusu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise kendilerinin güzel bir hayatta yaşarken şehitlerin onların güzel yaşaması için savaştıklarını düşündüğünde üzüldüğünü ifade etmiştir.

“Çok duygulandım zaten kabrinin olduğu yerde gözlerimiz doldu.” (AÇ18)

“Mezarımı gördüğümde keşke yaşasa diye üzüldüm.” (AÇ7)

“Duygusallaştım üzüntü mutluluk aslında çok karmaşık duygular yaşıyorsun.” (AÇ17)

“Açıkçası çok duygulandım ve üzüldüm de yani insanlar canlarını feda ediyorlar birsürü insan genci yaşlısı büyüğü küçüğü.” (ÇÇ15)

“Hüzünlüydüm. Biz böyle güzel bir hayatta yaşarken onlar bizim için bu hayatı yaşamamız için savaşmışlar zamanında.” (ÇÇ6)

Tüm mekânları ziyaret eden çocuklar ortak olarak millî duygulara yönelik vurgu yapmışlardır. Çocuklar mekânları ziyaret ettiklerinde vatan duygusu ve millîyetçilik duygularının harekete geçtiğini bundan dolayı insanların bu mekânları ziyaret etmelerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Anıtkabir’i ziyaret etmenin en büyük katkısı millî duygularımı şahlandırması oldu.” (AÇ13)

“Millî yetçi duygularımı kabartıyor açıkçası. Bu yüzden çok manevi bir yer benim için. Sadece bir mezar değil.” (AÇ3)

“Gerçekten millîyetçilik duygum kabardı. O yüzden bence çok önemli herkes gidip görmeli. Vatan duygusunu, o millîyetçilik duygusunu kabartması için çok önemli bence.” (ÇÇ20)

“Çünkü dünyayı biz Topkapı’dan yönetmişiz. Geçmişe yönelik gurur kaynağı.” (İÇ19)

Anıtkabir ve Topkapı’yı ziyaret eden çocuklar yeni şeyler öğrenecekleri ve geçmişe dair bilgiler öğrenecekleri için mekânları ziyaret etmekten dolayı mutlu olduklarını ve güzel duygular hissettiklerini vurgulamışlardır. Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklardan bazıları ise Anıtkabir’e ilk ayak bastıklarından itibaren içlerinde merak ve heyecan duygusu hissettiklerini ve mekânın atmosferinden dolayı hayranlık ve huzur duyduklarını ifade etmişlerdir. Birkaç çocuk ise Anıtkabir’de Ata’ya özlem duygusu hissettiklerini ve bu mekâna geldiklerinde içlerinde umutların yeşerdiğini vurgulamışlardır.

“Bir yandan da bu kadar zaman geçmesine rağmen onu hissedebilmek sana mutluluk veriyor.” (AÇ17)

“Topkapı’ya ilk geldiğimde çok mutlu olmuştum yeni şeyler öğreneceğim için rahatlıyor insan seviyorum ben burayı.” (İÇ10)

“Heyecanlandım ilk girişimde meraklıydım sonra merakım gitti böyle dikkatlice her

şeyi incelemek hiçbir şeyi gözden kaçırmamak istedim sonra sevinç hissettim.” (AÇ5)

“Duygu olarak hala beni çok heyecanlandırıyor.” (AÇ3)

“En çok özlem, huzur ve sevgi duygularını hissettim.” (AÇ11)

“O kadar güzel bir yer ki huzur veriyor.” (AÇ7)

“Bir mekân olarak benim için ne ifade ediyor biliyor musunuz hatta şu anda daha oturdu aslında umut hissediyorum umutların yeşermesini ifade ediyor.” (AÇ13)

Çalışmaya katılan çocuklar ziyaret ettikleri mekânlara ilişkin bazı değer kavramlarına vurguda bulunmuşlardır. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocukların büyük çoğunluğu ziyaret esnasında öğretmen ve ebeveynlerinin vatanseverlik değerine yönelik ifadeler söylediğini açıklamışlardır. Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklar ise ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin sevgi ve saygı değerleri üzerine durduklarını; Atatürk’e saygıda kusur etmedikleri ve onu çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

“Ziyaret esnasında öğretmenlerim en çok vatanseverliği aşulamaya çalıştılar bunun üzerine vurgular yaptılar.” (ÇÇ16)

“Vatan sevgisini andırdı bana orası.” (ÇÇ13)

“Japonu, Kırgızı Çerkesi yani birçok insan var. Bu insanlar burada Atatürk’e saygı duyuyor.” (AÇ1)

“Ama ziyaret etme amaçlarımda en çok sevgi ağır basıyor.” (AÇ11)

“Atatürk sevgisini bize aşulamaya çalışmıştı.” (AÇ13)

Aidiyet

Çocuklar tarafından bir başka vurgulanan alt kategori aidiyettir. Ziyaret edilen tüm mekânlarda çocuklar ortak olarak aidiyete yönelik vurguda bulunmuşlardır. Hem ziyaret ettikleri mekânlarda o mekâna ait hissettiklerini hem de mekânların vatanlarına ait hissetmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Anıtkabir ve Çanakkale’deki çocuklar ziyaret ettikleri mekânların insanların aynı amaçla ziyaret etmesi bakımından birleştirici özelliği olduğunu vurgulamışlardır. Anıtkabir’deki çocuklardan bazıları bu mekânın yuvaları gibi olduğunu ve bir çatı görevi gördüğünü ifade etmişlerdir. Birkaç öğrenci ise Anıtkabir’in ülkenin kalbi olduğunu, toplumsal birlikteliği sağlayan bir mekân olduğunu ifade ederek birleştirici özelliğe değinmişlerdir. Çanakkale’yi ziyaret eden çocuklar ise bu mekânın milletin ve beraberliğin önemini sağladığını; aynı zamanda diğer milletler açısından da birleştirici bir yönü olduğunu vurgulamışlardır.

“Anıtkabir bir mekân olarak benim için yuva anlamına geliyor başka bir şey değil.” (AÇ1)

“Anıtkabir bir mekân olarak benim için bir çatı gibi bir şey.” (AÇ10)

“Ankara denildiği zaman yabancılar Türkler herkesin aklına Anıtkabir Atatürk geliyor birleştirici özelliği var.” (AÇ14)

“İnsanları birleştiren bir özelliği var oranın ülkemizin geçmişi olduğu için.” (ÇÇ18)

“Şehitlerimizin bizim için yaptıkları fedakârlıkları vurguladı öğretmenlerimiz.” (ÇÇ15)

Çanakkale Şehitliği ve Topkapı Sarayı’nı ziyaret eden bazı çocuklar ise geçmişlerine sahip çıkma konusunda vurguda bulunmuşlardır. Çocuklar mekânların geçmişlerine sahip çıkmaya katkı sağladığına yönelik açıklamalar yapmışlardır. Topkapı Sarayı’nı ziyaret eden çocukların birçoğu sarayın onların kanına hitap ettiğini, onlarla aynı soydan gelen insanların orada yaşadığı için Topkapı Sarayı’na ait hissettiklerini ifade etmişlerdir. Anıtkabir’i ziyaret eden birkaç çocuk buranın Türklüğün sembolü olduğunu söylemiştir. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar mekânı ziyaret ettiklerinde ülkenin her yerinden gelen atalarının onlar için yaptıkları fedakârlıkları ve onlar için savaştıklarını gördüklerini ve bu durumun vatana aidiyetlerine katkı sağladığını söylemişlerdir.

“Geçmişine sahip çıkmamı sağlıyor yani o duyguları canlı tutmamı sallıyor.” (ÇÇ1)

“Topkapı kültürümüzü geçmişimizi yansıttığı için Osmanlıdan kalan kültürler burada yansıtılıyor.” (İÇ4)

“Öğretmenlerim bu ülkeye sahip çıkmamız gerektiğini vurguladılar.” (ÇÇ14)

“Türklüğün sembolüymüş gibi Anıtkabir.” (AÇ16)

“Çünkü orada baktığımızda çok yerlerden gelmiş sadece buranın halkı değil ülkenin her yerinden gelmiş şehitlerimiz var yani. Bir toplumun tamamı tek bir amaç için savaşmış yani. Bu da aidiyet oluşturmamızı sağlar.” (ÇÇ2)

Bilinç

Çalışmaya katılan çocuklardan özellikle Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret edenler bilince yönelik vurgulamalar yapmışlardır. Çocuklar, Ülkenin ne zorluklar sonucunda kazanıldığını, memleketimin önemini ve kıymetini anladıklarını, ataları sayesinde bugün refah içinde yaşadıklarını ve ülkelerine yönelik millî bir bilinç geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocuklar vatana sahip çıkma konusunda da açıklamalar yapmışlardır. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocukların çoğu öğretmen ve ebeveynlerinin Ülkeyi terk etmemeleri ve vatanlarına sahip çıkmaları gerektiğini vurguladıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler bu konuda bilinç kazandıklarını belirtmişlerdir. Anıtkabir’i ziyaret eden bazı öğrenciler ise bu mekânı ziyaret etmenin Türk kimliklerini hatırlama konusunda katkı sağladığını kendi kimliklerini burada keşfettiklerini ve bu sayede millî bilinçlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

“Atalarımızın orada döktüğü kanlar Çanakkale için çok önemli. Bizim için de önemli. Ülke için bunu farkına varmamız lazım.” (ÇÇ7)

“Millî duyarlılığımın artacağını düşünüyorum bu ülkeye ve vatana.” (ÇÇ5)

“Millî duyguların arttığını millî bilincin arttığını gördüm.” (AÇ13)

“Tabi ki katkı sağlar. Kendi kimliğimizi Türk kimliğimizi hatırlamamızı sağlar.” (AÇ8)

Millî Ruhu Hissetme

Çocuklar ziyaret ettikleri mekânlar hakkında yaptıkları açıklamalarda mekânın ruhunu hissetmeye yönelik vurgularda bulunmuşlardır. Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir’de ruhu hissetmeye ilişkin vurgular öne çıkmaktadır. Her iki mekânda da çocuklar mekânları ziyaret etme amaçlarının öncelikle atmosferi yaşamak istemeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sayede geçmişte yaşamış insanların neler hissettiklerini anlayabileceklerini ve geçmişin ruhunu hissedebileceklerini söylemişlerdir. Anıtkabir’i ve Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden birkaç çocuk ise ziyaretleri esnasında maneviyata odaklandığını söylemiştir. Anıtkabir’in ve Çanakkale’nin manevi olarak kendilerini çok etkilediklerini ve aileleriyle beraber Atalarının ruhuna dua okuduklarını ifade etmişlerdir.

“İlk gittiğimde orayı tanımak ve oradaki şeyleri görmek için gitmişim ilk gittiğimde. O atmosferi yaşamak için gitmişim.” (ÇÇ11)

“Yine dediğim gibi aslında oraya gidip oradaki savaş canlandırmalarını görmek oradaki şehit sayılarını görmek yani insanın vatani için neler yaptığına şahit olmak çok önemli.” (ÇÇ20)

“Böyle Atatürk’ün kıyafetlerini onun üzerinde olduğunu hayal etmek, kullandığı eşyaların onun elinden geçtiğini bilmek çok garip hissediyorum.” (AÇ16)

“Ziyaret etme amacım bu ortam beni çok etkiliyor manevi olarak.” (AÇ3)

Ders Çıkarma

Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklar ders çıkarmaya yönelik açıklamalar yapmışlardır. Çocuklar ziyaret ettikleri mekânlarda öğretmen ve ebeveynlerinin ülkenin kolay kurtarılmadığını ve öğrenci olarak görevlerini en güzel şekilde yerine getirip bu ülkeyi daha ileri taşımaları gerektiğini vurguladıklarını söylemişlerdir. Yine çocuklar, öğretmen ve ebeveynlerinin mekânlarda yapılan fedakârlıkları onlara gösterdiklerini ve bu günlere gelmesine vesile olan insanların unutulmaması gerektiğini söylediklerini ifade etmişlerdir.

“Birbirimize vurguladığımız şey bu ülkenin kolay kazanılmadığı ve biz öğrenciysek öğrenciliğimizi en güzel şekilde yerine getirip bu ülkeyi daha da ileri taşımamız lazım dedik.” (ÇÇ10)

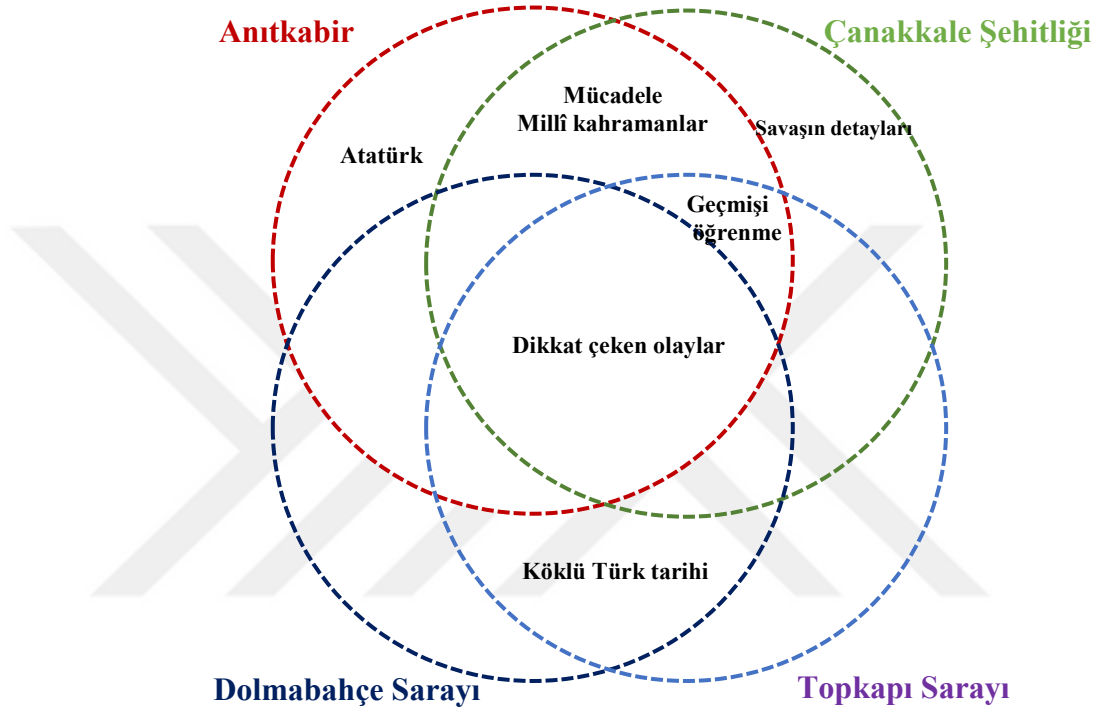
“Daha çok ülkenin peşine düşmemizi sağlar. Çünkü orada yatan insanlar bizim için savaşmışlar.” (ÇÇ6)

“Vatan için verilen canları düşünüp vatanıma layık olmam gerektiğini vurguladılar.”

(ÇÇ7)

Tarihi Bellek

Görüşme yapılan çocuklar bütün mekânlara ait (Çanakkale Şehitliği, Topkapı-Dolmabahçe Sarayları ve Anıtkabir) ortak vurgularında “millî his” kategorisinden sonra en belirgin olarak Tarihi bellek kategorisine vurgu yapmışlardır. Bu kategoride Tarihsel Olay ve Atatürk ve Millî Kahramanlar alt kategorilerine yönelik açıklamalar yapılmıştır.



Şekil 4.13. Tarihi bellek temasına ilişkin alt temalar

Tarihsel Olay

Köklü Türk Tarihi

Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret eden çocuklar köklü Türk tarihine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Çocuklar, Topkapı sarayının bir mekân olarak Osmanlının büyüklüğünü, padişahların kudretini ve ekonominin büyüklüğünü ifade ettiğini vurgulamışlardır. Mekân olarak Topkapı’nın otoriteyi ifade ettiğini, bir zamanlar dünyanın buradan yönetildiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise Topkapı Sarayı’nın Devlet-i Aliye’nin başkenti olduğunu belirtmiştir. Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret eden çocuklar ise burayı büyük işlerle uğraşan insanların hak ettiği ihtişamlı yer olarak gördüklerini söylemişlerdir.

“Topkapı sarayı bir mekân olarak benim için Osmanlının büyüklüğünü, padişahların kudretini ve ekonominin büyüklüğünü ifade ediyor.” (İÇ13)

“Mekân olarak burası otoriteyi ifade ediyor. Burası bir zamanlar dünyanın yönetildiği çiftlikti öyle bakmak gerekiyor aslında ama bence biraz fazla şatafatlı daha sade olabilir.” (İÇ16)

“Bir mekân olarak burası bence büyük işlerle uğraşan insanların hak ettiği yer. Kendileri inşa etmişler kendi emekleriyle yapmışlar.” (İÇ17)

Geçmiş Öğrenme

Çalışmaya katılan çocukların büyük bir çoğunluğu ziyaret ettikleri mekânları ziyaret etme amaçlarını geçmiş öğrenmek olarak ifade etmişlerdir. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar burada geçmişlerini öğrendiklerini, şehitlikte dolaştıklarında Türkiye’nin zorlu kuruluş sürecini anladıklarını vurgulamışlardır. Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklar daha çok müze kısmında kullanılan eşyalara odaklandıklarını geçmiş bu şekilde öğrendiklerini açıklamışlardır. Topkapı Sarayı’nı ziyaret eden çocuklar ise geçmişle bugünün farkını anlamak için sarayı ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yönetim merkezi olan Topkapı Sarayı’nda günlük yaşam, Osmanlı padişahlarının devlet yönetimi, sarayın mimarisi ve padişahların hayatlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak için burayı ziyaret ettiklerini söylemişlerdir.

“Şehitler abidesini ziyaret etme amacım geçmiş atalarımı görmek için gittik ailemle gittim zaten çoğu kez bir de okula gittim.” (ÇÇ4)

“Bu yüzden şehitliği ziyaret ederek tarihi bilgimin artacağını düşünüyorum.” (ÇÇ6)

“Çanakkale sSavaşı’nın yaşandığı yerleri görmek işte Atatürk’ün böyle saatine denk geldiği vurulma yerleri falan var işte onları görmek.” (ÇÇ1)

“Neler yaşamışlar geçmişten kalan atamızın eşyalarını görmek öğrenmek açısından ziyaret katkı sağlar.” (AÇ8)

“Geçmişte yaşanan olayların unutulmamasını sağlaması anlamında katkısı olacağını düşünüyorum.” (AÇ16)

“Bir mekân olarak Topkapı benim için içinde yaşanan padişahları düşünürsek padişahların burada gezdiğini dolaştığını bilmek o anı yaşıyormuşçasına hissediyorum.” (İÇ20)

“Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret etmenin geçmişimi ve tarihim öğrenme açısından bana katkısı olacağını düşünüyorum.” (İÇ1)

Mücadele

Çalışmaya katılan çocuklar ziyaret ettikleri mekânlar hakkında yaptıkları açıklamalarda mücadeleye yönelik vurgularda bulunmuşlardır. Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir’de mücadeleye ilişkin vurgular öne çıkmaktadır. Çanakkale’deki çocuklar burayı ziyaret ettiklerinde atalarının cesurca millî bir mücadele gerçekleştirdiklerini öğrendiklerini,

vatanın kolay kazanılmadığını anladıklarını belirtmişlerdir. Anıtkabir’i ziyaret eden birkaç öğrenci ise Anıtkabir’in müze kısmında savaşların canlandırmalarının yer aldığını ve buradan geçmişte Atatürk’ün önderliğinde yapılan mücadelenin zor şartlarda gerçekleştiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir’i ziyaret eden öğrenciler öğretmen ve ebeveynlerinin verilen bu millî mücadele ile yapılan fedakârlıkların, üstünde yaşanan vatanı kurtarmak ve yeni bir devlet kurmak için yapıldığını anlattıklarını söylemişlerdir.

“Önemi ise Birinci Dünya Savaşı’nda elde ettiğimiz en büyük başarı orası yani o yüzden.” (ÇÇ1)

“Orayı ziyaret ederek öğrendim, şehitlerimi gördüm Çanakkale savaşında bizim için savaşan şehitlerimizin isimlerini öğrendim.” (ÇÇ13)

“Mesela içerde Sakarya cephesinin canlandırmalarını görüyoruz.” (AÇ16)

“Mesela müzeleri gördüm fotoğrafları gördüm sakarya ve kurtuluş savaşı mücadelesini gördüm.” (AÇ17)

Savaşın Detayları

Çocuklar ziyaret ettikleri mekânlar hakkında yaptıkları açıklamalarda savaşın detaylarına yönelik vurgularda bulunmuşlardır. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar burada dünyaca ünlü büyük bir savaşın yapıldığını öğrendiklerini; öğretmen ve ebeveynlerinin ziyaret esnasında savaşın detaylarına dikkat çektiğini söylemişlerdir. Çocuklar savaşın detayları hakkında cephelerde siperlerin birbirine çok yakın olduğunu, çok fazla şehit verildiği için şehitlerin toplu mezarlara gömüldüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca atalarının birçok şehirden buraya vatanı kurtarmaya geldiklerini ve canlarını feda ettiklerini, savaş esnasında büyük bir kıtlıkla mücadele edildiğini ve psikolojik bir savaşın da verildiğini öğrendiklerini söylemişlerdir.

“Cepheleeri görünce o anlarla ilgili empati kurabilirim. Ne kadar yakından yaşadıklarını görebilirim.” (ÇÇ17)

“Oraya gittiğimde tekrar olayları anımsamak benim için iyi olacak ülkemizin geçmişi hakkında bilgi sahibi olurum geleceğimi o gün yapılanlara göre şekillendiririm.” (ÇÇ20)

“Öğretmenlerimiz rehber gibi oldu bizlere. Savaşın nasıl olduğunu anlatmaya değindiler.” (ÇÇ14)

Dikkat Çeken Olaylar

Çalışmaya katılan öğrenciler ziyaret ettikleri mekânlarda birçok olayın dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir. Anıtkabir’i ziyaret eden öğrenciler en çok müzede yer alan savaş canlandırmaları ve askerlerin nöbet değişiminin dikkatlerini çektiğini vurgulamışlardır. Bazı

öğrenciler ise Atatürk'ün sesinin verildiği kısım ve Anıtkabir'in çok kalabalık olmasının dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir.

Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret eden öğrencilerin tamamına yakını geçmişte yaşanan olayların dikkatlerini çektiğini vurgulamışlardır. Atatürk'ün saatine merminin isabet etmesi, “Ben size taarruzu değil, ölmeyi emrediyorum!” dediği olay, Seyit Onbaşı'nın ağır bir mermi kaldırması, düşman askerine yardım eden askerimizin olayı, şehitlerin yaşları, askerlerin yediği yemekler ve iki merminin çarpışma olayı çocukların geçmişte dikkatlerini çeken olaylardır. Mekânları ziyaretleri esnasında ise sargı yerindeki canlandırmaların ilgilerini çektiğini söylemişlerdir. Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları'nda ise ziyaret eden çocuklar mekânların çok kalabalık olmasından etkilendiklerini ve yerli turistin az olmasına üzüldüklerini ifade etmişlerdir.

“Askerlerin Atatürk'ün huzurunda nöbet değişimi yapması” (AÇ15)

“Herkesin aynı coşku ve heyecanla ziyarete gelmesi” (AÇ14)

“Kurtuluş savaşı canlandırmaları” (AÇ20)

“Atatürk'ün durup baktığı bir yer varmış. Ordular ben size taarruzu değil ölmeyi emrediyorum sözünün olayı” (ÇÇ1)

“Conkbayırında Atatürk'ün kalbine gelen merminin köstekli saatinde durması” (ÇÇ8)

Atatürk ve Millî Kahramanlar

Atatürk

Çalışmaya katılan çocuklardan Anıtkabir'i ziyaret edenler Atatürk'e ilişkin vurgulamalar yapmışlardır. Çocuklar Atatürk'le ilgili en fazla kabrine yönelik vurguda bulunmuşlardır. Ziyaret amaçlarının öncelikle Atatürk'ün kabrinin olduğu alanı görmek olduğunu ve buranın onlar için kutsal bir yer olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuklar, öğretmenlerinin en çok mezar odasına odaklandığını ve oradaki duvarın 5 metre arkasında Atatürk'ün olduğunu vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı çocuklar Atatürk'ün ülkenin kurucusu ve gelmiş geçmiş en iyi lider olduğunu yaşayarak gördüğünü vurgulamıştır.

“Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran atamızın yattığı yeri ifade ediyor.” (AÇ13)

“Benim için önemi burada atamın olması ve birçok milletin gelip onu ziyaret ettiği bir yer kutsal bir yer.” (AÇ15)

“Anıtkabir bir mekân olarak bence Türkiye'nin kilit noktası bence. Türkiye Cumhuriyetinin ilk cumhurbaşkanı bu ülkeyi bize emanet eden atamızın kabri olduğu için önemli bir mihenk taşı olduğunu düşünüyorum.” (AÇ8)

Çocuklar Anıtkabir’i bir diğer ziyaret etme amaçlarının Atatürk’ü anmak olduğunu sonrasında ise ona layık olmaya çalışmak için kendilerinde güç bulmak olduğunu vurgulamışlardır. Anıtkabir ziyaretleri sırasında çocuklar birçok duygu ifadesine vurguda bulunmuşlardır. Çocuklar en çok Atatürk’e duydukları özlem duygusundan bahsetmişler ve buraya geldiklerinde babalarına geliyor gibi hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca saygı, sevgi ve hüznün duygularını bir arada yaşadıklarını vurgulamışlardır.

“Atatürk’e olan sevgimden dolayı, o zamanının dönemini merak ettiğim için burayı ziyaret ediyorum.” (AÇ11)

“Huzurlu hissediyorum yani böyle Atama yakın olduğum için.” (AÇ12)

“Sonra Atatürk öldüğü için hüznün hissettim. O tarz duygular hissettim.” (AÇ5)

Çok farklı bir duygu. Babamıza gelmiş gibi hissediyoruz. Önemli günleri yad etmek Atamızı ziyaret etmek amacım. Özlem gideriyoruz. (AÇ8)

Çocuklar Anıtkabir’in müze kısmında O’nun düşüncelerini ve bıraktığı mirası öğrendiklerini, başarılarını somut olarak görebildiklerini ve belirtmişlerdir. Bazı çocuklar müzede Atatürk’ün eşyalarına, fotoğraflara odaklandıklarını ve gerek fotoğraflardan gerekse kıyafetlerinden Atatürk’ün dönemine göre çok şık giyindiğini gördüklerini söylemişlerdir. Çocuklar öğretmen ve ebeveynlerinin Atatürk’ün kitaplarına dikkat çektiklerinin ve onun çok donanımlı bir insan olduğunu vurguladıklarını söylemişlerdir.

“Onun görüşleri, ortaya koyduğu politikalar halkın birleşmesi ülkenin geleceği için ve şu anı için önemli.” (AÇ4)

“Anıtkabir’i ziyaret amacım Atamı ziyaret etmek onun bıraktığı mirasları görmek.” (AÇ10)

“Atatürk’ün çok şık giyinmesi ve yani o zamanda bile bu kadar şık giyinmesine dikkat çektik.” (AÇ2)

Millî Kahramanlar

Çalışmaya katılan çocuklar Anıtkabir’de ve Çanakkale Şehitliği’nde diğer millî kahramanlara yönelik vurguda bulunmuşlardır. Çanakkale’de bazı çocuklar Seyit Onbaşı ve Kınalı Ali’nin hikâyesini dinlediklerini söylemişlerdir. Anıtkabir’de ise çocuklar burada sadece Atatürk’ün yer almadığını İsmet İnönü’nün de kabrinin burada olduğunu öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı’nda ise çocuklar 2. Mahmut ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ve tahtını gördüklerini söylemişlerdir.

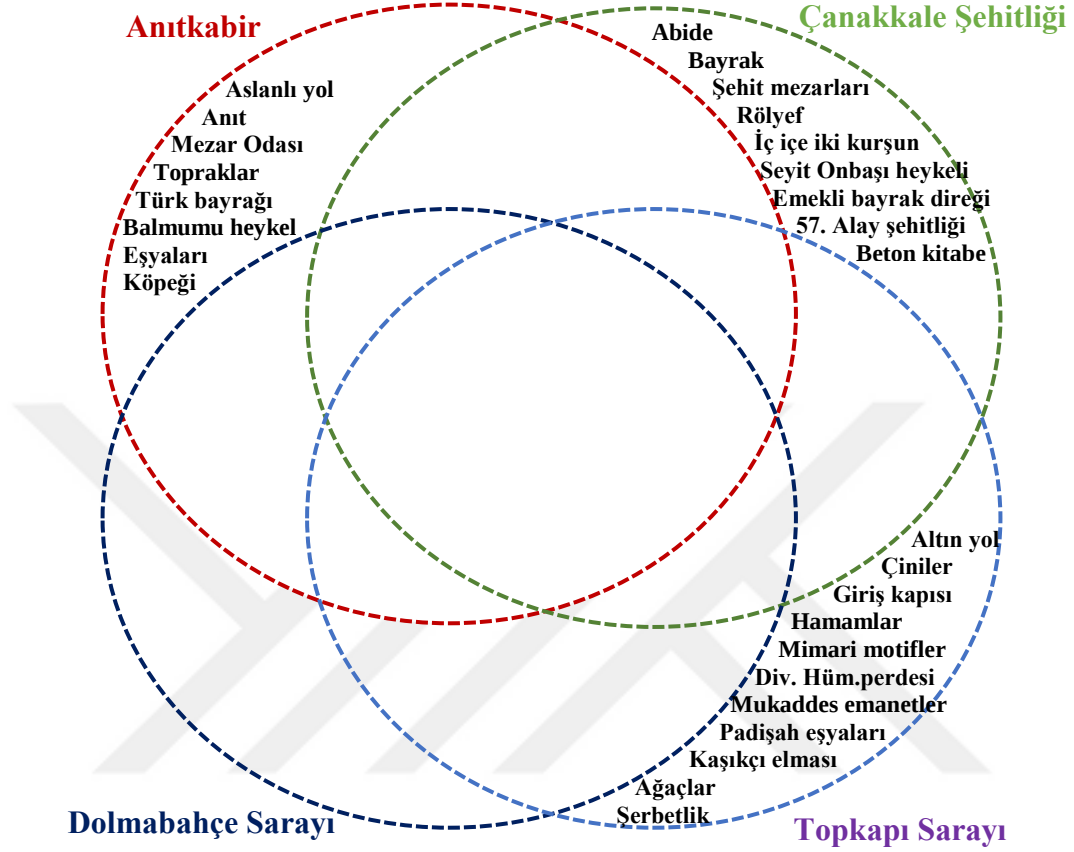
“Öğretmenlerim kınalı alinin hikâyesini vurguladılar.” (ÇÇ15)

“İsmet İnönü’nün mezarı da burada yer alıyor.” (AÇ14)

“2. Mahmut’un tahtı çok güzeldi ilgimi çekti.” (İÇ2)

Sembol

Görüşme yapılan çocuklar Çanakkale Şehitliği, Topkapı Sarayı ve Anıtkabir’de ortak olarak “sembol” kategorisine vurgu yapmışlardır.



Şekil 4.14. Sembol temasına ilişkin alt temalar

Anıtkabir’i ziyaret eden çocuklar sembol olarak en çok aslanlı yol’un ve anlamının dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir. Birkaç çocuk anıtın tamamının onlar için ilgi çekici olduğunu anıtın dizaynındaki özel anlamlara (merdivenlerin 32 basamak olması, aslanların dişleri, aslanlı yolun çıkıntılı olması) ve işlemelerine odaklandıklarını söylemişlerdir. Çocuklardan bazıları ise Atatürk’ün mezar odasının ve orada yer alan diğer illerden gelen toprakların dikkatlerini çektiğini vurgulamışlardır. Balmumu heykeli, eşyaları (kol düğmeleri, kıyafetleri, arabası, kalemleri, madalyaları, paltosu, baston silahı, armaları), köpeği Fox, Türk bayrağı öğrenciler tarafından vurgulanan diğer sembollerdir.

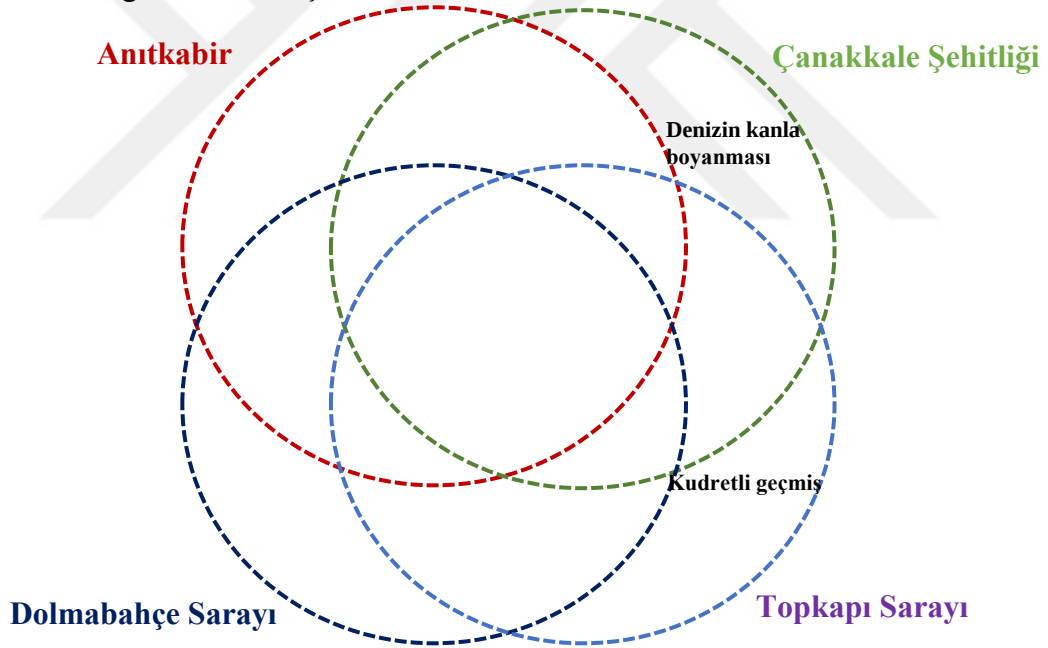
Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar sembol olarak en çok Abide ve anlamına yönelik vurguda bulunmuşlardır. Çocuklardan birçoğu büyük bayrağa ve emekli bayrak direğine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Şehitlikte çok dikkat çeken bir başka sembol şehit mezarlarıdır. Meçhul asker mezarı, toplu isimlerin yazıldığı mezar taşları ve isimler

çocukların dikkatlerini çeken sembollerdir. Anıtın karşısında yer alan rölyef, iki kurşunun iç içe geçmesi, 57. Alay Şehitliği, betondan kitabe ve Seyit Onbaşı heykeli çocuklar tarafından vurgulanan diğer sembollerdir.

Topkapı Sarayı'nda ise çocuklar birçok sembole vurguda bulunmuşlardır. Çocukların büyük çoğunluğu özellikle mimari motifler, altın yol, çiniler, divanı hümayun perdesi, giriş kapısı, hamamlar gibi sarayın mimari detaylarına yönelik sembollere dikkat çekmişlerdir. Birçok çocuk padişahların kıyafetleri, kılıçları ve silahlarına vurguda bulunmuşlardır (Özellikle Fatih'in kılıcı). Bazı çocuklar ise sarayın içerisinde yer alan Mukaddes Emanetler salonundaki Hz. Ömer'in kılıcı, Hz. Muhammed'in su içtiği tas ve Hz. Musa'nın asasının dikkatlerini çeken semboller olduğunu söylemişlerdir. Sarayın bahçesindeki ağaçlar, kaşıkçı elması ve şerbetlik çocukların vurguladığı diğer sembollerdir.

Mitler

Görüşme yapılan çocuklar Çanakkale Şehitliği, Topkapı Sarayı'nda "mitler" kategorisine vurguda bulunmuşlardır.



Şekil 4.15. Mitler temasına ilişkin alt temalar

Çocuklar, ziyaret ettikleri bazı mekânlarda mitlere yönelik vurgular yapmışlardır. Topkapı Sarayı'nı ziyaret eden çocuklar ailelerinin ve öğretmenlerinin onlara kudretli bir geçmişleri ve dünyaya hükmeden bir devletin torunu olduklarını öğrettiklerini belirtmişlerdir. Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret eden çocuklar ise atalarının döktüğü kanların denizi kırmızıya boyadığını öğrendiklerini ve çok etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

"Topkapı sarayı bir mekân olarak benim için Osmanlının büyüklüğünü, padişahların

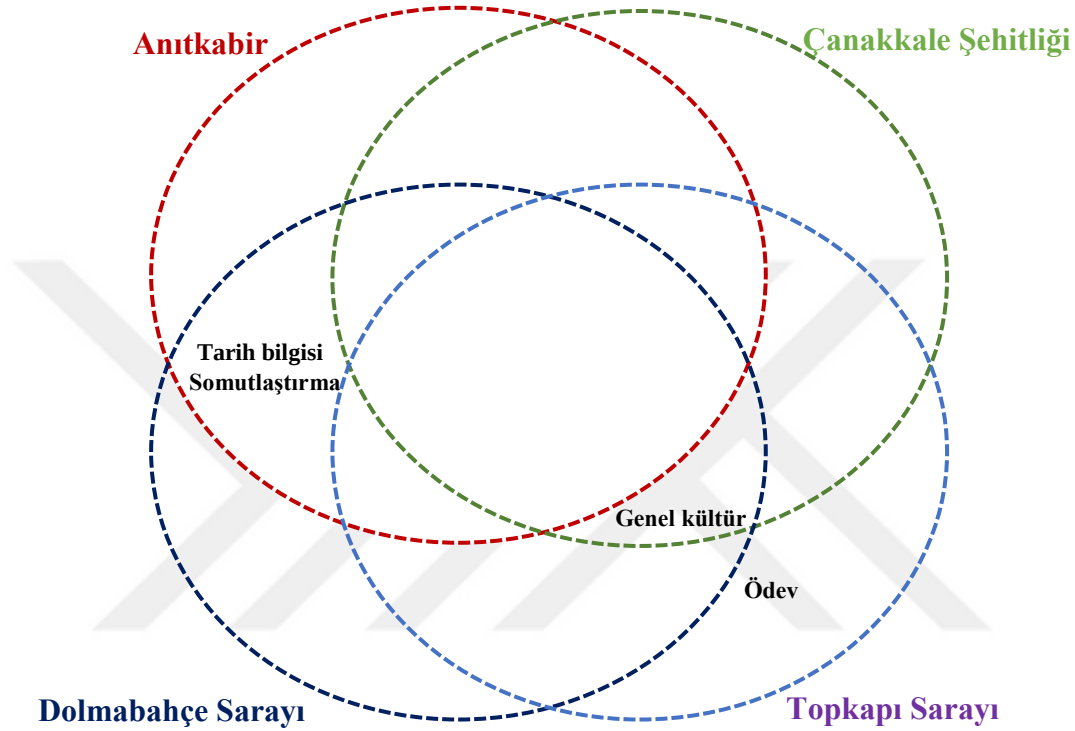
kudretini ifade eder.” (İÇ13)

“Padişahların ne kadar güçlü kuvvetli olduklarını ne kadar önemli işler yaptıklarını öğreniriz.” (İÇ15)

“Atalarımızın orada döktüğü kanlar Çanakkale için çok önemli.” (ÇÇ7)

Öğretimsel Amaçlar

Görüşme yapılan çocuklar ziyaret ettikleri mekânlarda öğretimsel amaçlara yönelik vurgular yapmışlardır.



Şekil 4.16. Öğretimsel amaçlar temasına ilişkin alt temalar

Çalışmaya katılan çocuklar ziyaret ettikleri mekânlarda bazı öğretimsel amaçlara vurgu yapmışlardır. Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı’nı ziyaret eden çocukların büyük çoğunluğu bu mekânları ziyaret etmenin genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlayacağına yönelik vurgular yapmışlardır. Anıtkabir ve Dolmabahçe Sarayı’nı ziyaret eden bazı çocuklar ise ziyaretleri sonucunda tarih bilgilerinin geliştiğini ve okulda gördükleri bilgilerin somutlaştığını ifade etmişlerdir. Topkapı Sarayı’ndaki birkaç çocuk ise okulda verilen ödevleri için sarayı ziyaret ettiklerini vurgulamışlardır.

“Orayı ziyaret etmenin genel kültür olarak katkısı olacağını düşünüyorum.” (ÇÇ11)

“Topkapı mekân olarak benim için kültürel bir yer. Bana çok şey katıyor.” (İÇ15)

“Onun haricinde görsel heykeller yapıtlar olsun görsel hafızamda net oturmasını sağlıyor.” (AÇ11)

“Bazı yeni şeyler öğrendik bunları hep okulda görüyorduk ama hiç bu kadar somut

şekilde görmemiştim.” (AÇ13)

“Atatürkü zaten biliyoruz okuyoruz eğitimde de görüyoruz ama buraya gelip canlı canlı görmek bir şeyleri daha çok araştırmanı anlamanı etkiliyor. Buna faydası oluyor yani.” (AÇ18)

“Gezip görüyorum bilgi topluyorum. İlerleyen senelerde de çok lazım olacağını düşünüyorum.” (İÇ10)

“Anıtkabir’i ziyaret etmenin bana tarih açısından katkısı olacağını düşünüyorum ilk önce.” (AÇ11)

4.4. EBEVEYN, ÖĞRETMEN VE ÇOCUKLARIN ÖN ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN KARŞILAŞTIRMALI BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmen ve ebeveynlerin nitel bulgularından hareketle mekânları ziyaret etme amaçlarının alt temalarda paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür. Çocuk nitel bulguları ise belli temalarda öğretmen ve ebeveyn bulgularından ayrıışmaktadır. Öğretmen ve ebeveynlerin amaçladıkları ile çocuklarda ziyaret sonucu bu amaçların yansımalarına yönelik alt temalara ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir. Tablolarda; öğretmen “Ö”, ebeveyn “E” ve çocuk “Ç” şeklinde kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 4.1. Millî His Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları

		Anıtkabir			Çanakkale Şehitliği			Topkapı Sarayı			Dolmabahçe Sarayı		
Millî His		E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Aidiyet		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Millî şuur		-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-
Tarihten çıkarma	ders	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-
Millî hissetme	ruhu	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
Millî duygular		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Millî değerler		+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-

Tablo 4.1 incelendiğinde Millî His kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Tüm mekânlarda ebeveyn, öğretmen ve çocuklar tarafından vurgulanan alt temanın *Millî duygular* olduğu görülmektedir. Çocukların *Aidiyet* alt temasında Dolmabahçe Sarayı’nda; *Millî şuur* alt temasında Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı’nda; *Tarihten ders çıkarma*, *Millî Ruhu Hissetme* ve *Millî değerler* alt temalarında Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı’nda vurgulamalar yapmadıkları ifade edilmektedir. *Tarihten Ders Çıkarma* alt kategorisinde Topkapı Sarayı’nda *Millî ruhu hissetme* alt kategorisine ise Dolmabahçe Sarayı’nda katılımcıların vurgulama yapmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.2. Tarihi Bellek Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Tarihi Bellek	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Köklü Türk Tarihi	-	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+
Savaşın Detayları	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Geçmişe Tanıklık	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Olaylar	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Atatürk	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-
Millî kahramanlar	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-

Tablo 4.2 incelendiğinde Tarihi Bellek kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. *Köklü Türk Tarihi* alt temasında Anıtkabir’de; *Savaşın detayları* alt temasında Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları’nda; *Olaylar* alt temasında Dolmabahçe Sarayı’nda; *Atatürk* alt temasında Topkapı Sarayı’nda katılımcıların tamamının vurgulama yapmadıkları görülmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin vurgulamalarının aksine çocukların *Köklü Türk Tarihi* alt temasında Çanakkale Şehitliği’nde; *Savaşın Detayları* alt temasında Anıtkabir’de; *Geçmişe tanıklık* alt temasında Dolmabahçe Sarayı’nda; *Olaylar* alt temasında Topkapı Sarayı’nda; *Atatürk* Alt temasında Çanakkale Şehitliği ve Dolmabahçe Sarayı’nda; *Millî kahramanlar* alt temasında Dolmabahçe Sarayı’nda vurgulama yapmadıkları ifade edilmektedir.

Tablo 4.3. Dayanışma Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Dayanışma	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Birlik beraberlik	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
Farklı milletler	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
Fedakarlık	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 4.3 incelendiğinde Dayanışma kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Buna göre çocukların hiçbir mekânda dayanışma kategorisin ilişkin alt temalara yönelik vurgular yapmadıkları görülmektedir. Öğretmen ve ebeveynlerin ise Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları’nda dayanışma kategorisinde herhangi bir vurgulama yapmadıkları ifade edilmektedir. Ebeveyn ve öğretmenler Çanakkale Şehitliği ve Anıtkabir’de dayanışmaya ağırlıklı olarak vurgular yapmışlardır.

Tablo 4.4. Sembol Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Sembol	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Abide	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Mezar taşları	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Bayrak	-	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
Rölyef	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
İç içe kurşun	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Heykeller	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-
Mezar Odası	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
81 ilin toprağı	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atatürk'ün eşyaları	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-
Aslanlı yol	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anıt	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Padişah Eşyaları	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
Mimari	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
Kutsal semboller	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-

Tablo 4.4 incelendiğinde Sembol kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Çanakkale Şehitliği'nde öğretmen ve ebeveynlerin *Abide* ve *Mezar taşlarını* vurgulamaları doğrultusunda çocuklar da bu yönde ifadelere vurgu yapmışlardır. Topkapı Sarayı'nda tüm katılımcıların *Padişah eşyaları* ve *Kutsal sembollere* yönelik vurguda bulundukları görülmektedir. Çocuklar, Dolmabahçe Sarayı'nda herhangi bir sembole yönelik vurguda bulunmamışlardır.

Tablo 4.5. Mitler Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Mitler	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Vatanı savunma	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Soylu geçmiş	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-
İlahi güç	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 4.5 incelendiğinde Mitler kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Dolmabahçe Sarayı ve Çanakkale Şehitliği'nde mitlere ilişkin katılımcıların herhangi bir vurguda bulunmadıkları görülmektedir. Çanakkale Şehitliği'nde *Vatanı savunma* alt temasına yönelik öğretmen ve ebeveynlerin vurgulama yaptıkları; çocukların da paralel bir şekilde vurguda bulundukları ifade edilmektedir. Topkapı Sarayı'nda da *Soylu geçmiş* alt temasında

öğretmen ve ebeveynlerin vurgulamalar yaptıkları ve çocukların da buna yönelik vurgular yaptıkları görülmektedir. Çanakkale Şehitliği'nde öğretmen ve ebeveynleri *İlahi güç* alt temasına yönelik vurguda bulunmalarının aksine çocukların herhangi bir ifadesine rastlanmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.6. *Ritüeller Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları*

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Ritüeller	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Nöbet değişimi	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Saygı Duruşu	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dua etme	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 4.6 incelendiğinde Ritüeller kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Ritüellere ilişkin Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı'nda katılımcıların herhangi bir vurguda bulunmadıkları ifade edilmektedir. Anıtkabir'de *Nöbet değişimi* ve *Saygı duruşu* alt temalarında tüm katılımcıların vurguda bulundukları; *Dua etme* alt temasında ise ebeveynlerin vurguda bulundukları görülmektedir. Çanakkale Şehitliği'nde ise *Dua Etme* alt temasında ebeveyn ve öğretmenlerin vurgulamalar yaptığı ancak çocukların herhangi bir vurguda bulunmadığı ifade edilmektedir.

Tablo 4.7. *Öğretimsel Amaçlar Kategorisinde Öğretmen, Ebeveyn ve Çocuk Vurgulamaları*

	<i>Anıtkabir</i>			<i>Çanakkale Şehitliği</i>			<i>Topkapı Sarayı</i>			<i>Dolmabahçe Sarayı</i>		
Öğretimsel Amaç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç	E	+	Ö = Ç
Genel kültür	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+
Tarihi öğrenme	-	-	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+
Yaparak yaşayarak	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-

Tablo 4.7 incelendiğinde Öğretimsel Amaçlar kategorisinde yer alan alt temalara yönelik öğretmen, ebeveyn ve çocukların ziyaret esnasında yaptıkları vurgulamalar ifade edilmektedir. Tüm katılımcılar ortak olarak Çanakkale'de ve Topkapı Sarayı'nda *Genel kültür* alt temasını; Topkapı Sarayı'nda *Yaparak yaşayarak* öğrenme alt temasını; Dolmabahçe Sarayı'nda ise *Tarihi öğrenme* alt temasını vurguladığı görülmektedir.

4.5. Q METOT UYGULAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Q metot uygulaması ile veriler toplandıktan sonra elde edilen veriler Q metot analiz programında bir dizi analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.8. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıklanan Varyansları

	Ebeveyn			Öğretmen			Çocuk			
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F4
Özdeğerler	13.9758	7.3421	4.3394	18.8739	6.508	4.9551	12.2747	4.7184	4.2746	3.8175
% Açıklanan Varyans	28	15	9	32	11	8	20	8	7	6
Kümülatif açıklanan varyans yüzdesi	28	43	52	32	43	51	20	28	35	41

Tablo 4.8’de ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuklara ait faktör özdeğerleri ve açıklanan varyans oranları verilmektedir. Buna göre ebeveynlerde birinci faktörün özdeğeri 13.9758 olarak belirlenmiş olup varyansın %28’ini açıklamaktadır. Yine ebeveynlerde ikinci faktörün özdeğeri 7.3421 olarak belirlenmiş olup varyansın %43’ünü açıkladığı görülmektedir. Üçüncü faktörde ise özdeğer 4.3394 olarak bulunmuş, varyansın ise %51’ini açıklamaktadır. Öğretmenlerde birinci faktörün özdeğeri 18.8739 olarak belirlenmiş; varyansın %32’sini açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 6.508 olarak belirlenmiş olup varyansın yüzde %43’ünü açıklamaktadır. Yine üçüncü faktörde özdeğer 4.9551 olarak belirlenmiş ve varyansın %51’ini açıklamaktadır. Birinci faktörün özdeğeri 12.2747 olarak bulunmuş olup varyansın %20’sini açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 4.7184 belirlenmiş ve varyansın %28’ini açıkladığı görülmektedir. Yine üçüncü faktörün özdeğeri 4.2746 olup varyansın %35’ini açıklamaktadır. Çocuklar, öğretmen ve ebeveynlerden farklı olarak dördüncü faktörde varyansın %41’ini açıklamaktadır. Dördüncü faktörün özdeğeri ise 3.8175’tir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Faktör Yükleri

Ebeveyn				Öğretmen				Çocuk					
No	F1	F2	F3	No	F1	F2	F3	No	F1	F2	F3	F4	
Çanakkale	1	0,5038	0,4568	0,2046	1	0,6364	0,5018	-0,1926	1	0,3519	-0,0188	0,2415	0,43
	2	0,7189	-0,1306	0,3656	2	0,0743	0,1677	-0,4152	2	-0,1105	-0,0464	-0,0463	0,6313
	3	0,4642	-0,1322	0,5304	3	0,3545	0,166	0,0715	3	0,426	0,2833	0,0964	0,0302
	4	0,039	0,8092	0,1585	4	0,8483	-0,2893	0,1433	4	0,175	0,3202	-0,5149	-0,0837
	5	0,1458	0,4546	0,3984	5	0,7198	-0,201	0,1604	5	-0,0817	0,4191	-0,1326	0,0035
	6	-0,3161	0,5214	-0,0595	6	0,7274	-0,0928	0,0075	6	0,4533	0,4339	0,0984	0,1976
	7	0,378	0,1394	0,7321	7	0,5483	0,3183	0,2762	7	-0,4038	0,1098	0,5626	0,1762
	8	0,1858	0,7227	0,3853	8	0,3283	0,1748	-0,4486	8	0,3081	0,2288	0,4954	0,518
	9	0,3694	0,3629	0,4649	9	0,11	0,013	-0,3172	9	0,6383	0,1955	-0,1292	0,1983
	10	0,3851	0,3751	-0,3471	10	0,5893	0,1614	0,2311	10	0,3669	-0,0253	0,0635	0,0533
	11	0,0808	-0,4637	-0,1727	11	0,0019	-0,2127	0,0781	11	0,2539	-0,1289	0,3537	-0,5666
	12	0,5752	0,0564	0,4925	12	0,1576	0,0841	0,4526	12	0,7335	-0,1117	0,1397	0,182
	13	0,2561	0,6114	0,4485	13	0,6603	-0,0961	-0,2905	13	0,446	0,1867	-0,1783	0,3513
	14	0,2789	0,2372	0,6675	14	0,6255	0,0458	-0,0678	14	0,2017	0,7131	0,1378	0,2431
	15	0,2622	0,1385	0,7743	15	0,5578	-0,1059	0,1208	15	0,52	0,1696	-0,0878	-0,0009
				16	0,2047	-0,4098	0,6039	16	0,6013	-0,0377	0,1096	-0,0007	
				17	0,2855	-0,1751	0,2465	17	0,5076	0,0138	0,3751	0,1903	
				18	0,5122	-0,364	0,3474	18	0,1607	0,34	0,0054	0,2196	
				19	0,7725	0,4189	-0,0349	19	0,234	0,4484	0,4612	0,0439	
				20	0,4906	-0,2495	0,3215	20	0,0048	0,2148	-0,5788	0,3592	
Ankara	1	0,8369	0,0663	0,188	1	0,4684	-0,3659	0,2876	1	-0,1642	0,592	0,0905	0,2461
	2	0,8625	0,0046	0,3144	2	0,4039	-0,6481	0,1972	2	0,0426	0,515	0,3754	0,2961
	3	0,7188	0,0056	0,3432	3	0,6906	-0,3813	0,1035	3	0,3996	0,4808	-0,0949	0,3692
	4	0,7674	-0,0635	0,1103	4	0,4419	-0,3479	-0,0601	4	0,1523	0,1458	0,6012	-0,0388
	5	0,2437	0,3003	-0,2432	5	0,7706	-0,3972	0,1789	5	-0,2663	0,375	0,3426	-0,0448
	6	0,0466	0,0461	-0,3724	6	0,5335	-0,4958	0,1282	6	0,4204	-0,3204	-0,0084	-0,3027

	7	0,8639	0,2708	0,0124	7	0,6078	-0,1912	0,1944	7	0,5685	-0,0831	0,1949	0,0404
	8	-0,0771	-0,2233	-0,6173	8	0,6181	-0,4207	-0,0308	8	0,324	0,2078	0,0294	0,6341
	9	0,1345	-0,8194	-0,053	9	0,7636	-0,3823	0,1451	9	0,3678	-0,0854	0,4833	0,1565
	10	-0,1871	-0,6525	0,2203	10	0,579	-0,2566	0,2394	10	0,0456	0,1545	0,4839	-0,2364
	11	0,7556	-0,0796	0,2809	11	0,1118	-0,4565	0,4262	11	0,1075	0,2923	-0,137	0,4298
	12	0,1543	-0,6461	-0,0179	12	0,8557	-0,008	0,174	12	0,0474	0,2756	0,0442	0,4871
	13	0,766	-0,0715	0,185	13	0,1999	-0,6424	0,0163	13	0,2852	-0,0013	0,5237	0,2059
	14	0,8176	0,3171	-0,0402	14	0,821	-0,0404	0,1186	14	0,2492	0,2799	0,24	0,5526
	15	0,7622	0,1182	-0,0817	15	0,3705	-0,0618	0,3179	15	0,138	0,7083	-0,0641	-0,0878
					16	0,8577	-0,1958	0,0748	16	-0,003	0,3794	0,0851	0,0895
					17	0,4626	-0,1069	0,6864	17	-0,0596	0,1119	-0,2894	0,3081
					18	0,5661	-0,5152	0,2646	18	0,5644	0,5146	0,0992	0,2748
					19	0,801	-0,2199	0,294	19	0,6391	0,296	0,1493	0,2053
					20	0,5543	-0,1939	0,5906					
İstanbul	1	0,59	-0,3344	-0,543	1	0,323	0,3055	0,4801	1	-0,1698	-0,023	0,3822	-0,2219
	2	-0,5658	0,2185	-0,4517	2	-0,369	0,367	0,6714	2	0,5082	0,0515	0,061	0,3355
	3	0,6612	0,256	0,1335	3	0,0209	0,8852	-0,0943	3	0,2573	0,0839	-0,1396	0,5763
	4	0,0705	0,781	-0,1659	4	-0,0605	0,869	0,0569	4	0,5021	0,122	0,0326	0,0382
	5	-0,4113	0,6109	-0,1717	5	0,0982	0,4986	0,3711	5	0,1567	0,5828	0,0416	0,2336
	6	0,5722	0,4287	0,145	6	-0,3789	0,4751	-0,2147	6	0,6253	0,1071	0,2843	0,3945
	7	0,6183	-0,0708	-0,099	7	0,6043	-0,4531	-0,1037	7	0,4769	0,4764	-0,204	-0,366
	8	0,1133	0,316	-0,5192	8	0,1348	-0,14	0,6951	8	0,3406	0,4593	0,5533	-0,0171
	9	0,3726	-0,5648	-0,2737	9	0,721	-0,2728	0,1022	9	0,1393	-0,0771	0,0492	0,5318
	10	0,3911	-0,0712	-0,3126	10	-0,3041	0,7224	0,0651	10	-0,2389	-0,1853	0,2656	0,3965
	11	0,6013	-0,1013	0,0589	11	0,5746	-0,031	-0,2457	11	0,4591	0,3002	0,3853	0,2654
	12	0,6359	-0,3859	-0,0088	12	0,7219	-0,1816	-0,149	12	0,065	0,4566	0,0063	0,0625
	13	0,3999	-0,0874	0,0833	13	-0,2911	0,5901	0,4507	13	0,1203	0,2234	0,4769	0,0895
	14	0,5755	0,2081	0,0823	14	0,6091	-0,0148	0,4929	14	-0,2845	-0,0489	0,1499	-0,0359
	15	-0,0953	-0,0617	-0,3075	15	-0,1819	0,5353	-0,3014	15	-0,1815	0,5119	0,0622	0,0187
	16	0,5107	-0,0821	0,0097	16	0,5539	0,2453	-0,0642	16	0,4443	0,0372	0,2759	-0,1253
	17	-0,2122	-0,4449	-0,6688	17	0,2147	-0,0071	0,6504	17	0,296	0,2529	0,2731	0,5496
	18	0,0195	-0,1187	0,3882	18	0,1057	0,7015	0,0102	18	0,5025	0,2422	0,2383	0,4494
	19	0,6026	0,1192	0,0104	19	-0,0359	-0,5224	0,4316	19	0,5778	-0,0713	-0,2549	-0,0298
	20	0,6253	-0,257	0,2361					20	0,1985	0,5297	0,1778	-0,1159
									21	-0,1425	-0,0703	0,1423	-0,7449
									22	0,092	0,5207	-0,3646	-0,0045
	a.v	25	14	12	a.v	27	14	10	a.v	15	12	7	
	%				%				%				

Tablo 4.9’da çalışma grubuna dahil edilen 50 ebeveyn, 59 öğretmen ve 61 çocuğa ait faktör yük dağılımları görülmektedir. Yapılan temel bileşen analizi ve rotasyon işlemleri sonucunda öğretmen ve ebeveynlerin üç faktör altında gruplandığı, çocukların ise dört faktörde gruplandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların hangi faktörde yer aldığının daha açık bir şekilde anlaşılması amacıyla faktör değeri koyu olarak vurgulanmıştır. Buna göre ebeveynlere bakıldığında birinci faktörde 26 kişi, ikinci faktörde 13 kişi, üçüncü faktörde ise 11 kişi toplanmıştır. Öğretmenlerde ise birinci faktörde 35 kişi, ikinci faktörde 13 kişi, üçüncü faktörde 11 kişi toplanmıştır. Çocuklara bakıldığında birinci faktörde 22 kişi, ikinci faktörde 14 kişi, üçüncü faktörde ise 8 kişi toplanmıştır.

Ebeveynlerde birinci faktörde Topkağı ve Dolmabahçe Sarayı’nda mekânlarda belirli şekilde faktör yüklerinin öne çıktığı görülmektedir. Birinci faktörün Atatürkçülük ve milliyetçilikle ilgili olduğu düşünüldüğünde Dolmabahçe Sarayı’ndaki Atatürk’e ilişkin unsurlar belirleyici olmuştur. Topkapı’daki tarihsel unsurlar ise milliyetçilikle ilişkilendirilebilir. İkinci faktörde ise ağırlıklı olarak faktör yükleri Çanakkale Şehitliği’nde toplanmıştır. İkinci faktör milliyetçilikle ilişkilidir ve Çanakkale Şehitliği’nin bu noktada belirleyici olduğu söylenebilir. Ebeveynler için üçüncü faktör millî yetçiliği ve dayanışmayı ifade etmektedir. Bu doğrultuda üçüncü faktörde ise Çanakkale ve İstanbul’da faktör

yüklerinin fazla olduğu görülmektedir. Çanakkale şehitliği dayanışmayı; İstanbul'da yer alan saraylar ve şehitliğin tamamı millî yetçiliği yansıtmaktadır.

Birinci faktör öğretmenler için Atatürkçülük ve millî yetçiliği yansıtmaktadır. Bu doğrultuda birinci faktörde Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği'nde faktör yüklerinin öne çıktığı görülmektedir. Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği doğrudan birinci faktörü ifade etmektedir. İkinci faktörde ise İstanbul diğer illere kıyasla faktör yükleri bakımından öne çıkmaktadır. Öğretmenlerde ikinci faktör millî yetçiliğe vurgu yapmaktadır. Üçüncü faktörde ise öğretimsel amaçlar ve Atatürk ön plana çıkmaktadır. Üçüncü faktörde Çanakkale ve İstanbul illerinde faktör yüklerinin öne çıktığı görülmektedir.

Çocuklarda birinci faktörde Çanakkale Şehitliği ile Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları'nın faktör yükleri bakımından ön plana çıktığı görülmektedir. İkinci faktörde faktör yükleri ağırlıklı olarak Ankara'da toplanmıştır. İkinci faktörün Atatürkçülüğü öncelediği söylenebilir. Üçüncü ve dördüncü faktörde ise 3 mekân için de faktör yükleri benzer sayıda dağılmaktadır.

Tablo 4.10. İfadeler ve Faktörlere Göre Q Sıralama Değerleri

No	İfadeler*	Q Sıralama Değerleri									
		Ebeveyn			Öğretmen			Çocuk			
		f1	f2	f3	f1	f2	f3	f1	f2	f3	f4
	Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;										
1	Yaşadıkları vatana aidiyet duygusunu geliştirmektir.	2	5	1	3	4	1	0	0	-4	3
2	Mensubu oldukları millete aidiyet hissini geliştirmektir.	2	4	0	2	4	2	0	-3	-3	3
3	Geçmişle bağ kurulabilmelerini sağlamaktır.	0	3	-2	-1	5	1	-1	-1	-4	-4
4	Vatanseverlik duygularını güçlendirmektir.	3	4	-1	2	2	-1	1	1	-1	2
5	Milliyetçilik duygularını güçlendirmektir.	1	3	0	0	1	0	0	1	0	0
6	Tarihteki olaylardan ders çıkararak milleti için neden çalışmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaktır.	0	3	0	2	2	1	0	0	0	-1
7	Bir ülkenin kurtuluş sürecini görmelerini sağlamaktır.	2	0	1	1	-3	-1	2	0	-2	2
8	Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	1	2	0	0	1	0	-2	-1	-3	0
9	Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	-1	1	-3	1	2	3	-1	2	1	-5
10	Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	0	2	0	1	1	-1	-1	-2	-1	1
11	Geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktır.	-1	2	2	-2	3	-3	1	-1	0	-2
12	Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmelerini sağlamaktır.	0	0	0	0	-2	-2	-1	3	-1	-1
13	Türk milletinin kahramanlık öykülerini bilmelerini sağlamaktır.	-1	0	3	0	0	-3	3	1	-2	-3
14	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımları sağlamaktır.	4	-2	3	3	-3	4	0	4	1	3
15	Atatürk'ün vatanın kurtarılması sürecindeki liderliğini görmeleridir.	3	-4	1	3	-3	2	4	2	3	2
16	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır.	5	-3	-1	5	-4	3	1	5	-2	4
17	Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektir.	3	-4	-1	4	-4	4	4	1	5	5
18	Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	4	-5	-1	4	-5	5	0	4	2	4
19	Atalarının vatanı için yaptığı fedakârlıkları görmelerini sağlamaktır	1	1	4	0	0	-4	3	-2	2	1
20	Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini göstermektedir.	-1	-2	2	-1	-1	-3	5	-3	2	1

21	Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	0	0	1	-1	3	0	3	0	1	0
22	Geçmişte bütün bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	1	1	5	1	-2	-4	2	2	1	1
23	Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektir.	-2	0	2	-1	0	-5	-2	-1	0	0
24	Sınırlı imkânlarla topyekûn verilen mücadelenin izlerine tanık olmalarını sağlamaktır.	0	0	4	-2	-2	-2	1	3	0	-1
25	Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini onlara göstermektir.	-4	-1	-2	-3	-1	-1	-3	-4	-1	-1
26	Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	-2	1	3	0	0	-2	2	0	4	0
27	Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmelerini sağlamaktır.	-3	-1	-3	-3	0	3	-5	-5	0	0
28	Ülkenin tarihî zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	-3	-1	-5	-4	1	0	-2	0	3	-3
29	Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	-2	-3	-4	-4	3	1	-3	3	4	-4
30	Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	-4	-3	-4	-3	-1	0	-3	-4	3	-2
31	Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektir.	-5	-2	-2	-5	-1	0	-4	-3	-3	-3
32	Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesini sağlamaktır.	-3	-1	-3	-2	0	2	-4	-2	-5	-2

*Tabloda her çalışma grubunun perspektiflerinin karşılaştırılması açısından ortak ifadeler yer almaktadır. Tezin uygulama aşamasında tabloda yer alan ifadeler her çalışma grubuna uygun olacak şekilde ayrı ayrı düzenlenmiştir.

Tablo 4.10'a bakıldığında ebeveynlerin birinci faktörde Q sort üzerinde *Atatürk ve millî kahramanlar* ile *Millî his* boyutundaki maddelere en yüksek değerleri verdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra birinci faktörde ebeveynlerin *Öğretimsel amaçlara* en düşük değerleri verdikleri söylenebilir. Ebeveynlerin ikinci faktörde en yüksek değerleri verdikleri maddeler *Millî his* boyutundaki maddelerdir. İkinci faktörde en düşük değerlerin verildiği maddeler ise *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutunda Atatürk'ü içeren maddelerdir. Üçüncü faktörde ebeveynlerin *Millî his* ve *Dayanışma* boyutlarını içeren maddelere yüksek değerler verdikleri görülmektedir. *Öğretimsel amaçlar* boyutunda yer alan maddelerin ise en düşük değerleri alan maddeler olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Q sort üzerindeki maddelere verdikleri değerler boyutlar açısından benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin birinci faktörde *Atatürk ve millî kahramanlar* ile *Millî his* boyutlarındaki maddelere en yüksek değerleri verdikleri ifade edilebilir. Yine birinci faktörde öğretmenler *Öğretimsel amaçlar* boyutunda yer alan maddelere düşük değerler vermişlerdir. Öğretmenler ikinci faktörde, en yüksek değerleri *Millî his* boyutundaki maddelere vermişlerdir. İkinci faktörde *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutu içerisindeki Atatürk'e ilişkin maddelerin ise en düşük değerleri aldığı görülmektedir. Üçüncü faktörde ise öğretmenler *Öğretimsel amaçlar* ve *Atatürk* ile ilgili maddelere yüksek değerler vermişlerdir. Üçüncü faktörde *Dayanışma* boyutu ile *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutundaki millî kahramanlara ilişkin maddeler en düşük değerleri almıştır.

Çocukların Q sort üzerinde birinci faktörde *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutundaki maddelere en yüksek değerleri verdikleri görülmektedir. Birinci faktörde en düşük değerlerin

verildiği maddeler ise *Öğretimsel amaçlar* boyutundaki maddelerdir. Çocukların ikinci faktörde en yüksek değerleri *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutundaki maddelere verdikleri görülmektedir. İkinci faktörde en düşük değerleri ise çocuklar *Öğretimsel amaçlar*, *Millî his* ve *Dayanışma* alt boyutlarındaki maddelere vermişlerdir. Çocukların üçüncü faktörde *Atatürk ve millî kahramanlar*, *Mitler*, *Öğretimsel amaçlar* alt boyutlarındaki maddelere yüksek değerler verirken *Millî his* alt boyutundaki maddelere ise en düşük değerleri verdikleri görülmektedir. Çocukların dördüncü faktörde *Atatürk ve millî kahramanlar* ile *Millî his* alt boyutlarındaki maddelere yüksek değerler verdikleri görülürken; yine *Millî his* ve *Öğretimsel amaçlar* alt boyutlarındaki maddelere en düşük değerleri verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.11. Ebeveynlerin Üç Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri

Görüş Birliği İfadeleri	P1	P2	P3	Görüş Ayrılığı İfadeleri	P1	P2	P3
Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;				Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;			
12. millî mücadelenin aşamalarını öğrenmelerini sağlamaktır.	0	0	0	3. geçmişle bağ kurulabilmelerini sağlamaktır.	0	3	-2
21. atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	0	0	1	15. Atatürk'ün vatanın kurtarılması sürecindeki liderliğini görmeleridir.	3	-4	1
30. farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	-4	-3	-4	14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımları sağlamaktır.	4	-2	3
10. millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	0	2	0	17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektir.	3	-4	-1
27. okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmelerini sağlamaktır.	-3	-1	-3	16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır.	5	-3	-1
32. öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesini sağlamaktır.	-3	-1	-3	18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	4	-5	-1

Tablo 4.11 incelendiğinde ebeveynlerin üç perspektifte görüş birliği ve görüş ayrılığı maddeleri verilmiştir. Ebeveynlerin görüş birliğinde olduğu maddelere bakıldığında *Öğretimsel amaçlar* boyutunda 3 perspektifte negatif yönde bir görüş birliğinin olduğu görülmektedir. *Millî his (m10)*, *Tarihsel olay (m12)* ve *Atatürk ve millî kahramanlar (m21)* boyutlarında bir görüş birliğinin olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin görüş ayrılında olduğu maddeler *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutundaki Atatürk'e ilişkin maddelerdir. Ebeveynler birinci perspektifte bu maddelere yüksek değerler verirken ikinci perspektifte negatif değerler vermişler ve üçüncü perspektifte de ağırlıklı olarak negatif değerler vermişlerdir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Üç Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri

Görüş Birliği İfadeleri	P1	P2	P3	Görüş Ayrılığı İfadeleri	P1	P2	P3
Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;				Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;			
2. mensubu oldukları millete aidiyet hissini geliştirmektir.	2	4	2	15. Atatürk'ün vatanın kurtarılması sürecindeki liderliğini görmeleridir.	3	-3	2
5. milliyetçilik duygularını güçlendirmektir.	0	1	0	29. genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	-4	3	1
6. tarihteki olaylardan ders çıkararak milleti için neden çalışmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaktır.	2	2	1	14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımları sağlamaktır.	3	-3	4
8. millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	0	1	0	16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmelerini sağlamaktır.	5	-4	3
24. Sınırlı imkanlarla topyekûn verilen mücadelenin izlerine tanık olmalarını sağlamaktır.	-2	-2	-2	17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektir.	4	-4	4
25. kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini onlara göstermektir.	-3	-1	-1	18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	4	-5	5

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin üç perspektifte görüş birliğinde ve görüş ayrılığında olduğu maddeler görülmektedir. Öğretmenlerin görüş birliğinde olduğu maddelere bakıldığında ağırlıklı olarak *Millî his* boyutundaki maddelerin yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu boyuttaki maddelere pozitif değerler verdikleri ve görüş birliği sağlandığı görülmektedir. *Dayanışma (m24)* ve *Mitler(m25)* boyutundaki maddelerde ise 3 perspektif için negatif yönde görüş birliğinin sağlandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görüş ayrılığında olduğu maddelere bakıldığında maddelerin büyük oranda *Atatürk ve millî kahramanlar* boyutunda yer alan Atatürk'e ilişkin maddeler olduğu söylenebilir. Birinci ve üçüncü perspektifte bu maddelere pozitif ve yüksek değerler verilirken ikinci perspektifin diğerlerinden ayrılmakta olup negatif değerler verdiği görülmektedir. Fikir ayrılığı maddelerinden bir diğeri *Öğretimsel amaçlar* boyutundaki (*m29*) maddedir. Öğretmenler birinci perspektifte bu maddeye negatif değer vermiş olup ikinci ve üçüncü perspektifte madde pozitif değer almıştır.

Tablo 4.13. Çocukların Dört Perspektifte Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı İfadeleri

Görüş Birliği İfadeleri	P1	P2	P3	P4	Görüş Ayrılığı İfadeleri	P1	P2	P3	P4
Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;					Bu mekânı ziyaret etmemizdeki amaç öğrencilerimin/çocuğumun;				
22. geçmişte bütün bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	2	2	1	1	20. atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini göstermektir.	5	-3	2	1
5. milliyetçilik duygularını güçlendirmektir.	0	1	0	0	1. yaşadıkları vatana aidiyet duygusunu geliştirmektir.	0	0	-4	3
6. tarihteki olaylardan ders çıkararak milleti için neden çalışmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaktır.	0	0	0	-1	2. mensubu oldukları millete aidiyet hissini geliştirmektir.	0	-3	-3	3
31. toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektir.	-4	-3	-3	-3	30. farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	-3	-4	3	-2

Tablo 4.13 incelendiğinde çocukların dört perspektifte görüş birliğinde ve görüş ayrılığında olduğu maddeler görülmektedir. Çocukların görüş birliğinde olduğu maddelere bakıldığında ağırlıklı olarak *Millî his* boyutundaki maddelerin yer aldığı söylenebilir. Çocukların bu boyuttaki maddelere negatif ve nötr değerler verdikleri ve görüş birliği sağlandığı görülmektedir. *Dayanışma (m24)* boyutundaki maddede ise 3 perspektif için pozitif yönde görüş birliğinin sağlandığı görülmektedir. Çocukların görüş ayrılığında olduğu maddelere bakıldığında *Millî his*, *Öğretimsel Amaçlara* ilişkin maddeler ve *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin maddelerde görüş ayrılığı olduğu söylenebilir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr			Benim İçin Çok Önemli			
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**31. Toplu msal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	**29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	*27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	*24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadelelerin izlerini görmelerini sağlamaktadır.	5. Milliyetçi ilk duygularını güçlendirmektedir.	26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.	**7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	1. Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	**14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**18. Atatürk sevgisini kazanmalarını sağlamaktadır.	**16. Atatürk'ün ilke ve inkılapların a bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.
	**28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	**32. Öğrendikleri bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	**21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.	**10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.	**22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktadır.	2. Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	**15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	
		*30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	11. Geçmişle riyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	*23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	**19. Atalarının yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktadır.	**12. Millî mücadelesinin aşamalarını öğrenmesidir.	*6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.	**4. Vatansızlık duygularını güçlendirmektedir.		
				**3. Geçmişle riyle bağ kurabilmelerini sağlamaktadır.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.				
					8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.					
					*20. Ataların tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.					

Şekil 4.17. Öğretmenlerin birinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.17'ye bakıldığında Q dizgisi üzerinde öğretmenlerin birinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Öğretmenlerin *Atatürk*'e ilişkin maddeleri (m16, m18, m17, m14, m15) ve *Millî hisle* ilişkili maddeleri (m4, m7, m9) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Öğretmenlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerden *Öğretimsel amaçlara* ilişkin maddelerin (m31, m29, m28, m32) anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olduğu görülmektedir. Yine dizginin nötr (0) kısmında yer alıp anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olan maddelerin

Millî his (m7, m3, m12, m9) ve Atatürk ve millî kahramanlara ilişkin maddeler (m19, m21, m22) olduğu görülmektedir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr			Benim İçin Çok Önemli			
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	*30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	12. Millî mücadeleyi öğrenmesidir.	**22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	*23. Milletiyi le dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	**5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	**2. Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	**3. Geçmiş ile bağ kurabilmesini sağlamaktır.	**1. Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.
	25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	**31. Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	*24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadeleyi öğrenmesini sağlamaktır.	7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	**11. Geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktır.	6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.	**8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.	**4. Vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.	
		**16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	**15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	*27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	*28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	**10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.		
				**14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	**32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.				
					**19. Atalarının yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.					
					*20. Ataların tarihte zor bir mücadeleyi verdiğini görmesidir.					

Şekil 4.18. Öğretmenlerin ikinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.18'e bakıldığında Q dizgisi üzerinde öğretmenlerin ikinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Öğretmenlerin *Millî hisse* ilişkin maddeleri (m1, m3, m4, m2, m8, m10, m5, m11) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Öğretmenlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddeler *Atatürk* (m18, m17, m16, m15, m14) ve *Öğretimsel amaçlara* (m31) ilişkindir. Bu maddelerin de anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olduğu görülmektedir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr		Benim İçin Çok Önemli				
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	**24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	12. Millî mücadeleyi aşamalarını öğrenmesidir.	**10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	**25. Kendi erinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	**16. Atatürk k'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.	**32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	**27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	**29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.
	**23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	**19. Atalarının yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	**13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	*28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.	**14. Atatürk k'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**3. Geçmişle bağ kurabilmesini sağlamaktadır.	9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	
		**20. Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	11. Geçmişle riyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	**4. Vatanselik duygularını güçlendirmektedir.	1. Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	**30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	2. Türk milletine aidiyet hissinin geliştirmektedir.	**31. Toplu msal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.		
				7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.				
					8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.					
					**15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.					

Şekil 4.19. Öğretmenlerin üçüncü faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$: ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.19'a bakıldığında Q dizgisi üzerinde öğretmenlerin üçüncü faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Öğretmenlerin *Öğretimsel amaçlar* (m29, m27, m31, m32) ve *Atatürk'e* ilişkin maddeleri (m18, m17, m14) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Öğretmenlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerden *Dayanışmaya* (m22, m23, m24), *Millî hisse* (m10, m4) ve *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin maddelerin (m19, m20, m16) anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olduğu görülmektedir. Yine dizginin nötr (0) kısmında yer alan anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olan maddelerin *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin maddeler (m16, m15, m18) olduğu görülmektedir.

Benim İçin Az Önemli			Nötr				Benim İçin Çok Önemli			
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**31. Toplu msal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	**25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşama ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	**26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	12. Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	19. Atalarını yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktadır.	1. Vatanı aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.	**16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.
	30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	**23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	**11. Geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.	8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.	2. Türk milletine aidiyet hissinin geliştirmektedir.	*15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**14. Atatürk'ün özelliklerini tanımasıdır.	
		**28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.	5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**4. Vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.		
				20. Atalarını tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	*3. Geçmişle bağ kurabilmelerini sağlamaktadır.	22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktadır.				
					21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.					
					24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadeleden izlerini görmelerini sağlamaktadır.					

Şekil 4.20. Ebeveynlerin birinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.20'ye bakıldığında Q dizgisi üzerinde ebeveynlerin birinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Ebeveynlerin *Atatürk*'e ilişkin maddeleri (m16, m18, m17, m14) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Ebeveynlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerden *Dayanışmaya* (m23), *Mitlere* (m25, m26), *Öğretimsel amaçlara* (m31, m28) ve *Millî hisse* (m9, m11) ilişkin maddelerin anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edici olduğu görülmektedir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr			Benim İçin Çok Önemli			
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	**15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	20. Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	**28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadeleyi izlerini görmelerini sağlamaktır.	**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır.	**10. Milli ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	**6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektirdiğini anlatmaktır.	**2. Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	**1. Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.
	**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	**16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	31. Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	25. Kendilerinde saklı olan güçlü bulabileceklerini göstermektedir.	**23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	19. Atalarından yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	11. Geçmişle riyle gurur duymalarını sağlamaktır.	**3. Geçmişle bağ kurabilmesini sağlamaktır.	**4. Vatansızlık duygularını güçlendirmektedir.	
		29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	**14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	**8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	**5. Millîyetçilik duygularını güçlendirmektedir.		
				**32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	**26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.				
					**7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.					
					**12. Millî mücadeleyi aşamalarını öğrenmesidir.					

Şekil 4.21. Ebeveynlerin ikinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.21'e bakıldığında Q dizgisi üzerinde ebeveynlerin ikinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Ebeveynlerin *Millî hise* ilişkin maddeleri (m1, m2, m4, m6, m3, m5, m10, m8, m9) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Ebeveynlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerin *Atatürk ve millî kahramanlarla* (m18, m17, m15, m16, m14) ve *Öğretimsel amaçlarla* (m30, m28, m27) ilişkili olduğu görülmektedir. Bu maddeler de anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr				Benim İçin Çok Önemli		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktır.	*3. Geçmişle bağ kurabilmelerini sağlamaktır.	**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	2. Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	**13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	**19. Atalarının yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	**22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.
	**29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	**4. Vatansızlık duygularını güçlendirmektedir.	12. Millî mücadelesinin aşamalarını öğrenmesidir.	*15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	11. Geçmişle riyle gurur duygularını sağlamaktır.	**26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	**24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadelesinin izlerini görmelerini sağlamaktır.	
		27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	31. Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	**16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	1. Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	**20. Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	**14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.		
				**17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	21. Ataların an ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.				
					5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.					
					6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.					

Şekil 4.22. Ebeveynlerin üçüncü faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.22'ye bakıldığında Q dizgisi üzerinde ebeveynlerin üçüncü faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Ebeveynlerin *Dayanılmaya* (m22, m23, m24) ve *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin maddeleri (m19, m20) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Ebeveynlerin dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerin *Atatürk ve millî kahramanlarla* (m18, m17, m15, m16, m14) ve *Öğretimsel amaçlarla* (m30, m28, m27) ilişkili olduğu görülmektedir. Bu maddeler de anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir.

Benim İçin Az Önemli				Nötr				Benim İçin Çok Önemli		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**27.Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	32.Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	*29.Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	28.Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	12.Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	**1.Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	24.Sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktır.	**26.Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	*19.Ataların yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	15. Vatandaşın kurtuluş sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**20.Ataların tarihte zor bir mücadeleyi verdiğini görmesidir.
	**31.Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	**25.Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	8.Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	10.Millî ruhu anlama ve yaşatmaları na katkı sağlamaktır.	5.Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	*11.Geçmişle ilgili gurur duygularını sağlamaktır.	7.Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**21.Atalardan ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	**17.Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	
		30.Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	**23.Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	3.Geçmişle bağ kurabilmelerini sağlamaktır.	*14.Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**16.Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetiştirmesidir.	22.Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	**13.Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.		
				**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	**2.Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	4.Vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.				
					**18.Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.					
					6.Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmaları gerektiğini anlatmaktadır.					

Şekil 4.23. Çocukların birinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.23'e bakıldığında Q dizgisi üzerinde çocukların birinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Çocukların *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin maddeleri (m16, m17, m20, m21, m26) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Çocukların dizginin negatif (-) kısmına yerleştirdikleri maddelerin *Öğretimsel amaçlarla* (m25, m27, m31) ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca *Millî hise* ilişkili bir madde de pozitif kısma yerleştirilmiştir (m9). Bu maddeler de anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir.

Benim İçin Az Önemli			Nötr					Benim İçin Çok Önemli		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**27.Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	30.Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	**20.Atalarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	10.Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	3.Geçmişiyile bağ kurabilmelerini sağlamaktır.	*7.Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**17.Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	22.Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.	29.Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	*18.Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	**16.Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.
**25.Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	31.Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	**19.Atalarının yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	8.Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	6.Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmaları gerektiğini anlatmaktadır.	**13.Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	**12.Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	**14.Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.		
	2.Türk milletine aidiyet hissinin geliştiğidir.	32.Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	**11.Geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktır.	*1.Vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	4.Vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.	15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	24.Sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktır.			
			23.Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	21.Atalarında ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.	5.Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.					
				28.Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.						
				26.Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.						

Şekil 4.24. Çocukların ikinci faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.24'e bakıldığında Q dizgisi üzerinde çocukların ikinci faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Çocukların *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin bazı maddeleri (m14, m17, m18) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülürken aynı alt boyuttaki bazı maddeleri de (m19, m20) negatif (-) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler anlamlı düzeyde (0.01) ayırt edicidir. Yine çocukların *Öğretimsel amaçlarla* ilgili bir maddeyi pozitif kısma yerleştirdikleri (m29); aynı alt boyuttaki başka maddeleri negatif kısma yerleştirdikleri (m32, m31, m30) görülmektedir. Yine *Millî hisle* ilgili ayırt edici maddeler hem pozitif hem negatif hem de nötr kısımda yer almaktadır.

Benim İçin Az Önemli			Nötr					Benim İçin Çok Önemli		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	3. Geçmişle bağ kurabilmesini sağlamaktır.	2. Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	**7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**4. Vatansızlık duygularını güçlendirmektedir.	*11. Geçmişle ilgili gurur duygularını sağlamaktır.	*14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	**18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	15. Vatandaşın kurtuluş sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	*17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.
	**1. Vatan aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	31. Toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	**21. Atalardan ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	*19. Ataların yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktır.	**28. Ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	
		**8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	**16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	12. Millî mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktır.	9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	**20. Ataların tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	**30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.		
				10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.	23. Milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktır.				
					27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.					
					6. Tarihten ders çıkartıp milleti için çalışmalarını gerektiğini anlatmaktadır.					

Şekil 4.25. Çocukların üçüncü faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.25'e bakıldığında Q dizgisi üzerinde çocukların üçüncü faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Çocukların *Öğretimsel amaçlara* ilişkin bazı maddeleri (m28, m30) pozitif (+) kısma yerleştirdikleri görülürken aynı alt boyuttaki bazı maddeleri de (m31, m32) negatif (-) kısma yerleştirdikleri görülmektedir. Yine çocukların *Atatürk ve millî kahramanlara* ilişkin bazı maddeleri pozitif kısma (m17, m18, m19, m20) bir maddeyi ise negatif kısma (m16) yerleştirdikleri görülmektedir. Yine *Millî hisle* ilgili ayırt edici maddeler hem pozitif hem negatif hem de nötr kısımda yer almaktadır.

Benim İçin Az Önemli				Nötr				Benim İçin Çok Önemli		
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
**9. Tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	3. Geçmişle bağ kurabilmesini sağlamaktadır.	13. Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	32. Öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	12. Millî mücadelelerin aşamalarını öğrenmesidir.	23. Milletle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	22. Bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktadır.	7. Ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	**2. Türk milletine aidiyet hissinin geliştirmesidir.	16. Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetiştirmesidir.	*17. Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.
	*29. Genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	31. Toplumsal kurallara uyum istegini pekiştirmektedir.	11. Geçmişle riyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	24. Sınırlı imkanlarla verilen mücadeleyi görmelerini sağlamaktadır.	27. Okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hale gelmesidir.	**20. Ataların tarihî zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	15. Vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	**14. Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanınmasıdır.	*18. Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.	
		*28. Ülkenin tarihî zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	**30. Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	6. Tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektğini anlatmaktadır.	8. Millî kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.	**19. Ataların yaptıkları fedakarlıkları görmelerini sağlamaktadır.	4. Vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.	**1. Vatan aidiyet duygusunu geliştirmektedir.		
				25. Kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	5. Milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	10. Millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.				
					26. Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.					
					21. Atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.					

Şekil 4.26. Çocukların dördüncü faktör için bileşik q sıralaması

* Ayırt edici ifadeler $p < 0,05$; *, $p < 0,01$; ** olarak gösterilmiştir.

Şekil 4.26'ya bakıldığında Q dizgisi üzerinde çocukların dördüncü faktör için madde sıralamaları verilmiştir. Çocukların *Atatürk ve millî kahramanlara* yönelik birçok maddeyi (m14, m17, m18, m19, m20 pozitif (+) tarafa yerleştirdikleri görülmektedir. Burada yer alan maddeler ayırt edicidir. Çocuklar *Millî hisse* yönelik birçok ifadeyi pozitif kısma (m1, m2, m4, m7) yerleştirdikleri görülürken; bazı maddeleri negatif kısma (m3, m9) yerleştirmişlerdir. Ayrıca çocukların *Öğretimsel amaçlara* ilişkin maddeleri (m28, m29, m30) ağırlıklı olarak negatif kısma yerleştirdikleri görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocuğun kimlik gelişiminde mekanların etkisinin araştırıldığı bu tezde öğretmen, ebeveyn ve çocukların katılımıyla Q metot yöntemiyle bir araştırma yürütülmüş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye’de ebeveyn ve öğretmenler tarafından en fazla ziyaret edilmek istenen mekânlar arasından Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı öne çıkmaktadır. Bu mekânların ziyaret için öncelikle tercih edilmesinin sebebi millî kimlik inşasını gerçekleştirmektir. Hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından bu mekânlarda millî kimliğe ilişkin en belirgin olarak millî his vurgusu yapılmıştır. Millî his kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler ortak olarak millete aidiyet vurgusu yapmışlardır. Ancak bu aidiyet duygusu mekânlara göre farklılık gösterebilmektedir. Bir topluluğun üyelerinin ortak hisleri, güvenlik sağlayan bir olgudur ve grup içindeki birliği güçlendirir. Çok sayıda insanın belirli bir topluluğa ait hissetmesine olanak verir; dayanışmayı teşvik eder ve empatiyi, ulusal farkındalığı yaratır ve belirli bir topluluğun üyelerini bir arada olmaya yönlendirir (Vukoičić, 2014). Ebeveyn ve öğretmenler de Çanakkale’de şehitliği ziyaret etmenin çocukların vatana aidiyet hissini geliştireceğini vurgulamaktadır. Anıtkabir ile Dolmabahçe’de ise ebeveyn ve öğretmenlerin Atatürk ve cumhuriyete aidiyet vurgusu, Topkapı’da ise köklü ve soylu bir geçmişi olan Osmanlı İmparatorluğu vurgusu yaptıkları tespit edilmiştir. Q metot sonuçları, nitel sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler birinci faktörde mekânların (Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı) çocuklara vatana aidiyet kazandırma bakımından önemli olduğuna inanmaktadırlar. Bu sonuç Dolmabahçe Sarayı’nda Atatürk’le ilgili unsurların; Topkapı Sarayı’nda ise tarihsel ve milliyetçilikle ilgili birleştirici unsurların belirleyici olduğunu göstermektedir. Ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmayı amaçladığı gibi çocukların da aidiyete yönelik kazanımlar edindikleri ve çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Anıtkabir ve Çanakkale’deki çocuklar ziyaret ettikleri mekânlarda birlik ve beraberliği ifade eden birleştiricilik vurgusu yaparken; Çanakkale Şehitliği ve Topkapı Sarayı’nı ziyaret eden çocukların geçmişlerine sahip çıkmaya yaptıkları vurgu tespit edilmiştir. Anıtkabir’de Türklüğün sembolü olduğu için aidiyeti vurgularken; Çanakkale Şehitliği’nde ülkenin her yerinden gelip savaşan atalarından dolayı aidiyet hissetmelerini vurgulamışlardır. Topkapı Sarayı’nda ise çocukların güçlü Osmanlı ve padişahlar ile aynı soydan geldikleri için saraya aidiyeti vurguladıkları tespit edilmiştir. Bu durum son 20 yılda Osmanlı İmparatorluğu ve

imparatorluğun kudreti öne çıkarılarak kurucu bir millî kimlik bileşeni oluşturma çabasının bir örneğidir. Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni bir resmi ideoloji çerçevesinde yeniden kimliklendirilmesi amacına hizmet edilirken aynı zamanda yeni bir toplumsal egemenliğin kurulmakta olduğuna işaret edilmektedir (Saraçoğlu, 2013, s. 55). Dolayısıyla bahsi geçen kurucu kimlik, günümüzde tarihsel metinler üretenlerin koşullarına ve arzularına göre inşa edilmektedir. Ulusal kimliklerin inşasında ve devletlerin ve hanedanların yanı sıra diğer siyasi rejim biçimlerinin meşrulaştırılmasında tarihin aktarımı önemli rol oynamaktadır. Kimlik oluşumunda ulusal kökene ve ulusal temele ilişkin belirleyici olaylara ilişkin tarihten hikâyeler anlatılmakta ve bu ulusa kimlik ve sadakat oluşturmada önemli bir araç işlevi görmektedir (Friedman, 1992; Stugu, 2003). Bu çalışmada yeni kimliğin bileşenleri ziyaret edilen Topkapı Sarayı'nda öğretmen ve ebeveynlerin Osmanlı tarihsel mirasına yönelik göndermeler yapmasıyla desteklenmektedir.

Millî his kategorisinde katılımcılar ortak olarak millî şuura yönelik vurguda bulunmuşlardır. Millî şuurla ilgili mekânlara göre farklı görüşler tespit edilmiştir. Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı'ndaki öğretmen ve veliler bu mekânları ziyaret etme amaçlarının çocukların tarih bilincini geliştirmek olduğunu vurgularken; Çanakkale'deki katılımcıların ve Anıtkabir'deki öğretmenlerin ziyaret etme amaçlarının çocuklarda millî bilinci geliştirmek olduğu tespit edilmiştir. Q metot sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler ikinci faktörde (Çanakkale) mekânların çocuğun millî kimlik gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler ikinci ve üçüncü faktörde (Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı) mekânların tarihsel şuur kazanma noktasında katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmayı amaçladığı gibi çocukların da millî şuura yönelik kazanımlar edindikleri ve çıkarımlar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çanakkale Şehitliği'nde çocuklar vatanın kıymetini anladıkları ve ataları sayesinde bugün refah içinde yaşadıkları bilincine ulaşmalarına vurgu yaparken; Anıtkabir'i ziyaret eden çocukların Türk kimliklerini hatırlamayı vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında gelen yeni yönetim biçimiyle beraber Osmanlı Devleti ile ilgili unsurlar yeni rejimin devamlılığı, ulusal bağımsızlık ve vatandaşlık anlayışına tehdit oluşturacağı düşüncesiyle geri planda bırakılmıştır. Sonrasında çok partili hayata geçişle birlikte, yıllar boyunca bastırılan yakın geçmişi yeniden çağırma hamleleri gerçekleştirilmeye başlanmış ve Osmanlılık fikrinin sesleri duyulmaya başlanmıştır (Tokdoğan, 2018, s. 58). 2000'li yıllardan itibaren ise Türk toplumu giderek yoğunlaşan bir biçimde ona Osmanlı geçmişini yeniden hatırlatan, hatırlatmakla kalmayıp bu anlatıya yoğun bir duygusal yatırım yapılmasını talep eden ve gündelik hayat pratiklerinden medyaya, siyasal söylemden uygulanan

politikalara kadar hayatın her alanına sirayet eden bir süreçten geçmektedir (Tokdoğan, 2018, s. 74). Bu sürecin yansımaları ziyaret edilen mekânlarda kendini göstermektedir. Ebeveynler ve öğretmenler Osmanlı'yı merkeze alan tarih anlatısı üzerinden millî bir bilinç geliştirme amacını gütmektedir. Bu amaç, özellikle Topkapı Sarayı'nda gün yüzüne çıkmaktadır.

Katılımcılar millî his kategorisi bağlamında ortak olarak ziyaret edilen mekânlarda tarihten ders çıkarma vurgusu yapmışlar ve çocukların vatan için çalışmalarının önemine değinmişlerdir. Çanakkale ve Anıtkabir'deki öğretmenler çocuklara geçmişteki zor şartlarda verilen mücadeleden ders çıkarılması gerektiğini vurgularken; Anıtkabir ve Dolmabahçe'deki velilerin ise çocuklara Atatürk'ün düşünceleri ve yaşam tarzından ders çıkarma vurgusunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Q metot sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler ikinci faktörde (Çanakkale); öğretmenler birinci ve ikinci faktörde (Anıtkabir ve İstanbul) tarihteki olaylardan ders çıkarmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara vurgulamayı amaçladıkları gibi çocukların ziyaretleri sonucunda belli dersler çıkardıklarına yönelik vurgular yaptıkları tespit edilmiştir. Çocuklar ailelerinin ülkenin zor şartlarda kurtarıldığını, öğrenci olarak onların görevlerini yerine getirip bu ülkeyi daha ileri taşımaları gerektiği ve atalarının fedakârlarını unutmamalarına vurgu yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada ailelerinin vermek istediği mesajların çocuklara ulaştığını söylemek mümkündür. Aileler gibi çocuklar da bu mekânları ders alınacak mekânlar olarak görmektedir.

Millî his kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler ortak olarak millî ruhu hissetmeye yönelik vurgular yapmışlardır. Çanakkale ve Anıtkabir'de çocuklara öğretmenler tarafından Çanakkale ve Kurtuluş Savaşı'nın ruhunu hissetmelerinin vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Millî ruhun karakteri, milletin çıkarlarını bireysel veya grup çıkarlarının üzerine koyma tutumudur (Marsita, Damnoen & Hong, 2023). Bu karakterin gelişiminde mekânlar önemlidir. Çocukların millî ve manevi değerlerini fark etmesinde mekânlarda yer alan geçmişten kalan ya da geçmişe atıf yapan millî unsurlar önemlidir. Çocuklar bu sayede millî ve manevi değerleri içselleştirebilir ve günlük yaşamlarında davranış haline dönüştürebilirler. Marsita, Damnoen & Hong (2023) çocukların millî ruhu kazandıklarının hafta başında okulda geçmişteki kahramanların hizmetlerini hatırlamak için bayrak töreni yaptıklarında somut olarak görülebildiğini söylemektedir. Bu bağlamda Çanakkale ve Anıtkabir'de veliler tarafından çocuklara manevi ruhu hissetme bakımından Ata'ya ve şehitlere dua etme vurgusu yapıldığı tespit edilmiştir; Topkapı'da ise Türk ve İslam kültürü açısından maneviyat vurgulanmıştır. Q metot sonuçları da benzer şekildedir. Ebeveynler ikinci faktörde (Çanakkale); öğretmenler ise birinci ve ikinci faktörde (Anıtkabir, Topkapı Sarayı)

mekânların çocukların millî ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlayacağını söylemişlerdir.

Millî ruh, bir milletin sadece ruhu ve özü değil, aynı zamanda millî canlılığın da kaynağıdır. Sadece millî ruhun oluşumunun ve gelişiminin mirasını bilerek ve anlayarak, ulusun tarihsel bağlamı derinden anlaşılabilir, ulusunun empatisi yapılabilir ve ulusal kimlik gelişebilir (Lu, 2020). Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklara vurgulamayı amaçladıkları gibi çocukların ziyaretleri sonucunda millî ruhu hissetmeye yönelik kazanımlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret eden çocukların ziyaretlerinde geçmişin ruhunu hissetme ve maneviyatlarını artırmak (Şehitlere ve Atatürk'e dua etmek) konularında vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir. Çocuklar aileleriyle şehitlere ve Atatürk'e dua ederek millî ruhu somut bir şekilde yansıtmışlardır. Ancak çocuklar velilerinin aksine millî ruhu hissetme noktasında Topkapı Sarayı'na vurguda bulunmamıştır.

Millî his kategorisinde katılımcılar ortak olarak millî duyguları vurgulamışlardır. Katılımcılar mekânların tümünün çocuklarda millî duyguları güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Anıtkabir'de ve Çanakkale'deki öğretmenlerin çocukların geçmişleriyle gurur duymalarına yaptıkları vurgunun yanı sıra Anıtkabir'deki öğretmen ve velilerin ziyaret ettikleri mekânda huzur duygusuna odaklandıkları tespit edilmiştir. Q metot sonuçları da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ebeveynler birinci (İstanbul) ve ikinci faktörde (Çanakkale); öğretmenler birinci (Anıtkabir, Çanakkale) ve ikinci faktörde (İstanbul) mekânların millî duyguları zenginleştirdiğine vurgu yapmışlardır. Bazı mekânlara duyulan bağlılıkların mitik tarafı bulunmaktadır. Bir toprak parçasında ikamet etmek ya da onun sahibi olmaktan ziyade bu bir tür sevgi ve bağlılıktır. Bu mekânlar, Ataların, anayurt haline getirdikleri, genellikle kutsal bir Toprak'tır. Kısacası ait olunan yerlerdir. O mekân bireye ait olduğu kadar birey de ona aittir (Smith, 2022). Anıtkabir, Çanakkale Şehitliği, Topkapı Sarayı ve Dolmabahçe Sarayı Smith'in bahsettiği mekân özelliklerini karşılamaktadır. Ebeveyn ve öğretmenler de geçmişle gurur duyma ve millî duyguları canlandırmak için çocuklarla bu mekânları ziyaret ettiklerini belirtmektedir. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da ziyaret edilen bu mekânlarda millî duygulara ve millî yetçiliğe yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ziyaret edilen tüm mekânlarda çocukların en çok “gurur” duygusunu vurguladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları'nın görkeminden dolayı atalarıyla gurur duyduklarını vurgularken; Anıtkabir'de Atalarını ziyaret etmekten dolayı huzurlu hissettikleri ve gurur duyduklarını; Çanakkale Şehitliği'nde ise vatani kurtarmanın izlerini yerinde gördüklerinde atalarıyla gurur duyduklarını vurgulamışlardır.

Çocukların ebeveynlerinden bağımsız şekilde Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği'nde

hüzün duygusunu vurgulamaları ulaşılan bir başka sonuçtur. Anıtkabir’de çocuklar Ata’larının kabrini gördüklerinde üzüldüklerini vurgularken; Çanakkale Şehitliği’nde ise birçok insanın canlarını feda etmesinden dolayı üzüldüklerini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar Anıtkabir’de ilk kez bu mekânı ziyaret etmekten dolayı meraklı, heyecanlı mutlu ve güzel duygular hissettiklerini vurgulamışlar; bazı çocukların ise mekânın atmosferinden dolayı hayranlık ve Atatürk’e özlem duygusuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen ve veliler millî his kategorisinde değerlere de vurguda bulunmuşlardır. Bu değerler mekânlara göre farklılık gösterebilmektedir. Çanakkale’de öğretmen ve ebeveynler tarafından vatanseverlik değeri Topkapı’da öğretmenler, Dolmabahçe’de veliler ve Anıtkabir’de katılımcılar tarafından çocuklara ortak bir değer olarak saygı vurgulanırken; Anıtkabir’de birleştirici ve kurucu değer vurgusunun öne çıktığı tespit edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da millî değerlere yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar vatanseverlik değerini vurgularken; Anıtkabir’i ziyaret eden çocukların ise saygı, sevgi değerlerine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerler, aidiyet hissinin bir parçasıdır. Aidiyet hissini sağlayan temel göstergeler toplumun geçmiş, bugün ve geleceğini kapsayan ayrılmaz bir zaman bütünlüğüne sahiptir. Zira geçmişte yaratılmış olan ortak değerler, bireyi bugüne bağlamanın yanı sıra, geleceğe de yönlendirir (Yavuz, 2023).

Bir diğer kategori olan tarihi bellek kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler temel olarak tarihsel olaylar ile Atatürk ve millî kahramanlara yönelik vurgular yapmışlardır. Ebeveyn ve öğretmenler ortak olarak köklü Türk tarihi vurgusu yapmışlardır. Ancak bu köklü Türk tarihi vurgusu mekânlara göre değişiklik göstermektedir. Çocuklara Dolmabahçe ve Topkapı Sarayları’nda Osmanlı’nın köklü ve güçlü bir medeniyet olması vurgulanırken; Çanakkale’de Türklerin savaşçı tarihi üzerine vurgu yapılmıştır. Q metot sonuçları da benzerlik göstermektedir. Ebeveynler üçüncü faktörde (Çanakkale ve İstanbul mekânları), öğretmenler ikinci faktörde (İstanbul mekânları) çocukların köklü geçmişinden güç almalarını sağlamak için mekânları ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da köklü Türk tarihine yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Dolmabahçe Sarayı’nda çocuklar sarayın ihtişamından dolayı atalarının büyüklüğünü vurgularken; Topkapı Sarayı’nda çocukların Osmanlının büyüklüğünü, padişahların kudretini ve ekonominin büyüklüğüne vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak çocuklar Ebeveyn ve öğretmenlerinin vurgusunun aksine Çanakkale Şehitliği’nde köklü Türk tarihine yönelik vurguda bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Edelman’a göre ulusu bir

arada tutmak için yerler kurgulanır, icat edilir, yaratılır. Bu yerler hem yan anlamlarla hem de duygularla yüklüdürler (Edelman, 1967, s. 95-96). Türkiye açısından düşünüldüğünde Topkapı ve Dolmabahçe Sarayı, Osmanlıcılığın millî kimlik anlatısı olarak en yoğun biçimde ete kemiğe büründüğü bir yer olarak bir sembolik değer taşımaktadır.

Tarihi bellek kategorisinde Anıtkabir ve Çanakkale'deki katılımcıların ziyaret esnasında çocuklara savaşın detaylarını vurguladıkları görülmektedir. Çanakkale ve Anıtkabir'deki öğretmen ve ebeveynler ortak olarak millî mücadele vurgusu yapmışlardır. Çanakkale'deki katılımcıların bu noktada şehit sayısı, verilen mücadele, savaşın büyüklüğü ve cephelere yaptıkları vurgular tespit edilmiştir. Q metot sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler Çanakkale Şehitliğindeki olay ve unsurların çocuklara millîyetçilik değerini kazandırma açısından önemli olduğuna inanmaktadır. Ebeveynlerin amaçladığı gibi çocukların da Çanakkale Şehitliği'ni ziyaretleri esnasında savaşın detaylarına yönelik vurgular yaptıkları tespit edilmiştir. Çocuklar burada büyük bir savaşın yapıldığını vurgulamış olup cepheler, siperler, şehit sayıları hakkında bilgi sahibi olduklarını vurgulamışlar. Zorlu savaş şartları hakkında kazanımlar elde etmişlerdir. Ancak ebeveynlerin vurgulamalarının aksine çocuklar Anıtkabir'de savaşın detaylarına yönelik çıkarımda bulunmamışlardır. Çanakkale Savaşı, dünya tarihi düşünüldüğünde kuşkusuz ki, yaklaşık 9 ay gibi kısa süresine ve gerçekleştiği alanın görece küçüklüğüne ters orantılı seyreden etkilediği insan ve ulus sayısının çokluğu sebebiyle eşine az rastlanır bir savaştır (Yılmaz, 2011, s. 194). Ebeveyn ve öğretmenler Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret ederek savaşın şiddeti, savaş imkânsızlıklarının neden olduğu ölüm, açlık, hastalık, gibi durumlarla yüz yüze kalan insanların cesaret ve fedakârlık örneklerinden hareketle millî mücadele duygusunun çocuklarda aşılacağına inanmaktadır (Gençoğlu, 2015).

Tarihi bellek kategorisinde mekânlara göre farklılık göstermekle beraber öğretmen ve ebeveynler mekânların çocuğun geçmişe tanıklık etmesiyle ilgili olduğu konusunda hemfikirdirler. Anıtkabir'de Cumhuriyet tarihine tanıklık etmeye vurgu yapılırken; Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları'nda Osmanlı Tarihine tanıklık etmeye vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında Çanakkale ve Anıtkabir'deki katılımcıların çocukların gerçek ve millî tarihi öğrenmesine yönelik vurgular yapılmıştır. Q metot sonuçları da bu sonuçları desteklemektedir. Ebeveynler tüm faktörlerde (Topkapı, Dolmabahçe ve Çanakkale), öğretmenler ise birinci faktörde (Ankara ve Çanakkale) geçmişteki olayların yaşandığı mekânların geçmişi öğrenmeye katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Ebeveyn ve öğretmenlerin amaçladığı gibi çocukların da Çanakkale Şehitliği'ni ziyaretleri esnasında geçmişe tanıklık etmeye yönelik vurgular yaptıkları tespit edilmiştir. Çanakkale Şehitliği'ni

ziyaret eden çocuklar Türkiye'nin zorlu kuruluş sürecini vurgularken; Anıtkabir'i ziyaret eden çocukların müzedeki eşyalardan hareketle geçmişi öğrenme vurgusu yaptıkları ve Topkapı Sarayı'nda ise çocukların geçmişte günlük yaşam, devlet yönetimi, sarayın mimarisi ve padişahların hayatlarını vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların, ebeveynlerinin amaçları aksine Dolmabahçe Sarayı'nda geçmişe tanıklık etme noktasında vurgu yapmamaları dikkat çekmektedir. Bu durumun Dolmabahçe Sarayı'nın Topkapı'ya göre görece yeni ve ihtişamlı yapısından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Sarayda yer alan mobilyalar ve eşyalar günümüzde de kullanılabilecek eşyalar olduğu için çocuklara geçmişi anımsatma noktasında zayıf kalabileceği düşünülmektedir. Sarayda her ne kadar Atatürk'ün odası gibi büyük bir hafıza sembolü yer alsa da çocukların bu açıdan değerlendirmiş olması muhtemeldir. Millî tarih anlatısı bir milletin mensupları açısından ortak bir devamlılık, bellek ve kader duygusu yaratmak, böylelikle de millî kimliği inşa etmek için tarihi sembollerin yoğun bir biçimde kullanılmasıyla inşa edilmektedir (Koyuncu, 2014, s. 79). Bu bağlamda ziyaret edilen çeşitli mekânlarda tarihin farklı anlatılarına yapılan vurgu düşünüldüğünde öğretmen ve ebeveynlerin kendi idealize ettikleri millî bir tarih anlatısını oluşturulmak istedikleri tespit edilmiştir. Copeaux, Türkiye'de millî tarih anlatısının Kemalizm, Türk İslam Sentezi ve İslamcılık arasında bir çekişme, alanı ele geçirme çabasına tekabül eden bir sembolik savaş aracı olduğunu iddia ederken tam bu konuya parmak basmaktadır (Copeaux, 2016, s.10-11).

Ebeveyn ve öğretmenler mekânları ziyaretleri esnasında geçmişte yaşanmış ve o an yaşanan birçok olayla ilgili vurgular yapmışlardır. Mekânlara göre olayların türü farklılık göstermektedir. Bazı mekânlarda geçmişteki bir olaya vurgu yapılırken bazı mekânlarda ise ziyaret esnasında yaşanan ya da yakın tarihli bir olaya vurgu yapılmıştır. Çanakkale'de ağırlıklı olarak çocuklara savaş esnasındaki olaylar vurgulanırken; Anıtkabir'de ve Topkapı Sarayı'nda ziyaret esnasında yaşanan olayların vurgulandığı tespit edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da yaşanan olaylara yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Anıtkabir'de çocuklar olay olarak müzede yer alan savaş canlandırmaları ve askerlerin nöbet değişimini vurgularken; Çanakkale Şehitliği'nde geçmişte yaşanan olayları (Seyit Onbaşı'nın mermi kaldırması, iki merminin çarpışması olayı, düşman askere yardım eden askerimiz gibi) vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin aksine Topkapı Sarayı'nda herhangi bir olayı vurgulamamaları dikkat çekmektedir.

İdeolojilerin en güçlü vücut bulduğu nesnelerden birisi bizzat insanlardır. Her ideolojinin kutsallaştırdığı lider, önder, komutan ya da düşünürler vardır. Kişilik kültü

ideolojilerin canlı bir beden üzerinden yansıtılmasında önem arz eden unsurlardan birisidir. Siyasi liderler açısından bakıldığında onlara yüklenmiş bir kült kişilik, yüceltilmiş bir saygı ve hayranlık hep var olmuştur (Kunze ve Vogel, 2016). Atatürk de Türkiye için siyasi bir kültür. Bir kült olarak Mustafa Kemal Atatürk Ulusal Kurtuluş Savaşı'ndan zaferle çıkan bağımsız Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucusu olan karizmatik bir lider olarak kültleşmiştir (Hunter, 2012). Atatürk kültürü, Türkiye'nin millî gurur ve büyüklüğünün sembolü; bir zaferin öyküsüdür. Halk tarafından benimsenen ve yeniden üretilen bir kültür (Glytips, 2008). Tarihi bellek kategorisinde ebeveyn ve öğretmenler tarafından mekânlarda ortak olarak Atatürk ve Millî Kahramanlar'a yönelik vurgular yapıldığı görülmektedir. Çanakkale, Anıtkabir ve Dolmabahçe Sarayı'nda katılımcıların çocuklara Atatürk'ü tanıtmak için yaptıkları vurgular dikkat çekerken Atatürk ve millî kahramanlara yapılan vurgular mekânlara göre farklılık da gösterebilmektedir. Dolmabahçe Sarayı'nda ve Anıtkabir'de ortak olarak katılımcılar Atatürk'ün vefatı üzerine vurguda bulunmuşlardır. Dolmabahçe'de vefat ettiği odaya yönelik vurgular fazlayken; Anıtkabir'de mezar odasına yönelik yapılan vurgular tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç Anıtkabir'de katılımcıların Atatürk'ün kişilik özellikleri, fikirleri, kişisel eşyaları ve O'na duyulan saygı ve sevgi üzerine vurgular yapmasıyken; Dolmabahçe Sarayı'ndaki velilerin kişilik özellikleri (zekâsı, ileri görüşlülüğü) üzerine vurgular yapması olmuştur. Q metot sonuçları nitel sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenler (birinci ve üçüncü faktörde) Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği'nde; Ebeveynler ise birinci faktörde (Dolmabahçe Sarayı'nda) Atatürkçülük ve milliyetçilikle ilişkili kazanımların çocuklara kazandırılacağına inanmaktadır. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da Atatürk'e yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak çocuklar Atatürk ile ilgili yaptıkları vurguları Anıtkabir ile sınırlı tutmuşlardır. Sadece Anıtkabir'i ziyaret eden çocuklar Atatürk ile ilgili vurgularda bulunmuşlar, Çanakkale Şehitliği ve Dolmabahçe Sarayı'nda yer alan Atatürk'e ilişkin detayların çocukların ilgisini çekmediği tespit edilmiştir. Bu durumun Çanakkale'de ebeveynler ve öğretmenler tarafından yapılan millet vurgusundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler ifadelerinde şehitleri ve ataların mücadelesini vurgulamışlardır. Dolmabahçe Sarayı'nda Atatürk vurgusunun çocuklar tarafından yapılmamasının ise ziyaret esnasında ebeveynlerin sarayı rehber eşliksiz gezmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Atatürk'e ilişkin unsurlara vurgudan ziyade sarayın detaylarına odaklanılmasının çocukların bu unsurları gözardı etmesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Anıtkabir'de çocuklar en fazla Atatürk'ün kabrine ve mezar odasına yönelik vurgular yaparken; birçok çocuğun Atatürk'e yönelik duygulara (özlem, saygı, sevgi, hüznü),

düşüncelerine (bıraktığı miras, ilkeleri, başarıları) ve eşyalarına (kıyafetleri, fotoğrafları, arabaları, silahları) yönelik vurgular yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Atatürk'ün 19 Mayıs 1919'da Samsun'dan Millî Mücadele'yi başlatması, bağımsızlık ve millî irade vurgusunu da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte bir yandan yurdu işgalden kurtarma çabaları sürerken, 23 Nisan 1920'de TBMM'nin kurulması ile birlikte egemenliğin kaynağındaki değişim, halkın mecliste temsili olarak kendini göstermiş, Saltanat'ın 1 Kasım 1922'de kaldırılması ve 29 Ekim 1923'te de Cumhuriyet'in ilanı ile halk egemenliğine dayalı bir yönetim biçimine geçilmiştir (Alabaş, 2019, s. 37). Cumhuriyet “ulusal bağımsızlığı sağlamada ümmetten millete, İslamcılıktan millî yetçiliğe, Osmanlıcadan Türkçeye, fetih ve cihat ruhundan anavatan anlayışına geçişte kulu yurttaşa dönüştürmede büyük ilerlemeler sağlamıştır (Tanör, 1997, s. 188).

Atatürk, Cumhuriyet'in ilanından sonra hayattayken her zaman, vefat ettikten sonra da çoğu zaman Türkiye'de siyasal ideolojik ve kültürel yaşamın merkezinde olmuştur. O, Türkler için Kurtarıcı, Kurucu, Ata ve Baş Öğretmen'dir. Adı, Büyük, Ulu, Yüce, Eşsiz, Ölümsüz gibi sıfatlar ile birlikte anılmıştır. Türkiye'de kamusal yaşam Atatürk'le dolu bir ortamda geçmektedir: paralarda, devlet dairelerinde, okullarda, sınıflarda ve iş yerlerinde O'nun resmi; meydanlarda O'nun heykelleri veya büstleri yer almaktadır (Ünder, 2011). Türkiye Devleti'nin kuruluş ve kendini savunma felsefesi Kemal Atatürk kaynaklıdır. Atatürk'ün yaptığı tarih üzerindeki çalışmalar İstiklâl Savaşının kültür alanında devamı sayılabilir. Kemal Atatürk'ün tarih üzerinde çalışmaları ulusal bilinç ve kimlik oluşturma çabalarının bir parçasıdır (Oral, 2014, s. 42). Aynı zamanda kült bir lider olarak tarihte yer almasının da çabasıdır. Öğretmen ve Ebeveynlerin ziyaret edilen mekânlarda Atatürk ve Atatürkçülük'e yaptıkları vurgular Atatürk'ün kurtarıcı ve kurucu imajının bir yansımasıdır. Bu yüzden bu imajı çocuklara aktarmak için mekânları ziyaret etmenin önemine dikkat çekmişlerdir.

Kahramanlar, tarihsel anlatıların merkezinde yer alan ulusal kimliğin oluşumunu destekleyen unsurlardır. Kahramanların oluşumundaki temel faktör, onların etrafında gelişen anlatıdır; Kahramanların takip edebileceği sınırlı sayıda tipoloji vardır ve hayranlar, onları çevreleyen anlatılar tanıdık ve kültürel olarak alakalı olduğunda ve ulusal kimliğin geleneksel yapılarıyla ilişkilendirildiğinde bir kahramana en iyi şekilde bağlanacaktır (Parry, 2021). Bu kahramanlar ulusun hayatta kalması için zor ve kader anlarında, büyük sosyal ve politik krizler, çatışmalar ve savaşlar döneminde ortaya çıkarlar ve tarihi hafızada her zaman önemli bir rol oynarlar. Etnik seferberlik dönemlerinde bu anlatılar toplumsal eylemin önemli harekete geçiricilerini temsil ederler (Vukoičić, 2014). Tarihi bellek kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler de ziyaret edilen mekânlarda ortak olarak millî kahramanlara yönelik vurgular

yapmışlardır. Yapılan bu vurgular mekânlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Anıtkabir’de Atatürk’ün silah arkadaşlarının vatanı kurtarmak için yaptıkları fedakârlıklar ve Kurtuluş Savaşı süreci vurgulanırken; Çanakkale Şehitliği’nde Atatürk’ün savaşta yalnız olmadığı ve ülkenin kurtarılmasında silah arkadaşlarının destek olduğunun vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir sonuç olarak Anıtkabir’de İsmet İnönü; Çanakkale’de Ezineli Yahya Çavuş ve Havranlı Seyit Onbaşı; Topkapı Sarayı’nda Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman; Dolmabahçe Sarayı’nda ise Sultan Abdülmecit ve Sultan Abdülhamit millî kahramanlar olarak ön plana çıkmaktadır. Q metot sonuçları bu sonuçlara benzerlik göstermektedir. Ebeveynler üçüncü faktörde (Çanakkale, Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları), öğretmenler ise ikinci faktörde (Topkapı ve Dolmabahçe Sarayları) mekânlarda geçmişteki millî kahramanlara yönelik vurgular yapmışlardır. Ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmak istedikleri gibi çocukların da Millî Kahramanlara yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmen ve ebeveynlerin vurgulamalarının aksine çocukların millî kahramanlara yönelik çıkarımları sınırlı kalmıştır. Çocuklar tarafından Anıtkabir’de İsmet İnönü vurgulanırken; Çanakkale Şehitliği’nde Seyit Onbaşı ve Kınalı Ali’nin vurgulandığı ve Topkapı Sarayı’nda 2. Mahmut’a vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dayanışma kategorisinde katılımcılar ortak olarak birlik beraberlik vurgusu yapmışlardır. Ancak bu birlik beraberlik vurgusu bazı mekânlarda ön plana çıkmaktadır. Dayanışma olgusu halkın kabul ettiği birliktelik, aslında görmediği diğer insanlarla beraber bir ulus olduğu düşüncesidir. Aynı vatan topraklarında yaşayan, aynı tarihi geçmişe mensup ve aynı dili konuşan bireyler, birbirlerini görmedikleri halde ortak sorunlar karşısında bir bütünün parçaları gibi dayanışma gösterirler ve birlikte mücadeleye girerler (Ayhan, 2008). Bu doğrultuda Anıtkabir ve Çanakkale’de katılımcıların geçmişte genç yaşlı demeden, din, dil, ırk gözetmeden birlik ve beraberlik içinde mücadele verildiğinin vurgusunu yaptıkları tespit edilmiştir. Çanakkale Savaşı’na bakıldığında topraklarını ve dolayısıyla vatanlarını koruma azmi halka büyük bir direniş gücü kazandırmıştır. Bu azim, beraber savaşan insanların birbiriyle olan dayanışmalarını da zorunlu kılmıştır. İmparatorluk coğrafyasının dört bir yanından daha sonra Türk ulus-devletinin çekirdeğini oluşturacak insanlar birbirine güvenmeyi, birbirine inanmayı ve bir amaç uğrunda beraber ölmeyi göze almışlardır (Gençoğlu, 2015). Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği’nde veliler de farklı milletlerin savaş esnasındaki varlığına yönelik vurgular yapmışlardır. Çocuklarıyla bu mekânları ziyaret ettiklerinde Dünyanın ve ülkenin birçok yerinden bu topraklar için savaşa gelen kişilerin gösterdikleri birlik ve beraberlik hissini çocuklarına aşılayabileceklerine inanmaktadırlar.

Dayanışma kategorisinde ataların geçmişte yaptıkları fedakârlığa da vurgu yapılmıştır.

Özellikle Çanakkale’de öğretmen ve velilerin çocuklara vatanın kurtarılması için ataların canlarından fedakârlık yaptıklarını ve imkânsızlıklar içinde mücadele verdiklerini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Q metot sonuçları nitel sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler millî yetçiliği ve dayanışmayı Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret ederek kazandırabileceklerine inanmaktadır. Bu doğrultuda Çanakkale ve İstanbul’a yönelik vurguların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler için Çanakkale şehitliği dayanışmayı temsil ederken; İstanbul’da yer alan saraylar ve şehitliğin tamamı millî yetçiliği yansıtmaktadır. Anderson, yurttaşların daima derin, yatay bir yoldaşlık ilişkisinde olduklarını ifade etmektedir. Son iki yüz yılda milyonlarca insanın birbirini öldürmek yerine vatan için canlarını feda etmeye hazır olmalarını mümkün kılan unsur ulusa aidiyet bilinci ve kardeşlik duygusudur (Anderson, 2020, s. 26). Büyük tarihi savaşların gerçeklerinden yola çıkılarak oluşturulan fedakârlık ve dayanışma temalı güçlü sunumlar da, hâlihazırda var olan ortak kimlik duygusunu güçlendirmekte ve kendilerini feda eden nesillere olan tarihi borcu da artırmaktadır (Vukoičić, 2014). Ebeveyn ve öğretmenlerinin vurgulamalarının aksine çocukların dayanışmaya yönelik herhangi bir çıkarımda bulunmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri göz önüne alındığında, dayanışma kavramı öğrencilerin düzeylerine göre soyut ve karmaşık kalmaktadır (Er-Türküresin, Başer ve Yapıcı, 2018). Bu durumun öğrenciler açısından dayanışma gibi soyut bir kavramın yeterince anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonucu Piaget’in bilişsel gelişim kuramıyla yorumlamak doğru olacaktır. Çünkü Piaget’e göre soyut işlemlere geçiş 12 yaş dolaylarındadır. Soyut düşünce, soyut kavramlarla akıl yürütme beceriyle ilgilidir. Bazı çocuklar için soyut düşünce sistemi daha erken ya da daha geç gelişebilmektedir (Piaget, 2000). Piaget ve Weil, ulusal kimlikle ilgili bir kavramın (Örn. Ülke) çocuktaki gelişimini üç aşamada açıklamaktadır. İlk aşamada (5-7/8 yaş), çocuklar mekânsal ve bilişsel bilgiden yoksundur. Çocuklar iki kavramı (şehir ve bölge) anlarlar ancak bu iki kavramın asıl kavram (ülke) ile ilişkisini çözemezler. Kavrama yönelik tutumlar öznelidir. İkinci aşamada (10/11'e kadar), çocuklar iki kavramın (şehir ve bölge) bir bütünün (ülke) parçası olduğunu anlarlar, ancak bu iki kavramın başka bir kavram ile özdeşleşebileceğini anlamıyorlar. Yani çocuğun mekânsal bilgisi büyümekte, ancak kavramsal anlayış hala yeterli olmamaktadır. Daha sonra, çocuk uzamsal ve bilişsel bilginin geliştirildiği üçüncü aşamaya (11+) geçer. Çocuklar üç kavram arasındaki ilişkiyi anlar ve tüm bu kimlikleri aynı anda paylaşabileceğini fark eder (Piaget & Weil, 1951, Akt. Barrett & Oppenheimer, 2011). Bu durum çalışmaya katılan çocukların ortaokul düzeyinde olduklarını ancak yaş ve olgunluk düzeyi olarak yeterli bilişsel seviyede olmadıkları için bazı soyut

kavramları anlamlandıramadığını göstermektedir.

Sembol kategorisinde öğretmen ve ebeveynler ortak olarak birçok sembole vurguda bulunmuşlardır. Sembolere yönelik vurgular mekânlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Semboller, hayatın bütününde birleştirici bir işlev görür. Tüm yaşam deneyimlerinde sembol, kutsal olmayan nesnelerde de onları olduklarından farklı bir şeye dönüştürerek bu nesnelerin de kutsallığını değerliliğini sürdürür. Sembol, belli bir topluluğa ait kişilerin anlayabildiği bir dildir. Bu dil sembolü taşıyan kimsenin toplumsal sınıfını, tarihsel ve ruhsal durumunu ve toplumla ve kozmosla ilişkilerini aynı düzeyde ifade eder. Kısacası insanların üzerinde taşıdığı semboller, insanı bir yandan kozmosla öte yandan ait olduğu toplulukla uzlaştırır; bu topluluktan herhangi biri yalnızca simgelere bakarak bu kişinin asıl kimliğini kavrar (Harrison, 1995; Eliade, 2014; de Jong & Lu, 2022). Birçok kimliğin bir araya getirilip kardeşlik ve dayanışma duygularıyla bağlı bulunulan tek ve üst bir kimliğin yani ulusun inşa edilmesi amacıyla semboller en iyi araçları kullanıcısına bahşeder (Morris, 2005, s. 1). Ortak kültür ve ulusal sembollerin kullanılması ulusal bilinci güçlendirmektedir. Sembollerin bir ulus için en önemli rolü, soyut şeyleri temsil ederek toplumun farklı tabakalarına aynı duygusal tepkileri uyandırmasıdır. Sosyal, ekonomik, kültürel, etnik farklılıklarda dahi topluluğun her üyesi aynı semboller aracılığıyla topluluğun duygularına, yaşamına ve erdemlerine ortak olur (Smith, 2022). Sembollerin ideolojiler için açtıkları yolları toparlamak gerekirse; ilk başta semboller geçmiş kuşaklarla iletişimi mümkün kılarlar. Bu ortak tarih ve sosyal bağ üzerinden kolektif hafıza yoluyla hayat bulur. İkincisi güçlü duygusal bağlılığa neden olmalarıdır. Üçüncüsü sosyal temsillere katkıda bulundukları değerler üzerinden kültürel anlatıları sürdürmeleridir. Dördüncüsü ise insanların toplumla ilişkilerinde kendilerini anlamaları için bilişsel bir algı filtresi oluşturmalarıdır (Moeschberger ve De Zalia, 2014, s. 2). Bu doğrultuda Çanakkale’de öğretmen ve veliler en fazla abideye ve mezar taşlarına, asker heykellerine ve savaş hatırlarına vurgu yaparken; ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmak istedikleri gibi çocukların da sembollere yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenler gibi Çanakkale Şehitliği’ni ziyaret eden çocuklar da sembol olarak en çok Abide ve anlamına yönelik vurguda bulunmuşlardır. Anıtlar ve abideler ulusların özlemlerinin ve kimliğinin önemli sembollerinin başında gelmektedir (Light & Dumbraveanu-Andone, 1997). Şehitler Abidesi de Türk kimliğini yansıtan önemli bir semboldür. Ayrıca çocuklardan birçoğu büyük bayrağa ve emekli bayrak direğine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Şehitlikte çok dikkat çeken bir başka sembol şehit mezarlarıdır. Meçhul asker mezarı, toplu isimlerin yazıldığı mezar taşları ve isimler çocukların dikkatlerini çeken sembollerdir. Anıtın karşısında yer alan rölyef, iki kurşunun iç

içe geçmesi, 57. Alay Şehitliği, betondan kitabe ve Seyit Onbaşı heykeli çocuklar tarafından vurgulanan diğer sembollerdir.

Anıtkabir’de öğretmenlerin Atatürk’ün mezar odası, 81 ilden getirilen toprakları vurguladıkları tespit edilmiştir. Bir başka sonuç olarak Anıtkabir’de heykeller (aslanlar, Atatürk’ün balmumu Heykeli) ve Atatürk’ün kişisel eşyaları (arabası, kıyafetleri, portreleri, kılıçları, kitapları, madalyaları) vurgusu ön plana çıkarken; çocuklar da öğretmenlerinin vurguladığı gibi aslanlı yol’un ve anlamının dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir. Birkaç çocuk anıtın tamamının onlar için ilgi çekici olduğunu anıtın dizaynındaki özel anlamlara (merdivenlerin 32 basamak olması, aslanların dişleri, aslanlı yolun çıkıntılı olması) ve işlemlerine odaklandıklarını söylemişlerdir. Çocuklardan bazıları ise Atatürk’ün mezar odasının ve orada yer alan diğer illerden gelen toprakların dikkatlerini çektiğini vurgulamışlardır. Atatürk’ün balmumu heykeli, eşyaları (kol düğmeleri, kıyafetleri, arabası, kalemleri, madalyaları, paltosu, baston silahı, armaları), köpeği Fox, Türk bayrağı öğrenciler tarafından vurgulanan diğer sembollerdir.

Topkapı Sarayı’nda ebeveynler ve öğretmenlerin vurgulamaları neticesinde padişahlara ait eşyalar (kılıçlar, tuğralar, mobilyalar, saatler) çocukların dikkatini çekmiştir. Çocuklar öğretmen ve ebeveynlerinin görüşlerine paralel olacak şekilde Topkapı Sarayı’nda birçok sembolü öne çıkarmışlardır. Çocuklar özellikle mimari motifler, altın yol, çiniler, divanı hümayun perdesi, giriş kapısı, hamamlar gibi sarayın mimari detaylarına yönelik sembollere dikkat çekmişlerdir. Birçok çocuk padişahların kıyafetleri, kılıçları ve silahlarına vurguda bulunmuşlardır (Özellikle Fatih’in kılıcı). Sarayın bahçesindeki ağaçlar, Kaşıkçı Elması ve şerbetlik çocukların vurguladığı diğer sembollerdir. Bu durum çocukların ziyaret esnasında birçok duyu organını aktif olarak kullandığını göstermektedir. Çocuklara geçmişte yaşamış ve kendileriyle bağ kurdukları kişilerin eşyalarının ilgi çekici geldiği söylenebilir. Dolmabahçe’de de yine veliler Atatürk’ün vefat ettiği odadaki yatak, Türk Bayrağı ve saate vurgu yapmışlardır. Ancak velilerin vurgularının aksine çocuklar tarafından Dolmabahçe’de Atatürk’e ilişkin sembollere vurgu yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun Dolmabahçe Sarayı’nın etkili bir şekilde gezilemediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul tarafından yapılan ziyaretlerde mekânı tanıtıcı rehberler öğrencilere eşlik ederken ebeveynlerin çocuklarıyla yaptıkları ziyaretlerdeki açıklamalarının sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Sembol kategorisinde ayrıca ebeveynler ve öğretmenler tarafından Topkapı Sarayı’nda kutsal sembollere (Sakal-ı Şerif, Haz. Muhammed’in ayak izi, Hz. Musa’nın asası) ve mimari sembollere (kubbeler, tavan işlemleri, döşemeler, köşkler) vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmak istedikleri gibi çocukların da Topkapı

Sarayı'nda mukaddes emanetlere yönelik vurgular yaptığı tespit edilmiştir. Bazı çocuklar sarayın içerisinde yer alan Mukaddes Emanetler salonundaki Hz. Ömer'in kılıcı, Hz. Muhammed'in su içtiği tas ve Hz. Musa'nın asasının dikkatlerini çeken semboller olduğunu söylemişlerdir. Bir şeye değer kazandıran onu kutsallaştıran sembollerdir. Sembol insanın sürekli olarak kutsalla dayanışma içinde bulunmasını sağlar. Bir sembol, sizin onu anladığınızla ya da anlayamadığınızla ilgilenmez, her tür değişime karşın sürekliliğini sağlar ve bir kere gözden kaybolursa bile, binlerce yıl önce kaybolan ama sonra yeniden keşfedilen tarihöncesi semboller gibi, özünü sürekli korumaya devam eder ve birleştirir (Eliade, 2014). Çanakkale Şehitliği, Anıtkabir, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayları'ndaki sembollere vurgular yapılmasının temelinde toplumsal birlik ve aidiyet oluşturma yatmaktadır. Kurumlar bir bakıma hafızalarını çeşitli metinler, törenler, mekânlar ve anıtlar gibi hatırlatıcı semboller aracılığıyla yaratmaktadır. Çünkü semboller, yüklendiği anlamlarla insanlar arasındaki ilişkileri örgütleyip düzenleyen, “biz”i birleştirirken “onlar”dan ayıran ve bu ilişkilenmelerin somut, maddi, görünür ya da dile gelir tezahürlerini ifade eden, toplumsal bir ilişkilenme araçlarıdır (Tokdoğan, 2018, s. 34).

Mit kategorisinde katılımcılar ziyaret edilen mekânlarda ortak vurguda bulunmuşlardır. Ancak bu vurgular mekânlara göre farklılaşabilmektedir. Mitler, değerlerin ve yaşam yönelimlerinin aktarılması ve kimliklerin inşasını oluşturmak amacıyla (Stugu, 2003) hem nesnel gerçeklerden hem de hayali unsurlardan oluşan belirli bir tarihsel olaya dayanan anlatıyı temsil eder. Bu olgunun önemli bir sosyal ve politik rolü vardır ve etnik ve ulusal kimliğin kurucu parçasını açıklar. Mitin temel işlevlerinden biri, bir etnik veya ulusal topluluk içindeki bağların güçlendirilmesinde ve aynı zamanda bu toplulukla diğer topluluklar arasında sınırların kurulmasında oynadığı roldür (Yack, 1996; Vukoičić, 2014).

Mitler ulusun kökenlerine ve daha sonraki önemli olaylara ve kahramanlara yönelik hikâyeler içermesi bakımından (Bell, 2003) toplumları birbirine bağlamada, kolektif kimlikleri desteklemede ve en azından bu kimliklerin özelliklerini tanımlamada önemli işlevlere sahiptir (Stugu, 2003). Bu tür bağlayıcı anılar onlar ve biz arasındaki sınırı çizerek ulusal benliği yabancı, yabancıyı Ötekî'den ayırır, nesilden nesile aktarılabilir ve birçok tarihsel bağlamda oluşabilir (Bell, 2003). Mit, özellikle toplumun zor anlardan geçtiği ve çoğu zaman zor durumlarla karşı karşıya kaldığı kriz dönemlerinde sosyal, kültürel ve politik sahnede sürekli olarak “yeniden ortaya çıkmasını” sağlar ve kendini yeniler. Bu bağlamda ebeveynler ve öğretmenler tarafından Çanakkale'de toprakları ziyaret eden çocukların kendilerinde vatani savunma gücünü bulacağına vurgu yapılırken; Çanakkale Şehitliği'ni ziyaret eden çocukların denize dökülen kanlar sonucu denizin kırmızıya boyanması vurgusu

yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada çocukların ebeveynler ve öğretmenler tarafından yapılan aktarımın farkında olduğunu söylemek mümkündür. Topkapı’da ise ebeveynler ve öğretmenler tarafından Osmanlı’nın güçlü ve soylu bir geçmişi olduğuna vurgu yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Topkapı Sarayı’nda ebeveyn ve öğretmenlerin kazandırmak istedikleri gibi çocukların da kudretli geçmiş ve dünyaya hükmeden bir devletin torunu mitini vurguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Çanakkale’de savaş esnasında ilahi bir gücün yardım ettiğine ve savaş alanını gezerken ruhani hisler yaşandığına vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Q metot sonuçlarında ebeveynlere ilişkin sonuçlar bu sonuçları destekler niteliktedir. Ebeveynler üçüncü faktörde (Çanakkale Şehitliği ve Topkapı Sarayı) mitlerin Türk milletinin büyüklüğünü anlamaları noktasında etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Sembolik bir araç olarak mitler geçmişe ilişkin yapılandırılmış bir anlatı sunarak tarihe biçim verirken geçmiş hikâyelendirip ritüellere dayanak oluşturmaktadır. (Kertzer, 1996, s. 7-16). Böylelikle ziyaret edilen Çanakkale ve Topkapı Sarayı mekânlarında da görüldüğü gibi mitler, topluluğun üyelerinin topluluk için mücadele etmesinin, geçmişle gurur duymanın ve geçmişe olan bağlılığın güçlenmesinin zeminini oluşturmaktadır.

Ritüeller kategorisinde katılımcılar tarafından ortak vurgular yapıldığı tespit edilmiştir. Anıtkabir’de öğrencilerin nöbet değişimi, siren sesi/ saygı duruşu, mozoleye çelenk bırakma ve askerlerin sabit bir şekilde nöbet tutmasına dikkat çektiğine vurgu yapılmıştır. Ritüeller bir grubun kimliğini sürdürmesinin temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda toplumun düzensizlik ve çürüme eğilimine karşı düzen ritüel yoluyla korunur ve yeniden üretilir. Bu anlamda ritüeller kurulu düzenin devamını sağlayarak grubun kimliğini kurmakta ve yeniden üretmektedir (Assmann, 2015, s. 150-152). Ritüeller ve alışkanlık kazandıran bedensel hareketlerle bellek ve aidiyet canlı tutulmaktadır (Connerton, 2014). Ritüeller kategorisinde bir başka sonuç olarak Anıtkabir’deki veliler Atatürk’ün ruhuna dua etmeye vurgu yaparken; Çanakkale’deki öğretmen ve velilerin mezar taşları başında şehitler için dua etmeye vurguda bulundukları tespit edilmiştir. Ritüellerin, topluluğun birlik tahayyülünü oluşturan ortak duygular ve fikirleri güçlendirdiği düşünüldüğünde (Tuğrul, 2010, s. 140), Anıtkabir ve Çanakkale Şehitliği’nde tekrar edilen ritüellerin ortak bir duygu oluşturma, ortak bir anda buluşmaya hizmet ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Q metot sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmen ve ebeveynler ikinci faktörde (Anıtkabir ve Çanakkale) ritüellerin çocukların milliyetçilik duygularını güçlendirmede ve millî ruhu anlamaları ve yaşatmaları noktasında etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve ebeveynlerin vurgulamalarının aksine çocuklar Q metot sonuçlarında ritüellere atıf yapan maddeleri düşük puan ile sıralamışlar ve açıklamalarında ritüellere yönelik vurguda

bulunmamışlardır. Light & Dumbraveanu-Andone (1997) çocuklarla ulusal kimliği araştırmanın araştırmacılar için zorlayıcı olabileceğini söylemektedir. Çocuk katılımcılar belli ve özenli yaklaşımlara ihtiyaç duymakta ancak bu yaklaşım gelişimi devam eden kimliği incelerken karmaşılaşabilmektedir. Kimliğin bazı soyut çağrışımlar yapması da belli yaklaşımların işe koşulması gerektiğini göstermektedir. Bu durumun da yukarıda bahsedilen çocuğun soyut işlemler dönemine geçmemesi durumu ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Çocuklar açısından soyut bir kavram olan ritüeller de olağandır ve küçüklükten itibaren hep vardır ancak sebeplerine yönelik farkındalığa erişimleri belli bir zaman gerektirebilmektedir

Öğretimsel amaçlar kategorisinde ebeveynler ve öğretmenler mekânları ziyaret ederek ortak olarak öğretimsel amaçlara vurguda bulunmuşlardır. Katılımcıların ziyaret edilen mekânların derslere yardımcı olma noktasında önemli olduğunu vurguladıkları tespit edilmiştir. Anıtkabir’de Atatürk’ün kütüphanesini ziyaret etmenin kitap okumaya teşvik edeceği vurgulanırken; Çanakkale’de savaş alanı yerinde görüldüğünde tarih konularının pekiştirileceği vurgusu yapıldığı tespit edilmiştir. Topkapı Sarayı’nda ise genel kültür gelişimine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerinin kazandırmak istediğiyle paralel olarak çocuklar da Çanakkale Şehitliği, Dolmabahçe Sarayı ve Topkapı Sarayı’nda genel kültür gelişimini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dolmabahçe Sarayı’nda Atatürk’ün sarayda geçirdiği zamanlar açısından tarih bilgilerinin gelişeceği sonucuna ulaşılmıştır. Q metot sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenler üçüncü faktörde (Çanakkale ve İstanbul illerinde) Atatürk’le ilgili kazanımları çocuklara aktarabileceklerine ve öğretimsel amaçlarına ulaşabileceklerine inanmaktadırlar. Dolmabahçe Sarayı ve Çanakkale Şehitliği’nin öğretmenler tarafından Atatürk’le ilişkilendirildiği; sarayların ve Çanakkale şehitliğinin ise öğretimsel amaçlara hizmet ettiğinin düşünüldüğü sonucuna ulaşılabilir. Atatürk, Kurtuluş Savaşı’nın devamında Cumhuriyet’in ilanından sonra yeni Cumhuriyet’in çağdaşlaşma hareketini başlatmıştır. Devlet ve toplum hayatını ilgilendiren siyasi, ekonomik, kültürel, hukuki vb. alanlarda yapılan inkılaplar ülkede yeni sistemi oturtma yanında ülkenin kalkınması ve her alanda ilerlemesi için de gerekli görülmüştür (Akyüz, 2012, s. 359). Atatürk’ün çağdaşlaşma yolunda attığı adımlar onun çok yönlü kişiliğini gözler önüne sermektedir. Ziyaret edilen her bir mekânda (Çanakkale Şehitliği, Anıtkabir, Dolmabahçe Sarayı) Atatürk’ün farklı bir yönünün ortaya çıktığı söylenebilir. Ebeveyn ve öğretmenlerin vurguladığı gibi çocukların da ve Dolmabahçe Sarayı’nda tarih bilgilerinin gelişmesi ve okulda görülen bilgilerin somutlaşmasına yönelik çıkarımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak ebeveynlerin böyle bir vurgusu bulunmamasına

rağmen bazı çocuklar Anıtkabir’de de tarihi öğrenmeye yönelik vurgu yapmışlardır. Öğretmen ve velilerin ayrıca ziyaret edilen mekânlarda yerinde öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi bilgiyi somutlaştırmanın önemli olduğu vurgusu yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin vurgulamalarına paralel şekilde Topkapı Sarayı’nda okulda verilen ödevler için birçok çocuğun sarayı ziyaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu, onların ortamın ruhunu yaşayarak öğrenmelerine örnek teşkil etmektedir. Bir başka sonuç olarak ise yakın çevreyi tanıma ve toplumsal kurallara uymayı vurguladıkları ön plana çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında çocuk “cumhuriyet çocuğu” nitelemesiyle bedensel olarak gürbüz bir şekilde gelecekte kendisinden çok şeyler beklenen bir birey olarak adlandırılarak biyolojik çocuk döneminin gerektirdiği oyun ile birlikte yetişkinlere biçilen ülkeyi koruma göreviyle görevlendirilmiş küçük yetişkin olarak ön plana çıkmaktadır. Dönemin şartları gereği kendisine yetişkin sorumlulukları da verilen çocuklardan Cumhuriyet ve Atatürk sevgisi ile bağlılık başta olmak üzere yeni doğan Cumhuriyeti her alanda ileriye taşıyacak niteliklere sahip olması arzulanmıştır (Alabaş, 2019, s. 64). Çanakkale Şehitliği, Anıtkabir ve Dolmabahçe Sarayı mekânları ziyaret eden öğretmen ve ebeveynlerin öğretimsel amaçları düşünüldüğünde Cumhuriyet’in ilk yıllarında oluşturulmak istenen “Cumhuriyet Çocuğu” nitelemesine karşılık gelen bir çocuk yetiştirme stili benimsediklerini söylenebilir. Bu çocuk, Atatürk sevgisi, millî tarih bilgisi ve genel kültür sahibi, toplumsal kurallara uyan bir çocuk olarak idealize edilmektedir.

Bu araştırmada ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla öncelikle millî kimliği yansıtan mekânları ziyaret etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla okul dışı mekânları ziyaret ederken onlarda millî kimlik inşasını amaçladıklarını söylemek mümkündür. Çocukların, bu noktada edilgen konumda oldukları ebeveyn ve öğretmenlerin aktarımları aracılığıyla kimlik gelişimlerinin şekillendiğini söylenebilir. Ebeveyn ve öğretmenlerin amaçladıkları millî kimlik inşası mekânlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler ve ebeveynler Anıtkabir’de ağırlıklı olarak Atatürk’e ve sonra milliyetçiliğe, Çanakkale’de milliyetçiliğe ve Atatürk’e yönelik kimlik inşasını amaçlamışlardır. Topkapı Sarayı’nda doğrudan Osmanlı tarihine, Dolmabahçe Sarayı’nda ise büyük oranda Atatürk’e ve Osmanlı tarihine yönelik kimlik inşasını vurgulamışlardır. Çocukların da ziyaret edilen mekânlarda öğretmenlerin ve ebeveynlerin kimlik inşası vurgulamalarına paralel olarak vurgulamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Ancak çocuklar Atatürk vurgusunu sadece Anıtkabir ile sınırlı tutmuşlar, diğer mekânlarla Atatürk’ü ilişkilendirmemişlerdir. Çocuklar ayrıca aidiyet, dayanışma ve kimlik inşası kavramının gelişim düzeylerine göre soyut kaldığı için bunları doğrudan açıklayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların duygular ve hissiyat

olarak millî vurgulamalar yaptıkları ve kimlik inşasına yönelik bir temel oluşturdıkları ancak aidiyet, kimlik gelişimi gibi kavramların anlamlarına hâkim olmadıkları söylenebilir.

Çalışmada veri toplanan çalışma grubunun (öğretmen, ebeveyn ve çocuk) birbirleriyle herhangi bir yakınlık ilişkisi (ebeveyn-çocuk ya da öğretmen-öğrenci gibi) bulunmamaktadır. Çocuklar ebeveyn ve öğretmenlerden bağımsız seçilmiştir. Yine aynı şekilde ebeveynler de veri toplanan çocukların ebeveynleri değildir. Öğretmenlerin de yine veri toplanan çocuklarla bir bağı bulunmamaktadır. Ancak araştırmada çocuklarla mekânları ziyaretlerinde öğretmen ve ebeveynlerin milli kimlik inşasını önceliledikleri; çocukların da ebeveyn ve öğretmenlerinin milli kimlik inşasını aktardıklarını vurguladıkları dikkat çekmektedir. Bu sonuç, çalışmanın sonuçlarının genellenebilir bir durumu ortaya koyduğunu göstermesi bakımından önemlidir.



5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda ilgili konu alanı olan kimlik inşasıyla ilgili çalışma yapan araştırmacılara, çocukta kimlik inşasının temellerini atan ebeveynlere, çocukların kimlik inşasında belirleyici olan öğretmenlere ve eğitim öğretim sisteminin geliştiricisi Millî Eğitim Bakanlığına şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada mekânların millî kimlik gelişiminde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle farklı bir metodoloji benimsenerek kimlik inşasında mekânların etkisine yönelik bir çalışma tasarlanabilir.
- Öğretmenlerin millî kimlik inşasına katkı sağlayan derslerde (vatandaşlık bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, coğrafya vb.) özellikle ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler açısından soyut kalabilecek (birleştiricilik, aidiyet, kimlik inşası vb.) kavramları somutlaştırma konusunda kullandıkları yöntem ve teknikler çeşitlendirilebilir. Böylelikle öğrencilerin kimlik gelişimlerine yönelik becerileri ve yetkinliklerinin artırılmasına katkı sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarında öğretmen ve ebeveynlerin çocuklarla mekânları ziyaret esnasında millî kimlik inşasını amaçladıkları ancak çocukların aktarılmak istenen millî kimlik inşasını tam olarak kavrayamadıkları tespit edilmiştir. Bu açıdan Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik hazırladığı kılavuzu etkinlik temelli olacak şekilde geliştirebilir.
- Çanakkale’de her yıl dördüncü sınıf öğrencileri okullar tarafından Şehitliğe ziyarete götürülmektedir. Bu uygulamanın farklı millî mekânlarla çeşitlendirilerek önce büyük şehirlerde uygulanmaya başlanıp sonra ülke geneline yayılarak bir Millî Eğitim Bakanlığı politikası haline getirilmesiyle millet olma bilinci ve birleştirici değerlerin pekiştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağbaba, D. (2022). Kültürel ve mekânsal farklılık bağlamında kimlik inşası: Niğde örneği. *Anadolu ve Balkan Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 697-725.
- Ak, M. (2018). Kültürel kimlik ve toplumsal hafıza mekânları olarak ziyaret yerleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(2).
- Akça, G. (2005). Postmodernite ve ulus devlet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 232-257.
- Akhan, N. E., & Mert, H. (2018) The Use of Sites of Memory in Social Studies Teaching. T. Çetin, A. Mulalic ve S. Kaymakçı (Eds.), *Current Trends in Social Studies* in (pp. 194-216). Riga: Lambert Academic Publishing.
- Akıncı, A. & Yavuzylmaz, O. (2018). Millî kimlik inşasında resmi tarih yazımının rolü. *Electronic Turkish Studies*, 13(30).
- Akyüz, Y. (2012), *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alabaş, R. (2019). *Cumhuriyet ve Çocuk*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Alpman, P. S. (2018). Sosyal teorinin konusu olarak kimlik: Sosyal inşacı yaklaşım. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21 (2), 1-28. doi: <https://doi.org/10.18490/sosars.475804>
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji Ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. A. Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki.
- Altuntaş, N. (2004). Kısmî kimliklerin evrensel konumlanması. *Türkiye Günlüğü*, 79, 67-79.
- Anadolu Ajansı. (2024). Tarihi yapıların ziyaretçi sayıları. <https://www.aa.com.tr/tr/kultur/milli-saraylar-2023te-7-milyonun-uzerinde-turist-agirladi/3097965#> adresinden 10.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Anderson, B. (2020). *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. İ.Savaşır (Çev.). 1. Baskı (1993), İstanbul.
- Arık, R. O. (1986). *Coğrafyadan Vatana*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Assmann, J. (2015). *Kültürel bellek: Eski Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. A. Tekin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- Augé M. (1995). *Non-places: Introduction to an anthropology of supermodernity*, trans. Howe J. London: Verso.
- Avcı Akçalı, A. (2019). Sosyal bilgilerde sınıf dışı öğrenme. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi I içinde* (s. 247-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, S. (1999). *Kimlik Sorunu Ulusallık ve Türk Kimliği*. Ankara: Öteki.
- Aydın, S. (2020). *Mekân Üzerinden Politik Kimlik İnşası*. İstanbul: Efe Akademi.
- Aydoğdu, H. (2004). Modern kimlikte öznenin ölümü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 115-147.
- Ayhan, B. (2008). Olağanüstü durumlarda toplumsal dayanışma ve bütünleşmeye basının

- katkısı: Milli mücadele dönemi Türk Basını. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 75-99.
- Aytaç, Ö. (2013). Kent mekânları ve kimlik/ farklılık sorunu. *İdealkent*, 4(9), 138-169.
- Baksi, S. (2018). *Çocukların Mekân Algısının Yaşam Çevresi Üzerinden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi– Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Barrett, M. (2000). *The development of national identity in childhood and adolescence*. <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/other/The-development-of-national-identity-in/99515970002346#file-0>
- Bauman, Z. (1998). *Sosyolojik düşünmek*, A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bauman, Z. (2021). *Kimlik*. M. Hazır (Çev.). Ankara: Heretik.
- Bayraktar-Karahan, F. B. (2023). Kimlik oluşumunda ailenin rolü. *KAİDE Dergisi (ASBÜ Uluslararası Aile Araştırmaları Dergisi)*, 1(1), 14-33.
- Bell, D., (2003), Mit alanları hafıza, mitoloji ve ulusal kimlik. *humarite*, (3), 193-215.
- Bilgin, N. (1990). Fiziksel mekândan insani ya da insanlı mekâna. *Mimarlık Dergisi*, 28(3), 62-65.
- Bilgin, N. (1995). *Kolektif Kimlik*. İstanbul: Sistem.
- Bilgin, N. (2007). *Kimliğin İnşası*. Ankara: Aşına Kitap.
- Bilgin, N. (2013). *Tarih ve Kolektif Bellek*. İstanbul: Bağlam.
- Biricik, İ. (2016). “Çanakkale Mahşeri” ve “Sarıkamış/Beyaz Hüzün” romanlarında Türklerin kimliksel bellek mekânları. *Türkiyat Mecmuası*, 26(2).
- Black, C. E. (1989), *Çağdaşlaşmanın İtici Güçleri*, M. Fatih Gümüş (Çev.). Ankara: Verso.
- Boran, T. (2011). *Mekân ve Siyaset İlişkisi Bağlamında Anıtkabir*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Bostancı, M. (2005). Kimlik tartışması hayatın telaffuzu üzerinden yürümeli. *Türkiye Günlüğü*, 83, 52-56.
- Brown S.R. (1996). Q methodology and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 6(4), 561-567.
- Brown, S. R. (2008). Q-methodology. In L. M. Givan (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 692–703). Sage publications.
- Brown, S. R. & Subjectivity, P. (1980). Applications of Q methodology in political science.
- Brown, Z. & Rhoades, G. (2019). Q-methodology: Seeking communalities in perspectives of young children and practitioners. In Z. Brown & G. Rhoades (Eds.), *Using innovative methods in early years research* (pp. 202-215). Routledge.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bumin, K. (1983). *Batı'da Devlet ve Çocuk*. İstanbul: Alan.
- Burr, V. (2012). *Sosyal İnşacılık*. Sibel Arkonaç (Çev.). İkinci Baskı, Ankara: Nobel Kitap.
- Can, İ. (2010). *Velilerin İlköğretimden Beklentileri: Osmaniye Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Can, İ. (2013). Türk ulusal kimliğinin inşasında millî eğitim ideolojisinin rolü. *Sosyoloji Divanı*, 1(1), 123–146.

- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*. IAP.
- Carretero, M., & Van Alphen, F. (2017). "History, Collective Memories, or National Memories? How the Representation of the Past Is Framed by Master Narratives". *Handbook of culture and memory*. Ed. Wagoner. New York: Oxford University Press, 2018. 283-304
- Castells, M. (2006). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür. İkinci Cilt: Kimliğin Gücü*. Ebru Kılıç (Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayın.
- Connerton, P. (2014). *Toplumlar Nasıl Anımsar ?*, A. Şenel (Çev.). İstanbul: Kayhan.
- Connolly, W. E. (1995). *Kimlik ve Farklılık: Siyasetin Açmazlarına Dair Demokratik Çözüm Önerileri*. İstanbul: Ayrıntı.
- Copeaux, E. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine*. A. Berktaş (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Tasarlanması, Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. Ed. Halil Ekşi (Çev.). İstanbul: EDAM.
- Cross, R. M. (2004). Exploring attitudes: The case for Q methodology. *Health Education Research*, 20 (2), 206-213.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *KUYEB*, 13 (3), 1823-1841.
- Çetin, İ. (2010). *Gecekonduyun Kentle Bütünleşme Sürecinde Alan-Mekân Faktörü: İzmir Örneği*. (Doktora Tezi), Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çiftçi, A. (2020). Impact of historic environments on child's cultural identity and architectural heritage awareness: C.A.T.C.H. (Children-Architects to Create Homes), Erasmus + project experience. *The Historic Environment: Policy & Practice*, 11(2-3), 127-157. <https://doi.org/10.1080/17567505.2020.1750291>
- Çoban, M. (2013). Toplumsal hafıza ve siyasal dönüşümler bağlamında mekân isimlerinin önemi: Türkiye örneği, VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Bildiri Kitabı III, s 667-675
- Çoymak, A., & O'Dwyer, E. (2016). Millî Kimliğin Anlamı Nedir? Özcü ya da Sivil Millî Kimlik İçeriğinin Psikolojik İnşası. *I. Sosyal Psikoloji Kongresi*.
- Dabamona, S. A. ve Cater, C. (2018). Understanding students' learning experience on a cultural school trip: Findings from Eastern Indonesia. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 216-233. <https://doi.org/10.1080/15313220.2018.1561349>
- Dabamona, S. A., Cater, C., Cave, J., & Low, T. (2021). Cultural identity through an educational school trip: Voices of native Papuan students. *Tourism Management Perspectives*, 38, 100807.
- Dalbay, R., & Avcı, N. (2018). Kimlik İnşasına ilişkin temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımların Türkiye'ye yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 17-39.
- Danielson, S. (2009). Q method and surveys: Three ways to combine Q and R. *Field Methods*, 21(3), 219-237.
- Davis, C. H., & Michelle, C. (2011). Q methodology in audience research: Bridging the qualitative/quantitative 'divide'. *Participations: Journal of Audience and Reception Studies*, 8(2), 559-593.

- De Jong, M., & Lu, H. (2022). City branding, regional identity and public space: What historical and cultural symbols in urban architecture reveal. *Global Public Policy and Governance*, 2(2), 203-231.
- Deaux, K. (1993). Reconstructing social identity, *Personality and Social Psychology Bulletin* 19(1), 4-12.
- Demir, T. (2020). Jeopolitikte mekân kavramı. *Avrasya Terim Dergisi*, 8(1), 1-7.
- Devine-Wright, P., & Lyons, E. (1997). Remembering pasts and representing places: The construction of national identities in Ireland. *Journal of Environmental Psychology*, 17(1), 33-45.
- Dixon, J., & Durrheim, K. (2000). Displacing place-identity: a discursive approach to locating self and other. *British journal of social psychology*, 39(1), 27-44.
- Doğan, K. (2008). *Cumhuriyet Dönemi Kimlik İnşası*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Duman, T. (1999). Türkiye’de eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme sorunu. *Erdem* 12(34), 91-106.
- Durgun, S. (2018). *Memalik-i Şahane'den Vatan'a*. İstanbul: İletişim.
- Easthope, H. (2004) A place called home. *Housing, Theory and Society*, 21(3), 128–138.
- Edelman, M. (1967). Myths, metaphors, and political conformity. *Psychiatry*, 30(3), 217-228.
- Eden, S., Donaldson, A., & Walker, G. (2005). Structuring subjectivities? Using Q methodology in human geography. *Area*, 37(4), 413-422. doi: 10.1111/j.1475-4762.2005.00641.x
- Eliade, M. (2014). *Dinler Tarihine Giriş*. Cilt 1, L. A. Özcan (Çev.). 2. Baskı, İstanbul: Kabalcı.
- Elkatmış, M. (2014). İlköğretim programlarının yurttaş profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 1-14.
- Erdoğan, İ. (2006). Kimlik sorunu: Kendini sevmeyenin kimliğindeki kendi olmayan kendi. *Demokrasi Platformu*, 5, 93-115.
- Er-Türküresin H., Başer, E. H., & Yapıcı, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin dayanışma kavramına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, UBEK-2018, 61-80.
- Eslen-Ziya, H., & Erhart, I. (2013). Dengeli, ölçülü, yetinen ve tek tip Türk çocuğu: Resimli çocuk kitaplarında kimlik inşası. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 46-73.
- Fearon, J. D. (1999). What Is Identity (As We Now Use The Word). *Unpublished Manuscript, Stanford University, Calif.*
- Fernández, A. S., & González-Monfort, N. (2021). Education for citizenship and identities. In *Research Anthology on Instilling Social Justice in the Classroom* (pp. 77-93). IGI Global.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi*. D. Hattatoğlu ve E. Özbek (Ed.). İstanbul: Ayrıntı.
- Friedman, J. (1992) Myth, history, and political identity. *Cultural anthropology*, 7(2), 194-210.
- Gellner, E. (2022). *Uluslar ve Ulusçuluk*. İstanbul: Hil.
- Gençoğlu, A. (2015). Türk ulusal kimliğinin kurucu bir ögesi olarak kolektif bellek: Okul ders kitaplarında Çanakkale Savaşı anlatıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (41), 331-351.

- Giddens, A. (2014). *Modernite ve Bireysel-Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum Ü.* Tatlıcan (Çev.). İstanbul: Say.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı.
- Gierny, T.F. (2000). A Space for Place in Sociology. *Annual Review of Sociology*, 26(1): 463-496.
- Girgin, Ü. H. (2018). Gelenekten postmoderne kimlik inşa süreci ve yeni medya: Facebook örneği. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 202-230.
- Glytips, L. (2008). Living up to the Father: The national identity prescription of remembering Atatürk: his home, his grave, his temple. *National Identities*, 10(4), 353-372.
- Goldman, I. (1999). Q methodology as process and context in interpretivism, communication, and psychoanalytic psychotherapy research. *The Psychological Record*, 49, 589-604.
- González, M. F., & Carretero, M. (2013). Historical narratives and arguments in the context of identity conflicts. *Studies in Psychology*, 34(1), 73-82.
- Göka, E. (2006). *İnsan Kısım Kısım: Topluluklar, Zihniyetler, Kimlikler*. İstanbul: Aşına Kitaplar.
- Göka, E., ve Beyazyüz, M. (2005). Yeni dünya düzeninin "kimlik siyaseti": psikolojik bir bakış denemesi. *Türkiye Günlüğü*, 83, 17-26
- Gökçe F. (2007), *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Ankara: Tek Ağaç.
- Grimshaw, L. ve Mates, L. (2022). 'It's part of our community, where we live': Urban heritage and children's sense of place. *Urban Studies*, 59(7), 1334-1352. <https://doi.org/10.1177/00420980211019597>
- Guibernau, M. (1997). *Milliyetçilikler: 20. Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler*. İstanbul: Sarmal
- Gutok, G. (2006) *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* Nesrin Kale (Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gutorov, V. (2015). Citizenship, national identity and political education: Some disputable questions, *Studies of Transition States and Societies*, 7 (1), 77-92.
- Güleç, C. (2004). *Politik Psikoloji Penceresinden Siyaset Ahlakı, Kimlik ve Laiklik*. Ankara: Dizgi.
- Güleç-Solak, S. S. (2017). Mekân-kimlik etkileşimi: Kavramsal ve kuramsal bir bakış *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 13-37.
- Güngör, M. (2017). Bir kimlik inşası olarak ulus-devlet yurttaşlığı ve yurttaşlık kavramının dönüşümü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 438-464.
- Güven, S. (2015). Postmodern kimliklerin kurulumu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(1), 266-286.
- Halbwachs, M. (2016). *Hafızanın Toplumsal Çerçevesi* B. Uçar (Çev.). Ankara: Heretik.
- Hall, S. (1998). *Eski ve Yeni Kimlikler. Kültür, Küreselleşme ve Dünya Sistemi*. A.D. King (Ed.). İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Harrison, S. (1995). Four Types of Symbolic Conflict. *Journal of Royal Anthropological Institute*, 1(2): 255-272.
- Hawkins, P. M. (2016). *Exploring attitudes and values of African American women toward outdoor activities: A Q-method study* (Doctoral dissertation, Oklahoma State University).

- Hayne, A. (1998). Choose life. Choose a perspective. A q-methodological analysis of different perceptions of drug education and Trainspotting in small town Scotland, doctoral diss., University of Manchester, Manchester.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*. M. Delikara Üst (Çev.). Ankara: İmge.
- Heywood, C. (2003). *Baba Bana Top At Batı'da Çocukluğun Tarihi*. E. Hoşsucu (Çev.). Kitap Yayınevi.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University.
- Holley, A. M. (2023). *Parents' Perceptions of the Importance of Teaching Mathematics: A Q-Study* (Master's thesis, Brigham Young University).
- Hui, S. K. fai, Cheung, F. K. ki, & Wong, Y. Y. ngo. (2004). Nationalistic education in a post-colonial age: The impact of study trips to China and the development of Hong Kong Students' national identity. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 205–224. <https://doi.org/10.1080/02188791.2004.10600210>
- Hunter, S. G. (2012). Love and Exploitation: Personality Cults, Their Characteristics, Their Creation and Modern Examples. Athens.
- Huntington, S. P. (2004). *Biz Kimiz? Amerika'nın Ulusal Kimlik Arayışı* A. Özer (Çev.). İstanbul: CSA Global.
- İnaç, H. (2016). Türkiye-AB ilişkileri: Entegrasyonu zora sokan saiklar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 229-246.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Millî yetçi Değerler*. Ankara: Ütopya.
- Kaplan, İ. (2009). *Türkiye'de Millî Eğitim İdeolojisi*. (5. Baskı). İstanbul: İletişim
- Karabağ, S. (2014). *Mekânın Siyasallaşması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakoç, E., & Yıldırım, H. U. (2021). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne Millî Kimlik İnşasında Kültür Varlıklarının Etkisi. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 16 (31), 31-52.
- Karasu, M., & Peker, M. (2019). Q yöntemi: Tarihi, kuramı ve uygulaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22 (43), 28-39.
- Karatani, K. (2011). *Derinliğin Keşfi: Modern Japon Edebiyatının Kökenleri*. Devrim Çetin Güven, İnan Öner (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Karpat, K. H. (2006). *Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma* (F. D. Özdemir, Çev.). Ankara: İmge.
- Karpat, K. H. (2021). *Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji* (8. baskı). Timaş.
- Katoğlu, M. (1989). Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim, kültür, sanat. S. Akşin (Yay. yön.), *Türkiye Tarihi 4: Çağdaş Türkiye 1908-1980 içinde* (s. 393-502). İstanbul: Cem.
- Keith D. Parry (2021) The formation of heroes and the myth of national identity. *Sport in Society*, 24, 6. 886-903, DOI: 10.1080/17430437.2020.1733531
- Kertzer, D. I. (1988). *Ritual, Politics and Power*. New Haven: Yale University.
- Kılıçoğlu, G. ve Mert, H. (2021). Tarih Öğretimine Bir Alternatif: Hafıza Mekânları. R. Turan & O. Akhan (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Ortaokullar İçin Tarih Öğretimi içinde* (ss. 159-184). Ankara: Nobel.
- Koçakoğlu, B. (2020). Ulus devlet modelinde bir yurttaş çocuk: Küçük Durmuş. *Selçuk*

- Kolaříková, V. (2021). How to research the concept of national identity with child respondents in museum research. *Opuscula Musealia*, (28), 57-76.
- Koyuncu, A. (2014). Osmanlı devleti'nde kilise ve havra politikasına yeni bir bakış: Çanakkale örneği. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı*, 12(16), 35-87.
- Kösoğlu, N. (1996). *Türk Kimliği ve Türk Dünyası*. İstanbul: Ötüken.
- Kösoğlu, N. (2005). *Türk Olmak ya da Olmamak: Millî Kültür, Mozaik Kültür ve Etnisite*. İstanbul: Ötüken.
- Kunze, T. ve Vogel, T. (2016). *Ey Sevgili Liderim 20 ve 21. Yüzyıllarda Kişi Kültü*. Levent Tayla (Çev.). İstanbul: Paloma.
- Kuş, Z. (2020). Türkiye’de ve Dünya’da vatandaşlık eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kus, Z., & Mert, H. (2021). Geography and Identity: An Analysis of Geography Curricula in Turkey. *Romanian review of geographical education*, 10 (2), 67-87.
- Kuş, Z. (2024). Teachers’ and parents’ perspectives on citizenship education in Turkey: Consensus and disagreements. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17461979241240451.
- Küçük, M. (2013). Aidiyetin mekânı: Mardin’de kimlik ve mekânın değişimi. *İdealkent*, 4(9), 114-137.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2024). Türkiye’nin Kültür Varlıkları. <https://kvmgm.ktb.gov.tr/> adresinden 15.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Larrain, J. (1995), *İdeoloji ve Kültürel Kimlik*. N. N. Domaniç (Çev.) İstanbul: Sarmal.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. Işık Ergüden (Çev.). İstanbul: Sel.
- Lewicka, M. (2008). Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of environmental psychology*, 28(3), 209-231.
- Light, D., & Dumbraveanu-Andone, D. (1997). Heritage and national identity: Exploring the relationship in Romania. *International Journal of Heritage Studies*, 3(1), 28-43.
- Low, S. M. & Altman, I. (1992) Place attachment: a conceptual inquiry, in: I. Altman & S. M. Low (Eds) *Place Attachment* (London: Plenum).
- Lu, H. (2020). Discussion on National Spirit Education. *Review of Educational Theory*, 3(4), 30-34.
- Lundberg, A., de Leeuw, R., & Aliani, R. (2020). Using Q methodology: Sorting out subjectivity in educational research. *Educational Research Review*, 31, 100361. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100361>
- Maalouf, A. (2000). *Ölümcül Kimlikler* Aysel Bora (Çev.). İstanbul: YKY.
- Madsen, M. J. (2018). *A Q-method study of visual metaphors in advertising*. Brigham Young University.
- Manzo, L. C. (2003). Beyond house and haven: Toward a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of environmental psychology*, 23(1), 47-61
- Marsita, N., Damnoen, P. S., & Hong, D. A. C. (2023). Literature Study: Character Values of National Spirit of Students in Elementary Schools. *Journal of Basic Education Research*, 4(3), 128-136.
- Massey, D. (1995, April). Places and their pasts. In *History workshop journal* (No. 39, pp. 182-

- 192). Oxford University Press.
- Massey, D. (2009). Concepts of space and power in theory and in political practice. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (55), 15-26.
- McKeown, B., & Thomas, D. (2013). *Q methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Melucci, A. (2013). The Process of Collective Identity. In *Social Movements and Culture* (pp. 41-63). Routledge.
- Mert, H., & Kus, Z. (2023). Turkish Children's Construction of Identities Through Illustration in Life Sciences Textbooks. *Bulletin of Education and Research*, 45(2), 43-66.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Savunma Bakanlığı. (2024) Anıtkabir Ziyaretçi Sayısı. https://www.msb.gov.tr/SlaytHaber/03e8cfe048334e61927c34a89b20ab32_adresinden 10.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Moeschberger, S. L. & De Zalia, R. (2014). Symbols that Bind. Symbols that Divide: The Semiotics of Peace and Conflict, e-book, Springer, 1-12.
- Mollaer, F. (2019). *Kimlik, Tanınma Mücadelesi ve Şarkiyatçılık*. İstanbul: Metis.
- Morley, D. & Robins. K. (2011). *Kimlik Mekânları: Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar*. Emrehan Zeybekoğlu (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Morris, E. (2005). *Our Own Devices: National Symbols and Political Conflict in Twentieth-Century*. Irish Academic Press.
- Nora, P. (2022). *Hafıza Mekânları*. Mehmet Emin Özcan (Çev.). Ankara: Doğubatı.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, Tarih ve Toplum*. İstanbul: İmge.
- Oppenheimer, L. (2011). National identification of Dutch youth: An exploratory study. *Journal of Adolescence*, 34(3), 445-453.
- Oral, M. (2014). Türk Kurtuluş Savaşı'nda Atatürk'ün tarih ve millet anlayışı. *Folklor/edebiyat*, 20(79), 41-54.
- Ozan, H. ve Kuş, Z. (2021). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşası. *JRES*, 8(2), 237-257. <https://doi.org/10.51725/etad.954628>
- Özdemir, F., & Özkan, T. (2020). Türkiye'de ulusal kimlik inşası ve siyasi parti kimlikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(38), 525-563.
- Özkırmılı, U. (2016). *Milliyetçilik Kuramları*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Özkırmılı, U.(2010). *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Özrili, Y., & Başak, O. (2021). Hafıza Odası Müzeler ve Kültürel Kimlik. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 83-93.
- Öztan, G. G. (2009). Türkiye'de çocukluğun politik inşası. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öztan, G. G. (2012). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztekin, H. (2019). Tek parti dönemi çocuk dergilerinde 'İdeal Türk Çocuğu'nun İnşası: Yavrutürk ve Cumhuriyet Çocuğu Dergileri Üzerine Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6 (2), 1229-1254. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.547979

- Paige, J. B., & Morin, K. H. (2016). Q-sample construction: A critical step for a Q-methodological study. *Western Journal of Nursing Research*, 38(1), 96-110.
- Pamuk, A. (2019). *Kimlik ve Tarih-Kimliğin İnşasında Tarihin Kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Pamuk, A. (2021). *Kimlik ve Tarih: Kimliğin İnşasında Tarihin Kullanımı* (Vol. 70). İstanbul: Yeni İnsan.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeolojide Eğitim Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Parmaksız, P. M. Y. (2019). Belleğin mekânından mekânın belleğine: Kavramsal bir tartışma. *İlef dergisi*, 6(1), 7-26.
- Penrose, J. (2002). Nations, States and Homelands: Territory and Territoriality in Nationalist Thought. *Nation and Nationalism*, 8(3), 277-298.
- Pensky, Max. 2000. Cosmopolitanism and the Solidarity Problem: Habermas on National and Cultural Identities, *Constellations* 7(1), 64-79.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim* (Çev. Hüsen Portakal). İstanbul: Cem
- Pløger, J. (2001). Millennium Urbanism-discursive planning. *European Urban and Regional Studies*, 8(1), 63-72.
- Polat, M. (2022). Nitel-Nicel Bir Yaklaşım Olarak Q-Metodoloji ve Eğitim Araştırmalarında Kullanılabilirliği Üzerine Düşünceler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 481-489.
- Postman, N. (1995), *Çocukluğun Yokoluşu*, Kemal İnal (Çev.). Ankara: İmge.
- Ramlo, S. E., & Newman, I. (2011). Q methodology and its position in the mixed methods continuum. *Operant Subjectivity: The International Journal of Q Methodology*, 34(3), 173-192. Retrieved from: <http://www.operantsubjectivity.org/pub/103/>
- Rousseau, J. J. (1995). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*, Rasih Nuri İleri (Çev.). İstanbul: Say.
- Russell, B. (1999). *Eğitim Üzerine* (Çev. N. Bezel). İstanbul: Say.
- Russell, B. (2015). *Toplumsal Yeniden İnşanın İlkeleri*. T. Doğan, & Ş. Duran (Çev.). İstanbul: Bgst.
- Sancar, F. H., & Severcan, Y. C. (2010). Children's places: rural–urban comparisons using participatory photography in the Bodrum peninsula, Turkey. *Journal of Urban Design*, 15(3), 293-324.
- Saraçoğlu, C. (2013). Akp, milliyetçilik ve dış politika: Bir milliyetçilik doktrini olarak stratejik derinlik. *Alternatif Politika*, 5(1), 52-68.
- Sayar, E. (2021). Geçmişten geleceğe bir köprü: Şu çılgın Türkler örneğinde “Millî Kimlik” ve “Kemalizm” İnşası. *Gazi Türkiyat*, (28), 91-101.
- Schlesinger, P. (1994). *Medya Devlet Ulus ve Siyasal Şiddet ve Kolektif Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Schulz, C. N. (1980). Genius loci: Towards a phenomenology of architecture. *New York: Rizzoli*, 17, 22-23.
- Semerci, P. U., Erdoğan, E., & Önal, E. S. (2017). "Biz" liğin aynasından yansıyanlar: Türkiye gençliğinde kimlikler ve ötekileştirme. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Seven, M. A., & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi*

- Shemmings, D. (2006). 'Quantifying' qualitative data: An illustrative example of the use of Q methodology in psychosocial research. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 147-165. doi: 10.1191/1478088706qp060oa
- Shemmings, D., & Ellingsen, I. T. (2012). Using Q methodology in qualitative interviews. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 415-426.
- Siemering, K. Q. (2005). *Perceptions of childhood overweight: AQ method study*. University of California, Berkeley.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. University of Nevada.
- Smith, A. D. (2022). *Millî Kimlik*. B. S. Şener (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Sözen, E. (1995). Kimlik kavramının yeniden tanımlanması, *Türkiye Günlüğü*, 33, 111-116.
- Stephenson, W. (1953). The study of behavior; Q-technique and its methodology.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237. doi: <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stugu, O. S. (2003). Myths, History and the Construction of National Identity. In *European Summer University Conference on the Misuse of History*.
- Suda, E. Z. (2017). Büyük savaşın doğu ve batı cephesinde toplumsal hafıza ve hafıza mekânları gelibolu ve alsace lorraine. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (56), 29-58.
- Şahin, K. (2007). *Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus-Devlet*. İstanbul: İlgi Kültür Sanat.
- Şirin, F. S. (2013). İktidar ve çocuk. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1275-1284.
- Tanör, B. (1997). *Türkiye'de demokratikleşme perspektifleri*. İstanbul: Tusiad.
- Taylor, C. (2006). *Modern Toplumsal Tahayyüller*, Hamide Koyukan (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Taylor, V. (1989). Social Movement Continuity: The Women's Movement in Abeyance. *American Sociological Review*, pp. 761-775.
- Gieryn, T. F. (2000). A space for place in sociology. *Annual review of sociology*, 26(1), 463-496.
- Tokdoğan, N. (2018). *Yeni Osmanlıcılık: Hınç, Nostalji, Narsisizm*. 2.baskı. İstanbul: İletişim.
- TRT. (2024) Çanakkale Ziyaretçi Sayısı. <https://www.trthaber.com/haber/kultur-sanat/geliboluya-bu-yil-5-milyon-ziyaretci-bekleniyor-850252.html> adresinden 10.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğrul, S. (2010). *Ebedi Kutsal Ezeli Kurban Çok Tanrılılıktan Tek Tanrılılığa Kutsal ve Kurbanlık Mekânizmaları*. İstanbul: İletişim.
- Tunçay, M. (1981). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetimi'nin Kurulması (1923-1931)*. Ankara: Yurt Yayınları,
- Turanlı, E. (2017). Cumhuriyet'in ilk yıllarında türk ulus inşası sürecinde türk çocuğu tasarımı: Çocuk Sesi Dergisi. *TRT Akademi*, 2(4), 486-504.
- Türkcan, B. ve Bozkurt, M. (2015). İlkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında kimlik, kültür ve yurttaşlık algıları. *Turkish Studies*, 10 (11), 1501-1526.
- Türkdoğan, O. (1999). *Millî Kimliğin Yükselişi, Niçin Milletleşme?*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- UNESCO (2024). Dünya Mirası Listesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/125/122/UNESCO-D%C3%BCnya-Miras%C4%B1-Listesi> adresinden 10.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Urry, J. (1999). *Mekânları Tüketmek*. R. G. Ögdül (Çev.), İstanbul: Ayrıntı.
- Ünder, H. (2011). Atatürk İmgesinin Siyasal Yaşamdaki Rolü. (Dü. A. İnsel) içinde, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce : Kemalizm* (Cilt 2, s. 138-155). İstanbul: İletişim.
- Ustel, F. (2016). *"Makbul vatandaş" ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Vatandaş, C. (2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında bir toplumsal değişim aracı olarak eğitimin modernleştirilmesi. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (42), 41-62.
- Vukoičić, J. (2014). Myth, identity and ethnic boundaries. *Sociološki diskurs*, 4(8), 45-56.
- Walker, B. B., Lin, Y., & McCline, R. M. (2018). Q methodology and Q-perspectives® online: Innovative research methodology and instructional technology. *TechTrends*, 62, 450-461.
- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Watzlawik, M. (2012). Cultural identity markers and identity as a whole: Some alternative solutions. *Culture & Psychology*, 18(2), 253-260.
- Wilson, H. (1998). *The Development of National Identity in 5 to 11 Year Old English Schoolchildren*. (Doctoral Thesis). University of Surrey, United Kingdom.
- Wilson, I.B. (2005) *Person–Place Engagement Among Recreation Visitors: A Q-method Inquiry*. (Doctoral diss.). Oklahoma State University, Stillwater, OK.
- Yack, B. (1996). The myth of the civic nation. *Critical review*, 10(2), 193-211.
- Yavuz, Y. (2023), Olimpiyatlar ve Ulusal Kimlik İnşası: Erken Cumhuriyet Türkiye Örneği. 10. Ulusal sosyoloji kongresi (bildiri) İstanbul.
- Yazgan, P. (2016). Hareketlilikte kimlik inşasına yönelik analitik bir çerçeve. *Göç Dergisi (GD)*, 3(2), 282-296.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2021). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi (Vol. 22)*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yıldırım, T., & Şimşek, A. (2017). Erken cumhuriyet döneminde “biz” in inşası: Tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Yılmaz, C. (2011). Çanakkale Savaşları'nda V. Norfolk Alayı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2).
- Yoon, C. (2023). *Stereotypes of US College Music Majors: An Exploratory Study with Q Methodology*. Teachers College, Columbia University.
- Yurdusev, A. N. (1997). Avrupa kimliğinin oluşumu ve Türk kimliği, Türkiye ve Avrupa: batılılaşma, kalkınma, demokrasi. A. Eralp (Ed.). Ankara: İmge.
- Yusufoğlu, Ö. Ş., & Cerev, G. (2019). Gençlerde Aidiyet Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisi: Fırat Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(2), 289-302.

EKLER

- EK 1.** Okul Dışı Mekânlar Anketi (Ebeveyn)
- EK 2.** Okul Dışı Mekânlar Anketi (Öğretmen)
- EK 3.** Ebeveynler İçin Görüşme Protokolü
- EK 4.** Öğretmenler İçin Görüşme Protokolü
- EK 5.** Çocuklar İçin Görüşme Protokolü
- EK 6.** Ebeveyne Ait Q Dizgisi Örneği
- EK 7.** Öğretmene Ait Q Dizgisi Örneği
- EK 8.** Çocuğa Ait Q Dizgisi Örneği
- EK 9.** Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Saraylar)
- EK 10.** Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Çanakkale)
- EK 11.** Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraf (Anıtkabir)
- EK 12.** Veri Toplama Sürecine İlişkin Fotoğraflar
- EK 13.** Etik Kurul Belgesi

EK 1. Okul Dışı Mekânlar Anketi (Ebeveyn)

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Sayın Veli;

Aşağıdaki formdan elde edilen veriler, 0-18 yaş arası çocuğa sahip ebeveynlerin Türkiye'deki okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret etme durumlarına yönelik bir çalışma için kullanılacaktır. Formda, Türkiye sınırları içerisinde yer alan tarihi, coğrafi ve dini bazı mekânlar verilmiştir. Sizden çocuğunuzu/çocuklarınızı aşağıda yer alan mekanlardan olanağınız olsa hangisini ziyaret etmek istediğinizi/ziyaret ettiklerinizi seçmeniz istenmektedir. Toplanan veriler yalnızca çalışma kapsamında kullanılacaktır.

Arş. Gör. Hilal MERT

* Zorunlu soruları belirtir

1. Hangi ilde yaşıyorsunuz? *

2. Yaşadığınız Yer: *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Köy
☐ İlçe
☐ İl merkezi

3. Olanağınız olsa çocuğunuzla aşağıdaki tarihi mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Anıtkabir (Ankara)
☐ Ankara Kalesi (Ankara)
☐ Bandırma Vapuru (Samsun)
☐ Dolmabahçe Sarayı (İstanbul)
☐ Karatay Medresesi (Konya)
☐ Sümela Manastırı (Trabzon)
☐ Şehitler Abidesi (Çanakkale)
☐ Topkapı Sarayı (İstanbul)
☐ Diğer: _____

4. Olanağınız olsa çocuğunuzla aşağıdaki ören yerlerinden hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Alacahöyük (Çorum)
☐ Çatalhöyük (Konya)
☐ Efes Antik Kenti (İzmir)
☐ Gordion Antik Kenti (Ankara)
☐ Göbeklitepe (Urfa)
☐ Nemrut (Adıyaman)
☐ Side Antik Kenti (Antalya)
☐ Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale)
☐ Diğer: _____

5. Olanađınız olsa çocuđunuzla ařađıdaki műzelerden hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tűműnű iřaretleyin.

- ☐ Anadolu Medeniyetleri Műzesi (Ankara)
☐ Antalya Arkeoloji Műzesi (Antalya)
☐ Cumhuriyet Műzesi (II. TBMM Binası) (Ankara)
☐ Etnođrafya Műzesi (Ankara)
☐ İstanbul Arkeoloji Műzeleri (İstanbul)
☐ Konya Bilim Merkezi (Konya)
☐ Kurtuluř Savađı Műzesi (I. TBMM Binası) (Ankara)
☐ Sakarya řehitleri Anıtı ve Műzesi (Sakarya)
☐ Diğer: _____

6. Olanağınız olsa çocuğunuzla aşağıdaki coğrafı mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tűműnű iřaretleyin.

- ☐ Abant Glű (Bolu)
☐ İhlara Vadisi (Aksaray)
☐ Karain Mağarası (Antalya)
☐ Kprűlű Kanyon Milli Parkı (Antalya)
☐ Peri Bacaları (Nevşehir)
☐ Saklıkent Milli Parkı (Muğla)
☐ Travertenler (Denizli)
☐ Uzungöl (Trabzon)
☐ Diğer: _____

7. Olanağınız olsa çocuğunuzla aşağıdaki dini mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tűműnű iřaretleyin.

- ☐ Ahi Evran-ı Veli Tűrbesi (Kırřehir)
☐ Ayasofya Camii (İstanbul)
☐ Hacı Bayram Veli Tűrbesi (Ankara)
☐ Mevlana Tűrbesi (Konya)
☐ Selimiye Camii (Edirne)
☐ Sultan Ahmet Camii (İstanbul)
☐ Sűleymaniye Camii (İstanbul)
☐ Ulu Camii (Bursa)

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK 2. Okul Dışı Mekânlar Anketi (Öğretmen)

Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Sayın Hocam;

Aşağıdaki formdan elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrencileriyle Türkiye'deki okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret etme durumlarına yönelik bir çalışma için kullanılacaktır. Formda, Türkiye sınırları içerisinde yer alan tarihi, coğrafi ve dini bazı mekânlar verilmiştir. Sizden öğrencilerinizle aşağıda yer alan mekanlardan olanağınız olsa hangisini ziyaret etmek istediğinizi/ziyaret ettiklerinizi seçmeniz istenmektedir. Toplanan veriler yalnızca çalışma kapsamında kullanılacaktır.

Arş. Gör. Hilal MERT

* Zorunlu soruları belirtir

1. Hangi ilde çalışıyorsunuz? *

2. Çalıştığınız Yer: *

Yalnızca bir şıkla işaretleyin.

- ☐ Köy
☐ İlçe
☐ İl Merkezi

3. Olanağınız olsa öğrencilerinizle aşağıdaki tarihi mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Anıtkabir (Ankara)
☐ Ankara Kalesi (Ankara)
☐ Bandırma Vapurı (Samsun)
☐ Dolmabahçe Sarayı (İstanbul)
☐ Karatay Medresesi (Konya)
☐ Sümela Manastırı (Trabzon)
☐ Şehitler Abidesi (Çanakkale)
☐ Topkapı Sarayı (İstanbul)
☐ Diğer: _____

4. Olanağınız olsa öğrencilerinizle aşağıdaki ören yerlerinden hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Alacahöyük (Çorum)
☐ Çatalhöyük (Konya)
☐ Efes Antik Kenti (İzmir)
☐ Gordion Antik Kenti (Ankara)
☐ Göbeklitepe (Urfa)
☐ Nemrut (Adıyaman)
☐ Side Antik Kenti (Antalya)
☐ Truva Arkeolojik Alanı (Çanakkale)
☐ Diğer: _____

5. Olanağınız olsa öğrencilerinizle aşağıdaki müzelerden hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Anadolu Medeniyetleri Müzesi (Ankara)
☐ Antalya Arkeoloji Müzesi (Antalya)
☐ Cumhuriyet Müzesi (İl TBMM Binası) (Ankara)
☐ Etnoğrafya Müzesi (Ankara)
☐ İstanbul Arkeoloji Müzeleri (İstanbul)
☐ Konya Bilim Merkezi (Konya)
☐ Kurtuluş Savaşı Müzesi (İ. TBMM Binası) (Ankara)
☐ Sakarya Şehitleri ve Anıtları Müzesi (Sakarya)
☐ Diğer: _____

6. Olanağınız olsa öğrencilerinizle aşağıdaki coğrafi mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Abant Gölü (Bolu)
☐ İhlara Vadisi (Aksaray)
☐ Karain Mağarası (Antalya)
☐ Köprülü Kanyon Milli Parkı (Antalya)
☐ Peri Bacaları (Nevşehir)
☐ Saklıkent Milli Parkı (Muğla)
☐ Travertenler (Denizli)
☐ Uzungöl (Trabzon)
☐ Diğer: _____

7. Olanağınız olsa öğrencilerinizle aşağıdaki dini mekanlardan hangilerini ziyaret etmek isterdiniz? Ya da daha önce hangilerini ziyaret ettiniz? (Sizin için önemli olan 5 tanesini seçiniz.) *

Uygun olanların tümünü işaretleyin.

- ☐ Ahi Evran-ı Veli Türbesi (Kırşehir)
☐ Ayasofya Camii (İstanbul)
☐ Mevlana Türbesi (Konya)
☐ Selimiye Camii (Edirne)
☐ Sultan Ahmet Camii (İstanbul)
☐ Süleymaniye Camii (İstanbul)
☐ Ulu Camii (Bursa)
☐ Diğer: _____

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK 3. Ebeveynler İçin Görüşme Protokolü

Ebeveyn Görüşme Formu (ANITKABİR)

Sayın Veli, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Çocuk sayısı:

Eğitim Durumu:

Meslek:

1. Anıtkabir'i daha önce çocuk/çocuklarınızla ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

2. **Anıtkabir'i ziyaret etme amacınız nedir?**

(Anıtkabir bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

3. Anıtkabir'i **çocuğunuzla birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?

(Anıtkabir'i ziyaret etmenin çocuğunuza/çocuklarınıza nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Anıtkabir'in yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

4. Anıtkabir'i ziyaret etmenin çocuğunuzun kimlik gelişime bir tesiri oldu mu? Nasıl?

5. Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında çocuğunuzun ilgisini en çok çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz? (Çocuğunuza aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)

6. Çocuğunuzla Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?

(Çocuğunuza en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)

7. Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

8. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü () Millî yetçi () Demokrat () Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

Ebeveyn Görüşme Formu (ÇANAKKALE ŞEHİTLER ABİDESİ)

Sayın Veli, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Çocuk sayısı:

Eğitim Durumu:

Meslek:

1. Şehitler Abidesi'ni daha önce çocuk/çocuklarınızla ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

2. Şehitler Abidesi'ni ziyaret etme amacınız nedir?

(Şehitler Abidesi bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

3. Şehitler Abidesi'ni **çocuğunuzla birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?

(Şehitler Abidesi'ni ziyaret etmenin çocuğunuza/çocuklarınıza nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Şehitler Abidesi'nin yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

4. Şehitler Abidesi'ni ziyaret etmenin çocuğunuzun kimlik gelişime bir tesiri olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?

5. Şehitler Abidesi'ni ziyaretiniz esnasında çocuğunuzun ilgisini en çok çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz? (Çocuğunuza aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)

6. Çocuğunuzla Şehitler Abidesi'ni ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?

(Çocuğunuza en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)

7. Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

8. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()

Millî yetçi ()

Demokrat ()

Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

Ebeveyn Görüşme Formu (TOPKAPI SARAYI/ DOLMABAĞÇE SARAYI)

Sayın Veli, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Çocuk sayısı:

Eğitim Durumu:

Meslek:

- 1- **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni daha önce çocuk/çocuklarınızla ziyaret ettiniz mi?
() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?
() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?
- 2- **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni ziyaret etme amacınız nedir?
(**Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı** bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)
- 3- **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni **çocuğunuzla birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?
(**Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni ziyaret etmenin çocuğunuza/çocuklarınıza nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)
- (Sizce **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'nin yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)
- 4- **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni ziyaret etmenin çocuğunuzun kimlik gelişime bir tesiri bir tesiri olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- 5- **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni ziyaretiniz esnasında çocuğunuzun ilgisini en çok çeken;
 - Sembol nedir?
 - Nesne nedir?
 - Olay nedir?
 - Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz? (Çocuğunuza aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)
- 6- Çocuğunuzla **Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı**'ni ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?
(Çocuğunuza en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)
- 7- Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

8- Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü () Millî yetçi () Demokrat () Muhafazakâr ()

Dindar () İslamcı () Seküler ()

EK 4. Öğretmenler İçin Görüşme Protokolü

Öğretmen Görüşme Formu (ANITKABİR)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Branş:

Eğitim Durumu:

- 1- Anıtkabir'i daha önce öğrencilerinizle ziyaret ettiniz mi?
() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?
() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?
- 2- Anıtkabir'i ziyaret etme amacınız nedir?
(Anıtkabir bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)
- 3- Anıtkabir'i **öğrencilerinizle birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?
(Anıtkabir'i ziyaret etmenin öğrencilerinize nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)
(Sizce Anıtkabir'in yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)
- 4- Anıtkabir'i ziyaret etmenin öğrencilerinizin kimlik gelişime bir tesiri olacağını düşünüyor musunuz?
- 5- Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında öğrencilerinizin ilgisini en çok çeken;
 - Sembol nedir?
 - Nesne nedir?
 - Olay nedir?
 - Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz? (Öğrencilerinize aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)
- 6- Öğrencilerinizle Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?
(Öğrencilerinize en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)
- 7- Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

8- Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()	Millî yetçi ()	Demokrat ()	Muhafazakâr ()
Dindar ()	İslamcı ()	Seküler ()	

Öğretmen Görüşme Formu (ÇANAKKALE ŞEHİTLER ABİDESİ)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Branş:

Eğitim Durumu

1- Şehitler Abidesi’ni daha önce öğrencilerinizle ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

2- Şehitler Abidesi’ni ziyaret etme amacınız nedir?

(Şehitler Abidesi bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

3- Şehitler Abidesi’ni **öğrencilerinizle birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?

(Şehitler Abidesi’ni ziyaret etmenin öğrencilerinize nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Şehitler Abidesi’ni yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

4- Şehitler Abidesi’ni ziyaret etmenin öğrencilerinizin kimlik gelişime bir tesiri olacağını düşünüyor musunuz ? Nasıl?

5- Şehitler Abidesi’ni ziyaretiniz esnasında öğrencilerinizin ilgisini en çok çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarını biliyor musunuz? (Öğrencilerinize aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)

6- Öğrencilerinizle Şehitler Abidesi’ni ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?

(Öğrencilerinize en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)

7- Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

8- Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()

Millî yetçi ()

Demokrat ()

Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

Öğretmen Görüşme Formu (TOPKAPI SARAYI/DOLMABAHÇE SARAYI)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Branş:

Eğitim Durumu:

- 1- Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı daha önce öğrencilerinizle ziyaret ettiniz mi?
() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?
() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?
- 2- Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaret etme amacınız nedir?
(Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)
- 3- Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı **öğrencilerinizle birlikte** ziyaret etme amacınız nedir?
(Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaret etmenin öğrencilerinize nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)
(Sizce Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)
- 4- Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaret etmenin öğrencilerinizin kimlik gelişime bir tesiri olacağını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- 5- Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaretiniz esnasında öğrencilerinizin ilgisini en çok çeken;
 - Sembol nedir?
 - Nesne nedir?
 - Olay nedir?
 - Burada yer alan sembollerin anlamlarını biliyor musunuz? (Öğrencilerinize aktardınız mı? Nasıl aktardınız?)
- 6- Öğrencilerinizle Topkapı Sarayı/Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaretiniz esnasında en çok nelere odaklandınız? Neden?
(Öğrencilerinize en çok göstermeye/anlatmaya çalıştığınız şey ne oldu?)
- 7- Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?
- 8- Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
Atatürkçü () Millî yetçi () Demokrat () Muhafazakâr ()
Dindar () İslamcı () Seküler ()

EK 5. Çocuklar İçin Görüşme Protokolü

Çocuk Görüşme Formu (ANITKABİR)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Yaş:

Eğitim Durumu:

9. Anıtkabir'i daha önce ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

10. Anıtkabir'i ziyaret etme amacınız nedir?

(Anıtkabir bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

(Anıtkabir'i ziyaret etmenin size nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Anıtkabir'in yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

11. Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında neler hissettiniz ?

12. Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında en çok ilginizi çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz?
- Bilmiyorsanız; Ziyaret sonucunda bu sembollerin anlamlarını öğrendiniz mi?

Açıklayınız.

13. Anıtkabir'i ziyaretiniz esnasında aileniz/öğretmeniniz en çok nelere odaklandı?

(Ailenizin/öğretmeninizin size en çok vurguladıkları şey ne oldu?)

14. Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

7. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()

Millî yetçi ()

Demokrat ()

Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

Çocuk Görüşme Formu (ÇANAKKALE ŞEHİTLER ABİDESİ)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Yaş:

Eğitim Durumu:

1. Şehitler Abidesi'ni daha önce ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

2. Şehitler Abidesi'ni ziyaret etme amacınız nedir?

(Şehitler Abidesi bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

(Şehitler Abidesi'ni ziyaret etmenin size nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Şehitler Abidesi'nin yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

3. Şehitler Abidesi'ni ziyaretiniz esnasında neler hissettiniz ?

4. Şehitler Abidesi'ni ziyaretiniz esnasında en çok ilginizi çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz?
- Bilmiyorsanız; Ziyaret sonucunda bu sembollerin anlamlarını öğrendiniz mi?

Açıklayınız.

5. Şehitler Abidesi'ni ziyaretiniz esnasında aileniz/öğretmeniniz en çok nelere odaklandı?

(Ailenizin/öğretmeninizin size en çok vurguladıkları şey ne oldu?)

6. Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

7. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()

Millî yetçi ()

Demokrat ()

Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

Çocuk Görüşme Formu (TOPKAPI SARAYI/ DOLMABAHÇE SARAYI)

Değerli Katılımcı, bu yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuğun kimlik gelişiminde mekânların etkisine yönelik bir doktora tez çalışması için hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu akademik çalışma kapsamında kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Soruları içtenlikle cevapladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Hilal MERT

Cinsiyet:

Yaşadığı Yer:

Yaş:

Eğitim Durumu:

1. Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı daha önce ziyaret ettiniz mi?

() Evet ise; Kaç kez ziyarette bulundunuz?

() İlk ziyaretiniz ise; Tekrar ziyaret etmeyi düşünür müsünüz? Neden?

2. Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaret etme amacınız nedir?

(Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı bir mekân olarak sizin için ne anlam ifade etmektedir? /Önemi nedir?)

(Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaret etmenin size nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?)

(Sizce Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nın yaşanan ülkeye ve topluma aidiyet oluşturma ile bir ilişkisi var mıdır?)

3. Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaretiniz esnasında neler hissettiniz ?

4. Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaretiniz esnasında en çok ilginizi çeken;

- Sembol nedir?
- Nesne nedir?
- Olay nedir?
- Burada yer alan sembollerin anlamlarınız biliyor musunuz?
- Bilmiyorsanız; Ziyaret sonucunda bu sembollerin anlamlarını öğrendiniz mi?

Açıklayınız.

5. Topkapı Sarayı/ Dolmabahçe Sarayı'nı ziyaretiniz esnasında aileniz/öğretmeniniz en çok nelere odaklandı?

(Ailenizin/öğretmeninizin size en çok vurguladıkları şey ne oldu?)

6. Ziyaret sonucu amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz? Neden?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

7. Kendinizi nasıl tanımlarsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

Atatürkçü ()

Millî yetçi ()

Demokrat ()

Muhafazakâr ()

Dindar ()

İslamcı ()

Seküler ()

EK 6. Ebeveyne Ait Q Dizgisi Örneği (Çanakale)

home-track-9c05e.web.app

Benim İçin Az Önemli -5	-4	-3	-2	-1	Nötr 0	+1	+2	+3	+4	Benim İçin Çok Önemli +5
farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.	toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektir.	okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmesidir.	ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktır.	milli kimlik gelişimine katkı sağlamaktır.	milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktır.	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.
	kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	genel kültürlerinin gelişmesine katkı sağlamaktır.	geçmişleriyle bağ kurabilmelerini sağlamaktır.	öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	Türk milletine aidiyet hissini geliştirmektedir.	vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	atakarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	
		tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmalarını gerektirdiğini anlatmaktadır.	milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktır.	milli mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmesini sağlamaktır.	Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktır.	atalarının yaptığı fedakârlıkları görmelerini sağlamaktır.		
				geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktır.	vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.	milli ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktır.				
					Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.					
					sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktır.					

Bu mekanı ziyaret etmemizdeki amaç çocuğumun/öğrencilerimin,

SIFIRLA

EK 7. Öğretmene Ait Q Dizgisi Örneği (Anıtkabir)



ack-9c05e.web.app



40



Benim İçin Az Önemli -5	-4	-3	-2	-1	Nötr 0	+1	+2	+3	+4	Benim İçin Çok Önemli +5
kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmaları gerektiğini anlatmaktadır.	atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.	milliyle dayanışma hislerini güçlendirir.	milliyetçilik duygularını güçlendirir.	milli mücadeleleri n aşamalarını öğrenmesidir.	milli kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.	Türk milletine aidiyet hissinin geliştirmektir.	Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.	Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.	Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.
	toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	atakarının tarihte zor bir mücadele verdiğini görmesidir.	sınırlı imkanlarla verilen mücadeleyi n izlerini görmelerini sağlamaktadır.	milli ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.	vatanseverlik duygularını güçlendirir.	öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	vatan aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	
		atalarının yaptığı fedakârlıkları görmelerini sağlamaktadır.	farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	geçmişleriyle bağ kurabilmelerini sağlamaktadır.	ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmesidir.	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımasıdır.		
				bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmesini sağlamaktadır.	ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.				
					Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.					
					genel kültürlerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır.					

Bu mekanı ziyaret etmemizdeki amaç çocuğumun/ öğrencilerimin,

SIFIRLA

EK 8. Çocuğa Ait Q Dizgisi Örneği (İstanbul)

11:12
📶 %98

🏠 home-track-9c05e.web.app
7

Benim İçin Az Önemli -5	-4	-3	-2	-1	Nötr 0	+1	+2	+3	+4	Benim İçin Çok Önemli +5
okulda öğrendikleri bilgilerin kalıcı hâle gelmesidir.	kendilerinde saklı olan gücü bulabileceklerini göstermektedir.	ülkenin kurtuluş sürecini görmesidir.	vatanseverlik duygularını güçlendirmektedir.	milliyetçilik duygularını güçlendirmektedir.	vatana aidiyet duygusunu geliştirmektedir.	Atatürk'e minnet duygularını geliştirmektedir.	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarına bağlı bir vatandaş olarak yetişmesidir.	tarih bilinci kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	ülkenin tarihi zenginliklerini keşfetmelerini sağlamaktadır.	Atatürk sevgisi kazanmalarını sağlamaktadır.
	farfı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.	toplumsal kurallara uyma isteğini pekiştirmektedir.	milletiyle dayanışma hislerini güçlendirmektedir.	atalarından ve köklü geçmişinden güç almasını sağlamaktadır.	Türk milletinin kahramanlık öykülerini öğrenmesidir.	milli mücadelenin aşamalarını öğrenmesidir.	geçmişleriyle gurur duymalarını sağlamaktadır.	Türk milletine aidiyet hissinin geliştirmektedir.	geçmişleriyle bağ kurabilmelerini sağlamaktadır.	
		atalarının yaptığı fedakârlıklardan görmelerini sağlamaktadır.	öğrendiği bilgilerin gerçek yaşamla ilişkili olduğunu keşfetmesidir.	bir millet olarak vatan için verilen mücadeleyi görmesini sağlamaktadır.	vatanın kurtarılması sürecinde Atatürk'ün liderliğini görmesidir.	Atatürk'ün liderlik özelliklerini tanımaktadır.	Türk milletinin büyüklüğünü görmelerini sağlamaktadır.	genel kültürlerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır.		
				sınırlı imkanlarla verilen mücadelenin izlerini görmelerini sağlamaktadır.	atakarının tarihte zor bir mücadeleyi verdiğini görmesidir.	milli ruhu anlama ve yaşatmalarına katkı sağlamaktadır.				
					milli kimlik gelişimine katkı sağlamaktadır.					
					tarihten ders çıkarıp milleti için çalışmaları gerektiğini anlatmaktadır.					

Bu mekanı ziyaret etmemizdeki amaç çocuğumun/ öğrencilerimin.

SIFIRLA

20.öğrenci topkapı

EK 9. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Saraylar)



EK 10. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraflar (Çanakkale)



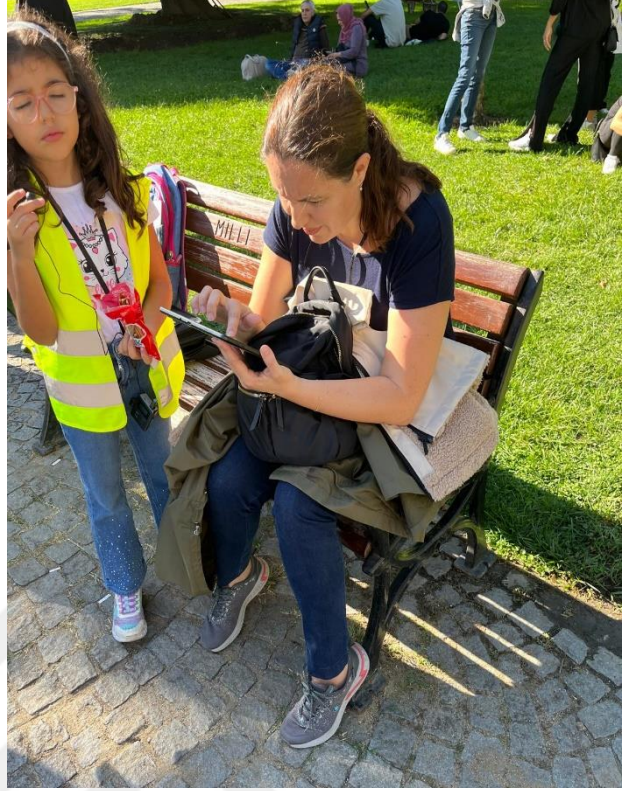
EK 11. Mekân Ziyaretlerine İlişkin Fotoğraf (Anıtkabir)



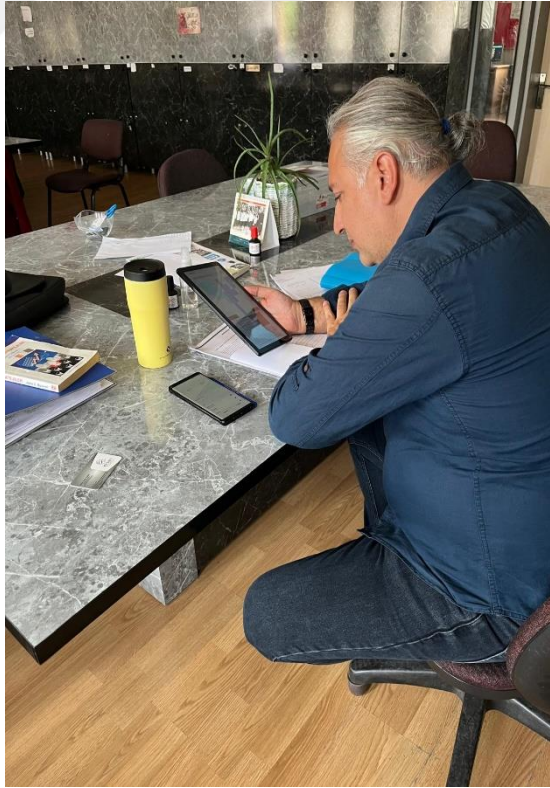
EK 12. Veri Toplama Sürecine İlişkin Fotoğraflar



(Çanakkale)



(Dolmabahçe Sarayı)



(Anıtkabir)

EK 13. Etik Kurul Belgesi



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Hilal MERT		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	19.01.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Mekân Kimlik ve Çocuk: Kimlik Gelişiminde Mekânın Etkisi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	02.02.2023	11:30
Karar No	Karar Tarihi	02.02.2023	
	Karar No	2023/01/16	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Hilal MERT'e ait "Mekân Kimlik ve Çocuk: Kimlik Gelişiminde Mekânın Etkisi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Hilal MERT

Eğitim Durumu

Lisans : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Mesleki Deneyim

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi/ Araştırma Görevlisi (2019-Halen)

Yayınlar :

Kuş, Z., & Mert, H. (2024). Digital Competence of Educators in Turkey According to European Digital Competence Framework. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 9(1), 102-114.

Mert, H., & Akhan, N. (2023). Using Memory Places in Social Studies Teaching. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 254-290.

Mert, H., & Kus, Z. (2023). Turkish Children's Construction of Identities Through Illustration in Life Sciences Textbooks. *Bulletin of Education and Research*, 45(2), 43-66.

Kuş, Z., & Mert, H. (2023). Citizenship education through high school history in Turkey. *Citizenship, Social and Economics Education*, 22(2), 85-99.

Kuş, Z., Bertani, M., Ivan, L., & Mert, H. (2023). Developing a digital and traditional political participation (DTPP) scale for youth: A validity and reliability study. *Romanian Journal of Communication and Public Relations*, 25(1), 7-21.

Kus, Z., & Mert, H. (2023). Does Science Education Contribute to Citizenship Education in Turkey?. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 69-86.

Kus, Z., & Mert, H. (2021). Geography and Identity: An Analysis of Geography Curricula in Turkey. *Romanian review of geographical education*, 10(2), 67-87.

Kuş, Z., Mert, H., & Boyraz, F. (2021). Covid-19 Salgını Süresince Eğitimde Fırsat Eşit(Siz) liği: Kırsal Kesimdeki Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493.

- Akhan, N. E., & Mert, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler alanına yönelik görüşleri. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 1-16.
- Akhan, N. E., Mert, H., & Acar, H. (2020). Yaratıcı drama yöntemi ile değerler eğitime bir örnek: Türk tarihinden yükselen evrensel mesajlar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(Özel Sayı 1), 1-24.
- Akhan, N. E., Çiçek, S., & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19.
- Mert H. ve Akhan N. E. (2023). Armağan Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım: Hafıza Mekânları, Hayta, N., Ata, B., Köksal, H., Belenli, T., Yakar, S. (Eds), Tarih Eğitiminde Bir Ekol: Prof. Dr. Mustafa Safran'a içinde Ankara: Berikan Yayınevi, ISBN:978-625-6591-34-9
- Kılıçoğlu, G. & Mert, H. (2021). Tarih Öğretimine Bir Alternatif: Hafıza Mekânları. R.Turan ve O. Akhan (Eds.), Kuramdan Uygulamaya Ortaokullar İçin Tarih Öğretimi içinde Ankara: Nobel Akademik Yay. ISBN:978-625-439-779-0
- Mert, H. Ve Akhan, N. E. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Birleştirici Unsurların Gücü:Hafıza Mekânları. N. E. Akhan ve S. Demirezen (Eds.), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Alternatif Konular içinde Ankara: Nobel Akademik Yay. ISBN:978-625-406-566-8
- Akhan, N. E. Ve Mert, H (2020). Finansal Okuryazarlık Becerisi ve Öğretimi. Konu ve Beceri Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde T. Çelikkaya, H. Yakar, Ankara: Nobel Akademik Yay. ISBN:: 978-625-406-795-2
- Yıldırım, T. Ve Mert, H. (2019). Atatürkçülük Konularının Öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar (Eds.), Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi II içinde Ankara: Pegem Akademi.