

**VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİNDE
EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMAN KULLANIMININ BİLİŞSEL VE
DUYUŞSAL ÖĞRENMELERE ETKİSİ**

Yavuz TOPKAYA

Doktora Tezi

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

2014

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİNDE EĞİTİCİ
ÇİZGİ ROMAN KULLANIMININ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL
ÖĞRENMELERE ETKİSİ

(Impact of Usage of Comics On Cognitive and Emotional Learning In
Citizenship and Democracy Education Classes)

DOKTORA TEZİ

Yavuz TOPKAYA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

ERZURUM
HAZİRAN, 2014

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK danışmanlığında, Yavuz TOPKAYA tarafından hazırlanan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi” başlıklı çalışma 10/06/2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. İ. Fevzi ŞAHİN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Halil TOKCAN

İmza: 

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10/06/2014

Prof.Dr. Ahmet KIRKKILIÇ


Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

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

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin .. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden açılabilir.

10/06/2014

Yavuz TOPKAYA

ÖZET

DOKTORA TEZİ

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİNDE EĞİTİCİ ÇİZGİ ROMAN KULLANIMININ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL ÖĞRENMELERE ETKİSİ

Yavuz TOPKAYA

2014, 165 Sayfa

Günümüz dünyasında meydana gelen siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeler, toplumu oluşturan bireylere kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranış kalıplarının değişmesine sebep olmuştur. Buna bağlı olarak bireyi içinde yaşadığı topluma daha sağlıklı bir şekilde entegre edebilmek için eğitim sahasında da yeni yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin geliştirildiği bilinmektedir. Bu materyaller eğitim öğretim ortamını çeşitlendirip zenginleştirdiği için bireyin eğitim sürecine daha etkili bir şekilde katılımını sağlamaktadır. Modern materyaller içerisinde özellikle eğitici çizgi romanların, öğrencilerin derse karşı ilgisini toplamaya; öğrenilenlerin kalıcılığını artırma ve soyut kavramların daha net bir şekilde anlaşılmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Artvin il merkezinde kamuya ait üç farklı okulda öğrenimlerini sürdüren 152 adet sekizinci sınıf öğrencisidir. Araştırmacı tarafından geliştirilen demokratik algı ölçeği, derse yönelik tutum ölçeği ve akademik başarı testi çalışmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırma Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi “Her İnsan Değerlidir” temasının başında ön testin uygulanmasıyla başlamıştır. Ardından altı hafta süreyle deney grubunda yer alan öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan eğitici çizgi romanlar uygulanmıştır. Daha sonra çalışma son test uygulamasıyla sonlandırılmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde eğitici çizgi roman kullanımı araştırmanın bağımsız değişkenini, demokratik algı, derse yönelik tutum ve akademik başarı ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Yapılan araştırma sonunda Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde kullanılan eğitici çizgi romanların deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve demokratik algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitici çizgi roman, demokratik algı, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutum.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

IMPACT OF USAGE OF COMICS ON COGNITIVE AND EMOTIONAL LEARNING IN CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION CLASSES

Yavuz TOPKAYA

2014, 165 Pages

Current social, cultural, and financial developments have caused patterns of behaviors, knowledge, skills which are expected to teach individuals to change. Therefore, it is known that new instructional strategies and methods have been developed in the field of education to have individuals integrate to the society in which they live. As those strategies and methods enrich and diversify learning and teaching environment they allow students to participate in educational process. Educational comics is particularly known to have students focus on issue, enhance permanence of learning and make the abstract issues clarified. The present study aims to examine the impact of use comics on cognitive and emotional learning. The study was carried out with quasi-experimental method with pre-test and post-test design, which is one of the quantitative research methods. 152 students from 3 different schools participated in the study in 2013-2014 academic year. The data were obtained through democratic perception scale, the attitude scale and the academic performance test. The study started by applying pre test at the beginning of the “Each People is Precious” unit. The educational comics was applied on the students who were in the experimental group during six weeks. The study finished through post test. The data from the study were analyzed through the ANOVA. In the analysis democratic perception, attitude towards the course and academic achievement were dependent variable and the usage of the educational comics was independent variable.

As a result of the study it was found that usage of educational comics in the Citizenship and Democracy Education Course increased academic performance, the attitude, and democratic perception of the students in the experimental group.

Key Words: Educational comics, democratic perception, citizenship and democracy education, attitude towards the course.

ÖNSÖZ

Öğretim etkinliklerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi adına öğretmenlerin ders süreci içerisinde farklı türden görsel öğretim materyallerinden sıklıkla faydalandıkları bilinmektedir. Özellikle iletilmek istenen mesajı kısa ve net bir şekilde ortaya koyması açısından eğitici çizgi romanlardan faydalanılmasının öğrenciler açısından hem bilişsel hem de duyuşsal manada daha olumlu sonuçları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu araştırmada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının etkililiği incelenmiştir.

Doktora eğitimimin başından itibaren bana emek harcayan, destek olan ve her zaman yanımda olduğunu fazlasıyla hissettiren sevgili danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e çok teşekkürler.

Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimimde üzerimde emeği olan tüm hocalarıma ve ayrıca tezimin daha kusursuz olması yönünde görüşlerinden çok fazla yararlandığım değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN, Doç. Dr. Halil TOKCAN, Doç. Dr. Adem ÖCAL, Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA, Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ ve Yrd. Doç. Dr. Selçuk İLGAZ'a teşekkür ediyorum.

Ayrıca doktora eğitimimin başından itibaren manevi desteklerinden dolayı Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK'e ve bende çok emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım aşamasında görüşlerinden sıklıkla faydalandığım sevgili dostlarım Sayın Arş. Gör. Kıvanç BOZKUŞ, Yrd. Doç. Dr. Cihan KARA, Yrd. Doç. Dr. Musa ÖKSÜZ, Arş. Gör. Kerem COŞKUN'a ve çok sevgili kardeşim Arş. Gör. Hakan ÖRTEN'e teşekkürler. Ayrıca tez yazım aşamasında görüşlerine sıklıkla başvurduğum ve manevi kardeşim olarak nitelendirdiğim çok sevgili Arş. Gör. Özkan ÇIKRIKÇI'ye ve bana her zaman destek olan sevgili eşim Nermin Hanıma ve ona her baktığımda bana dünyaları bahşeden kıymetli oğlum Metehan Arslan'a varlıklarından dolayı teşekkürler...

Erzurum 2014

Yavuz TOPKAYA

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GRAFİK DİZİNİ.....	xiv
RESİMLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Neden Gereklidir?	11
2.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Yapısı ...	13
2.1.3. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin Genel Amaçları	15
2.1.4. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanışı	15

2.1.5. Her İnsan Değerlidir Teması	16
2.1.6. Vatandaşlık, Demokrasi ve Eğitim.....	17
2.1.7. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Okul.....	20
2.1.8. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Aile	23
2.1.9. Popüler Kültür	25
2.1.9.1. Popüler kültür ürünleri	27
2.1.9.1.1. Eğitici karikatürler.....	28
2.1.9.1.2. Eğitici çizgi filmler.....	30
2.1.9.1.3. Eğitici animasyonlar	31
2.1.9.1.4. Eğitici çizgi romanlar	32
2.1.10. Çizgi Roman Tanımları	34
2.1.11. Çizgi Romanda Biçimsel Özellikler	35
2.1.12. Çizgi Romanda Konu	37
2.1.13. Çizgi Romanda Karakter	38
2.1.14. Çizgi Romanda Dil.....	39
2.1.15. Çizgi Romanda Zaman.....	40
2.1.16. Çizgi Romanda Mekân.....	40
2.1.17. Çizgi Roman Çiziminde Kullanılan Araç ve Gereçler	41
2.1.18. Çizgi Romanda Senaryo	42
2.1.19. Çizgi Romanlarda Senaryo Yazım Teknikleri	43
2.1.20. Çizgi Roman Türleri.....	44
2.1.20.1. Bilim kurgu türü çizgi roman	44
2.1.20.2. Steampunk türü çizgi roman	45
2.1.20.3. Polisiye türü çizgi roman.....	46
2.1.20.4. Otobiyografik türü çizgi roman	47
2.1.20.5. Alternatif tarih içerikli çizgi roman.....	48
2.1.21. Çizgi Romanlara İlgi Duyulan Yaşlar ve Konular	49
2.1.22. Türkiye’de Çizgi Romanın Tarihçesi	51
2.2. İlgili Araştırmalar	62

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Deseni.....	68
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	70
3.3. Veri Toplama Araçları	70
3.3.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği (HİDTYTÖ)	70
3.3.1.1. Katılımcılar.....	71
3.3.1.2. Veri toplama aracı	71
3.3.1.3. İşlem	71
3.3.1.4. Bulgular	71
3.3.2. Demokratik Algı Ölçeği (DAÖ).....	77
3.3.2.1. Katılımcılar.....	78
3.3.2.2. Veri toplama aracı	78
3.3.2.3. İşlem	78
3.3.2.4. Bulgular	78
3.3.3. Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Akademik Başarı Testi.....	83
3.4. Öğretim Araçlarının Hazırlanma Süreci	87
3.5. Deneysel İşlem	87
3.6. Verilerin Analizi.....	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	89
4.1. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	89
4.2. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Duyuşsal Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	91
4.2.1. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	91
4.2.2. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Demokratik Algı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	94

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuç.....	97
5.2. Öneriler	100
 KAYNAKÇA.....	 102
EKLER.....	128
Ek-1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İzni.....	128
Ek- 2. Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği	129
Ek- 3. Demokratik Algı Ölçeği	131
Ek- 4. Akademik Başarı Testi	133
Ek- 5. Görsel Öğretim Materyali 1 (İnsanın Değeri)	137
Ek- 6. Görsel Öğretim Materyali 2 (Her İnsan Özeldir)	138
Ek- 7. Görsel Öğretim Materyali 3 (Bireysel Farklılıklarımız Topluma Ne Kazandırır?)	139
Ek- 8. Görsel Öğretim Materyali 4 (İnsan Değerlidir).....	140
Ek- 9. Görsel Öğretim Materyali 5 (İnsani Değerleri Yaşamak, Yaşatmak)	141
Ek- 10. Görsel Öğretim Materyali 6 (Herkes İçin İnsan Hakları).....	142
Ek- 11. Araştırma İzni.....	143
Ek- 12. Ders Yönergesi	144
ÖZGEÇMİŞ	147

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile Öğrencilere Kazandırılmak İstenen Değerler ve Beceriler	14
Tablo 2.2. Her İnsan Değerlidir Temasına Ait Kazanımlar	17
Tablo 3.1. Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	70
Tablo 3.2. Madde Toplam Korelasyonları, % 27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar	72
Tablo 3.3. Ortalamalar, Standart Sapmalar, Faktör Yükleri	74
Tablo 3.4. Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulleri İçin Kesme Noktaları	76
Tablo 3.5. Madde Toplam Korelasyonları, %27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar	79
Tablo 3.6. Ortalamalar, Standart Sapmalar, Faktör Yükleri	81
Tablo 3.7. Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri Ölçütleri	85
Tablo 3.8. Akademik Başarı Testinin Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri.....	86
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı Testi.....	89
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız T Testi	90
Tablo 4.3. Eğitici Çizgi Romanların Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	90
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı.....	92
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi.....	92
Tablo 4.6. Deneysel İşlemin Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Varyans Analizi.....	93
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı.....	94
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi.....	95

Tablo 4.9. Deneysel İşlemin Demokratik Algı Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans

Analizi	96
---------------	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki her insan değerlidir temasına yönelik tutum ölçeğinin scree plot şekli.....	74
Şekil 3.2. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki her insan değerlidir temasına yönelik tutum ölçeğinin faktör yükleri	77
Şekil 3.3. Demokratik algı ölçeğinin scree plot şekli.....	81
Şekil 3.4. Demokratik algı ölçeğinin faktör yükleri.....	83

GRAFİK DİZİNİ

Grafik 4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	91
Grafik 4.2. Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test ve son test puanları.....	94
Grafik 4.3. Deney ve kontrol gruplarının demokratik algı ön test son test puanları.....	96

RESİMLER DİZİNİ

Resim 2.1 Bilim kurgu türü çizgi roman	45
Resim 2.2 Steampunk türü çizgi roman	46
Resim 2.3 Polisiye türü çizgi roman	47
Resim 2.4 Otobiyografik türü çizgi roman	48
Resim 2.5 Alternatif tarih içerikli çizgi roman	49

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

HİDTYTÖ	: Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği
DAÖ	: Demokratik Algı Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistik Programı
MWU	: Mann Whitney-U
P	:Güçlük İndeksi
Akt.	: Aktaran
f	: Frekans
n	: Sayı
ö	: Öğrenci
p	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
r	: Ayırıcılık Gücü İndeksi
t	: Ortalamaların Farkı Testi
X	: Aritmetik Ortalama
χ^2	: Ki-kare
vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

“Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelere Etkisi” başlıklı araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilimsel alanda yaşanan yeni gelişmeler hayatın birçok farklı sahasında ve değişik şekillerde kendisine yer bulmaktadır. Bu gelişmeler kimi zaman insan hayatını kolaylaştırırken kimi zaman da içinden çıkılmaz sorunları beraberinde getirmektedir. Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen gelişmelere paralel olarak toplumların da gelişmişlik ölçütlerinde zaman içerisinde değişimler yaşanmıştır. Yani önceki dönemlerde ülkelerin gelişmişliğini belirleyen ana unsurlar üretilen tarımsal ürünler ve sahip olunan demir çelik miktarı iken bu durum günümüzde artık yerini çok daha karmaşık olan mesleki ve teknik bilgi yığına bırakmıştır (Akkoyunlu, 1993). Örneğin, ilkel toplumlarda bilgiye yalnızca hayatta kalabilmek için ihtiyaç duyulurken, günümüz toplumlarında ise bu durum, dünyaya yön verme ve dünya düzeninde daha fazla söz sahibi olabilme adına yaşanmaktadır.

Ülkelerin gelişmişliğinin belirlenmesinde en önemli kriter olarak kabul edilen bilginin karşı konulamaz prestiji, günümüzde eğitim alanına zengin bir bakış açısı kazandırmış ve bu da eğitime verilen önemi bireysel, toplumsal ve ülkeler bazında fazlasıyla arttırmıştır. Dolayısıyla bireylerin çok daha fazla ve uzmanlık gerektiren faydalı bilgilerle donatılarak eğitim kurumlarından ayrılmaları hedeflenmektedir. Kaldı ki bilginin hız ve bünyesindeki baş döndürücü gelişmeler eğitim kurumlarında bireylere kazandırılması hedeflenen bilgileri dahi kısa sürede geçersiz hâle getirmektedir. Tüm bu durumlar neticesinde eğitimin kasıtlı bir hedefi olan bilimsel bilgi, siyasal güç açısından da dünya ülkeleri için vazgeçilmez bir önem taşıyor hâle gelmiştir (Uyangör, 2007).

Hem ülkeler hem de bireyler için fazlasıyla önem arz eden eğitim kavramına yönelik günümüzde çok değişik türden tanımlara rastlamak mümkündür. Çünkü farklı bilim sahalarında uğraş gösteren bilim adamlarının felsefi bakış açıları, eğitim kavramını farklı şekillerde tanımlamalarına yol açmıştır. Literatürde eğitim ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; Demirel'e (2000) göre eğitim, istendik türden davranış değişikliklerinin kasıtlı bir şekilde ve kültürlenme aracılığıyla bireylerde oluşturulması sürecidir. Fidan (1996) eğitimi bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. Oğuzkan (1993) tarafından yapılan tanıma göre eğitim, insan davranışlarında belli gelişmeleri sağlamaya yönelik yapılan planlı etkinliklerdir. Kurtkan (1982) ise eğitimi, bütün öğrenmeleri içine alan ve hayat boyu devam eden öğrenme faaliyetleri şeklinde tanımlamıştır. Eğitim ile ilgili yapılan tüm tanımlardan da anlaşılacağı üzere öne çıkan ortak sonuç, eğitimin bir plan dâhilinde yapılmasının gerektiğidir. Eğitim olanaklarından faydalanan bireylerde önceden belirlenen davranış değişikliklerinin oluşması sistemli bir şekilde sağlanmakta ve böylelikle toplumun şekillenmesi gelişigüzel olmaktan kurtulmaktadır. Eğitimi planlı bir hâle getiren temel unsur ise öğretim programıdır (Uyangör, 2007).

Öğretim programının etkili olabilmesi için doğru öğrenme ve öğretme stratejileri ile uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerekmektedir (Tan, 2005). Fakat yakın dönemlere kadar daha çok insan beyninin sol yarım küre becerilerinin (sözel, sıralandırıcı, çözümleyici yetenekler, dilsel, mantıksal, analitik, lineer işlevler) merkeze alındığı bir eğitim sisteminin var olduğu ve öğretim programlarının da bu duruma göre şekillendirildiği bilinmektedir. Buna karşılık beynin sağ yarımküre becerilerinin ise (bütüncül ve görsel yetenekler, şekil ve şemaların işlenmesi, sezginin kullanılması) öğretim programlarında yeterince göz önüne alınmadığı görülmektedir (Altmışdört, 2013; Demirel, 2003; Gülpınar, 2005; Özden, 2003; Reiff, 1992; Wortock, 2002). Nitekim Woolfolk (1993) beynin sağ yarım küresini kullanan bazı öğrencilerin öğrenme etkinlikleri sırasında güçlük çekmelerini, öğretim etkinliklerinin genellikle sol yarım kürenin işleyişine uygun bir şekilde hazırlanmış olmasına bağlamaktadır. Bu yüzden hazırlanan öğretim programları, insan beyninin hem sağ hem de sol yarım kürelerinin düşünme biçimlerinden belli oranda izler taşımalıdır. Bu kıstaslar doğrultusunda hazırlanan öğretim programları aracılığıyla ancak her alanda yaratıcı ve çözüm üretebilen bireylerin yetişmesi söz konusu olacaktır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012).

Sosyal hayat içerisinde meydana gelen herhangi bir durum karşısında yaratıcı, çözüm üretebilen ve etkin olan vatandaşların yetiştirilmesi ancak etkili bir vatandaşlık dersi öğretim programıyla sağlanabilir.

Değişik dünya ülkelerinde uygulanmakta olan vatandaşlık dersi öğretim programlarının temelini öncelikle düzene uygun davranışlar sergileyen ve sorumlu vatandaşların yetiştirilmesi oluşturmaktaydı. Geçen süre zarfında yaşanan küresel gelişmelerle birlikte vatandaşlık kavramına ülkeler, daha zengin bir bakış açısıyla yaklaşmışlardır. Çünkü yaşanan gelişmeler neticesinde sadece ülkesine karşı sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi günümüz toplumları için yeterli görülmezken tüm insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden ve evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi hususu ise artık aktif vatandaşlık programlarında daha fazla yer tutmaktadır (Kan, 2009). Ülkemizde ise bilinçli, sorumluluk sahibi, katılımcı, etkin ve üretken bireylerin yetiştirilmesinde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının büyük bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Eğitim alanında yaşanan son gelişmelerle birlikte bu dersin bireylere daha etkili bir şekilde verilmesi sonucunda konulara eleştirel bir şekilde bakabilen, kendi düşüncelerini rahatça ifade edebilen, başka bireylerin görüşlerine karşı saygılı, içinde yaşadığı topluma karşı duyarlı, toplumun iyiliği için harekete geçebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2010). Ayrıca yükümlülüklerinin farkında olan, sorumluluklarını eksiksiz bir şekilde yerine getiren (Güven ve Şahin, 2003) ve bireylerin entelektüel kimlikleri ile ahlaki gelişimlerini sağlamada (Karaman Kepenekçi, 2005) vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin çok önemli bir yeri vardır. Özellikle sisteme sıkı sıkıya bağlı bireylerin yetiştirilmesi için bilhassa ilköğretim dönemindeki öğrencilere ağırlık verilmektedir. Çünkü ilköğretim, bireylerin iyi birer vatandaş olabilmeleri için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırıldığı bir dönemdir (Demirel, 2000). Bu istedik özellikleri kişiliğinin bir parçası hâline getiren bireylerin varlığıyla ancak demokratik bir toplumun inşasından söz edilebilir. Aksi takdirde bir şeyleri geçici bir süreyle öğrenmiş ama bunu içselleştiremediği için sadece dış değişkenlere bağlı olarak sergilenmiş insan davranışları söz konusu olacaktır (Karaman Kepenekçi, 2005; Şimşek, 2009).

Toplumsal hayatın düzeni için, haklarının farkında ve bilincinde olan, demokratik değerleri benimsemiş, sosyal ve siyasal hayata katılım becerilerini edinmiş, etkin vatandaşlar veya paydaşlar yetiştirmek modern eğitim sistemlerinin genel amacını oluşturmakta ve okul programları içerisinde bu görev daha çok sosyal bilgiler dersi (Doğanay, 2004) ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine düşmektedir. Ancak etkin ve üretken vatandaşların yetiştirilmesinde bu denli vazgeçilmez bir öneme sahip olan bu derslere yönelik öğrenci tutumları hakkında yapılan araştırmalar, vatandaşlık görevlerinin aktarıldığı bu tür derslere karşı genellikle öğrencilerin olumsuz bir tutuma sahip oldukları, bu dersleri sevmedikleri, okul müfredatındaki diğer derslere göre ilgi çekicilik açısından en alt sıraya yerleştirdiklerini ortaya koymaktadır (Corbin,1994; Ellis, Fouts ve Glenn, 1992; Haladyna, Olsen ve Shaughnessy, 1982; McGowan, 1984; McGowan, Sutton ve Smith, 1990; Schug, Todd ve Beery, 1984; Shaughnessy ve Haladyna, 1985). Bununla birlikte yapılan çalışmalar, bu derslere yönelik olumsuz tutumların nedenini öğrenme etkinliklerinin merkezini teşkil eden ders kitaplarının tekdüzeliği ve tekrara dayalı bir öğretim stratejisinin kullanılması olarak göstermektedir (Arslan 2000; Barth ve Demirtaş, 1997; Paykoç, 1998; Yazıcı, 2001).

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine karşı öğrencilerde olumlu tutumun oluşturulması için öğrencilerin, ders süreci içerisinde çok daha fazla aktif olmaları gerekmektedir. Çünkü geleneksel öğretim yöntemleri aracılığıyla işlenen derslerde öğrenciler, ne kavramların özelliklerini ne de kavramlar arasındaki ilişkileri net bir şekilde görebilmektedirler (Kinzel, 1999). Günümüzde nesnelci bir yapıya sahip olan geleneksel öğretim modelinin artık bazı noktalarda yetersiz kaldığı da bilinmektedir. Özellikle bazı soyut kavramların somut hâle dönüştürülememesi ve öğretilen bilgilerin gerçek hayatta çok fazla kullanılamaması bu modelin eksik görülen tarafıdır. Geleneksel öğretim modelinin eksik görülen bu yönleri eğitim dünyasını yeni arayışlara itmiş ve bu arayışlar sonucu alternatif çözüm yollarını sunan yapılandırmacı öğrenme modeli üzerinde durulmuştur (Kılıç, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme modeli, öğretme yerine öğrenme kavramı üzerinde duran ve bireyin zihinsel süreçleri ile inançları doğrultusunda eğitimin şekillendirildiği bir modeldir (Jonassen, 1994). Bu nedenle öğretmenler, özellikle derslerde bu öğrenme modelinden faydalanmalıdırlar. Çünkü yapılan bazı çalışmalar, sınıf ortamında

yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmasının, derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Ada, Baysal ve Kadioğlu, 2009; Karakuş, 2009; Şahin, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında gerçekleşen etkileşim, öğrenme sürecinin önemli sayılan belli başlı unsurlarını oluşturmaktadır (Liang ve Gabel, 2005). Bu yaklaşımda öğretmen, var olan bilgilerin ilişkilendirilmesi ve öğrenilecek yeni bilgilere ulaşılması sürecinde sadece yönlendirici bir rol üstlenirken; öğrenciler ise öğrenilen yeni bilgiyi yapılandırarak bu süreçte aktif bir şekilde rol oynarlar (Kroasbergen ve Van Luit, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre;

- ✓ Öğrenci, bilgiyi kazanma sürecinde aktif bir rol üstlenir.
- ✓ Öğrenci, sahip olduğu eski ile yeni bilgi arasında bağ kurarak bilgiyi kendi içerisinde tekrardan yapılandırır.
- ✓ Öğrenme sürecinde bireyin inancı, tutumu, tecrübesi ve içinde bulunduğu kültür etkilidir.
- ✓ Öğrenme hem bireysel hem de sosyal bir süreçtir ve bilgi, diğer insanlarla olan etkileşimin sonucunda oluşur.
- ✓ Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri başka problemlere de uygulayabilme becerisini bu yaklaşım aracılığıyla kazanırlar (Shiland, 1999; Smerdon, Burkam ve Lee, 1999).

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrencilere daha etkili bir şekilde benimsetilmesinde programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Çünkü ders kitapları öğretmenin, öğretmek istediklerini daha sistemli bir şekilde yapmasına olanak sağlarken, öğrenciler açısından da öğretmenin anlattıklarının istenilen zaman ve yerde, istenilen hızda tekrarlamasına imkân sağlamaktadır. Fakat ders kitaplarının biçim ve içerik açısından çağın gerekliliklerini (Ceyhan ve Yiğit, 2004; Oğuzkan, 1993) karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla sürekli gözden geçirilmesi gerekmektedir (Giannangelo ve Kaplan, 1992). Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler insan hayatını ve doğal olarak eğitim dünyasını da

farklı şekillerde etkilemektedir. Örneğin geçmiş dönemlerde ders kitapları eğitim ve öğretim etkinliklerinin neredeyse merkezinde yer alıyorken günümüzde yaşanan farklı türden gelişmeler ders kitaplarının öğretim etkinliklerinde tek kaynak olma özelliğini artık ortadan kaldırmıştır (Coşkun, 1996). Bundan dolayı eğitim sürecinde hangi türden olursa olsun materyal kullanımı ders esnasında öğretmenleri birçok açıdan desteklerken öğrenciler açısından da öğretimin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Meydan ve Akdağ, 2008). Günümüzde yapılan birçok araştırma ders süreci içerisinde kullanılan görsel öğretim materyallerinin diğer öğretim materyallerine oranla ders içi etkinlikleri, derse olan ilgiyi ve katılımı artırma noktasında daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır (Örs, 2007). Yapılan çalışmalar ders süreci içerisinde öğrencilerin okuduklarının % 10'unu, duyduklarının % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem duyup hem de gördüklerinin % 50'sini, kendilerine söylenenlerin % 70'ini, yapılarak söylenenlerin ise % 90'ının akıllarında kalabildiğini ortaya koymaktadır (Üçışık, Ünlü ve Özey, 2002; Ünlü, Üçışık ve Özey, 2002; Yalın, 2000; Yazıcı, 2006). Nitekim Sones (1944) yapmış olduğu çalışmada görsel materyaller aracılığıyla işlenen derslerde öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri daha kolay bir şekilde öğrendiklerini saptamıştır. Bu bağlamda öğrencilere herhangi bir konu sadece düz bir şekilde anlatıldığında, öğrenciler kendilerine anlatılanların ancak %10'unu hatırlarken; anlatılan konu, kavram ve olgular ders süreci içerisinde farklı şekillerde somutlaştırıldığında hatırlanma oranını % 90'a kadar yükselmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997; Yalın, 2000).

Günümüz bilgi toplumlarında yazılı iletişim biçimleri dahi son derece önemli bir yer tutarken, yazılı materyallerin görsel öğelerle bütünleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan yeni ileti biçimlerine insanların ilgisi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Benson 1997; Felder, 1993; Kleinman ve Dwyer, 1999). Bu yeni ileti biçimlerini bünyesinde taşıyan birçok etkili materyalden günümüzde söz edilebilir fakat bu materyaller içerisinde yazı ile resmin en fazla uyum gösterdiği türün çizgi romanlar olduğu söylenebilir. Çizgi romanlar, istendik türden bazı davranış değişikliklerini sağlamada, akademik başarıyı olumlu yönde etkilemede, derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarmada, merak duygusunu oluşturmada ve okuma güçlüğü çeken veya okumayı sevmeyen çocuklarda okuma alışkanlığını kazandırmada faydalanılan önemli bir öğretim materyalidir (Haugaard, 1973; Koenke, 1981). Bu denli öneme sahip olan ve

pozitif yönde etkileri bulunan çizgi romanların sihirli bir güce sahip olduğunu söylememiz çok da abartılı olmayacaktır.

Ders sürecini daha anlamlı kılmada, öğrenci motivasyonunu üst düzeye çıkarmada, akademik başarı ile derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemede görselliği ön planda olan karikatür, çizgi film, animasyon ve çizgi romanların önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Nitekim ilgili literatür incelendiğinde eğitici karikatür, çizgi film ve animasyonların farklı derslerdeki etkililiğini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008; Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Akkaya, 2011; Alkan, 2010; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Bayram, Özdemir ve Koçak, 2011; Coşkun, 2009; Çiçek, 2012; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Dereli, 2008; Doymuş, Şimşek ve Karaçöp, 2009; Erdağ, 2011; İnel, Balım ve Evrekli, 2009; Palaz, 2010; Üner, 2009; Yavuz ve Büyükeş, 2011). Buna karşılık literatürde eğitici çizgi romanların ders sürecindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir (Beard ve Rhodes, 2002; Brocka, 1979; Çetin, 2010; Haugaard, 1973; Hutchinson, 1949; Muniran ve Yusof, 2008; Olson, 2008; Özdemir, 2010; Rota ve Izquierdo, 2003; Sones, 1944; Song, Heo, Krumenaker ve Tippins, 2008; Trent ve Kinlaw, 1979; Williams, 1995). Bununla birlikte günümüze kadar yapılan tüm çalışmalar içerisinde vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanılmamıştır.

Yukarıda ifade edilen bulgular doğrultusunda, eğitici çizgi roman kullanılarak öğrencilere yönelik olarak tasarlanan öğrenme ortamlarından öğrencilerin elde edecekleri kazanımların farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın problemi “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerinde etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- i. Deney ve kontrol grupları arasında bilişsel öğrenmeler bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?
- ii. Deney ve kontrol grupları arasında demokratik algı ve tutum düzeylerini kapsayan duyuşsal öğrenmeler bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışmanın temel amacı, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın temel amacına bağlı olarak geliştirilen alt amaçlar şu şekildedir:

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde yer alan “Her İnsan Değerlidir” temasının anlatımında eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin;

- i. Akademik başarı düzeylerini kapsayan bilişsel öğrenmeler üzerindeki etkisini incelemek.
- ii. Demokratik algı ve tutum düzeylerini kapsayan duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisini incelemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ders kitapları ile öğretmenler çok uzun bir süredir geleneksel sınıf ortamının temel unsurlarını oluşturmaktadır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler sonucunda eğitim ve öğretim uygulamalarıyla birlikte strateji, yöntem ve teknikler ile ders süreci içerisinde kullanılan bazı araç ve gereçlerde de önemli türden sayılabilecek bazı gelişmeler yaşanmıştır. (Özgen, Özbek ve Çelik, 2006). Günümüz eğitim-öğretim kurumlarında etkili sınıf ortamlarının oluşturulmasıyla birlikte ders süreci içerisinde kullanılacak olan materyallerin önemi üzerinde artık daha fazla durulmaktadır. Öğretimi destekleme, eğitim sürecini zenginleştirme, bilgiyi somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağlamada ders süreci içerisinde kullanılan modern öğretim materyallerinin çok önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir (Halis, 2002). Bundan dolayı, eğitim ve öğretim sürecinde konuların daha iyi anlatılarak kavratılması, önemli ve temel noktaların belirtilmesi, ilgi, dikkat ve öğrenme arzusunun yüksek tutulmasında bu modern öğretim materyallerinden sıklıkla faydalanılmaktadır (Çelik, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin öğrendikleri yeni bilgileri daha iyi anlayabilmeleri için öğrenme etkinliklerinin yapıldığı sınıf ortamlarının farklı türden öğretim materyalleriyle zenginleştirilmesi gerekmektedir (Dursun, 2006). Bu modern öğretim materyalleri içerisinde özellikle hem yazı hem de görsel açıdan zengin bir yapıya sahip olan eğitici çizgi romanların ders süreci içerisinde kullanılmasının

başarılı sonuçları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Çünkü eğitici çizgi romanlar kültürel ifadelerin çok zengin iki formu olan edebiyat ve sanatı bünyesinde birleştirdiğinden öğrenciler, çizgi romanları okurken aktif düşünmeyi gerektiren bu iki panel arasındaki boşlukları doldurarak öğretim sürecinde daha aktif bir şekilde yer almış olurlar (Rota ve Izquierdo, 2003). Özellikle eğitimin ilk basamağında yer alan öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının sağlıklı bir şekilde giderilmesinde ve spesifik bazı kavramların daha etkili bir şekilde öğretilmesinde eğitici çizgi romanların çok önemli bir yer tutacağı ifade edilebilir. Nitekim günümüzde öğrencilerin ders süreci içerisinde daha fazla aktif olmalarını öngören yapılandırmacı yaklaşım modeline uygun olan eğitici çizgi romanların dersleri daha zevkli bir hâle getirip kalıcı öğrenmeleri sağlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

Alanla ilgili literatür incelendiğinde eğitici çizgi romanların genellikle fen eğitimiyle ilgili bazı spesifik kavramların öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Buna karşın Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu gerekçeyle yapılacak olan çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurup ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Her İnsan Değerlidir” temasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
2. “Her İnsan Değerlidir” temasını kapsayan 6 haftalık süreçte, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubuna ders anlatan öğretmenlerin mesleki yeterlilik düzeylerinin eşit olduğu varsayılmıştır.
4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin deneysel ortam dışında yaşadıkları olgunlaşma ve değişimlerin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen veriler 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Artvin ili merkez ilçelerinde bulunan üç farklı ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırma süreci 6 hafta ve haftada bir ders saati ile sınırlıdır.
3. Deneysel çalışmanın verileri “Her İnsan Değerlidir” teması ile sınırlıdır.
4. Öğrencilerin insan haklarına ilişkin bilgi düzeyleri ve demokratik tutumlarına yönelik bulgular, “Demokratik Algı Ölçeği”, “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireylerde davranış değişikliklerinin amaçlı bir şekilde ve belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi sürecidir (Adıgüzel, 2003; Fidan, 2012).

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi: İnsan haklarına karşı saygılı, insan haklarını kullanma ve korumayı bir yaşam biçimi hâline getiren, etkin ve katılımcı vatandaşların yetiştirilmesinde etkili olan bir derstir (Güven ve Şahin, 2003).

Çizgi Roman: Çok kareden oluşan ve çoğunlukla da devamı olan çizgisel anlatımlardır (Bodur, 2002).

Çizgi Film: Çeşitli nedenlerden dolayı bastırılmış olan pek çok duygusal sürecin kullanılması sonucunda bireyin düşler ve efsaneler diyarına çekilmesi olayıdır (Güneş, 1995).

Karikatür: Olağanla çelişen herhangi bir durumun gülünç yanlarının metin aracılığıyla desteklenmesi sonucunda ortaya çıkan mizahi bir sanat dalıdır (Alsaç, 1994).

Animasyon: Birçok resim veya grafiğin belli bir senaryo dâhilinde hareketlendirilmesi olayıdır (Çelik, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışılan konu ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturularak, ilgili literatürde görselliği ön planda tutan eğitim materyalleri üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların sonuçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Neden Gereklidir?

İnsanların bir arada huzurlu ve sorunsuz bir şekilde yaşamalarında önemli bir etkiye sahip olan toplumsal kurallar, insanlığın uzun tecrübeleri sonucunda meydana gelmiştir. Bundan dolayı her kural, insanların geçmiş yaşantılarından belli oranda izler taşımaktadır. Toplumların geleneksel anlamdaki görgü kuralları ile bireylerin güncel hayatta edindikleri deneyimlerin bir bütünü olarak toplumsal kurallardan bahsedilebilir. Toplumsal huzurun oluşmasında önemli bir etkiye sahip olan bu doğal kurallar dizgesi insan hayatını olabildiğince düzene koyarken, kuralların etkili olmadığı toplumlarda ise bu huzur ve düzenden kesinlikle bahsedilemez. Çünkü kuralsızlık, meşruiyetini haklardan almak zorunda olan toplumun düzenli bir şekilde işleyişini engeller ve beraberinde de birçok sorunun yaşanmasına neden olur. Unutulmamalıdır ki, toplumun düzeni için gerekli olan bütün kaideler, kişilerin kendi davranışları üzerinde öz eleştiri yapabilmelerine ve atılacak her adımda, gösterilecek her davranışta toplumsal kuralları düşünerek hareket etmelerine olanak sağlamaktadır. Toplumun düzenli bir yapı oluşturmasında hem grupların hem de bireylerin haklar ve onların gerektirdiği kurallar konusundaki duyarlılıkları etkili olmaktadır. Bu bağlamda toplum için hayati bir öneme sahip olan toplumsal kurallar, büyük oranda başkalarının varlığını dikkate almakla meydana gelir. Kurallara uygun bir şekilde hareket eden bireyler, tutum ve davranışlarını, başkalarının hürriyetleriyle sınırlı olduğunun bilinciyle hareket ederler (Doğan, 2007). Bireylerdeki bu demokratik davranışların oluşmasında eğitimin önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. En basit anlamda bireylerde istendik türden davranış değişikliklerini oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin, demokratik bir toplumun

oluşturulmasında vazgeçilmez bir ön şart olduğu da bilinmektedir. Demokratik düşünme ve demokratik tutumların davranışlarla sergilenmesi doğuştan gelen bir süreç değildir ve bu durumların oluşması ancak eğitimle sorunsuz bir şekilde sağlanır. İnsan hakları, demokrasi ve eğitim kavramlarının birbiriyle olan ilişkisi işte bu noktada önem kazanmaktadır. Bireylerin demokrasiyi, insan haklarını ve daha birçok kavramı benimseyip tutum ve davranışa dönüştürmesi ancak eğitimle sağlanabilir (Banks, 2004; Osler, 2005; Parker, 2003; Runnymede Trust, 2000; Yeşil, 2002). Bilimsel araştırmalar, öğrencilere verilen demokratik bir eğitimin onların zihinsel, akademik ve demokratik kişilik gelişimlerine; öğretim etkinliklerine ve çevrelerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Başar, 2001; Kepenekçi, 1999; Öktem, 1994; Rainer ve Guyton, 1999; Schmuck, 1971; Senemoğlu, 2004; Ülgen, 1995).

Eğitim alanında yaşanan son gelişmelere bakıldığında demokratik bir toplumun oluşturulmasında öğrenciler için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılmak istendiği görülmektedir. Konulara eleştirel bir şekilde bakan, düşüncelerini açıklamaktan çekinmeyen ama başka kişilerin de düşüncelerine saygılı olan, diğer bireylerle bir arada barış kültürü içerisinde yaşayan, içinde yaşadığı topluma karşı duyarlı bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin yeni misyonu olarak görülmektedir. Neticede bireyler hak ve özgürlükleri ile sorumluluklarını birbirinden ayırmadan öğrenirken diğer yandan da eşitliği, adaleti, düzeni ve demokrasiyi öğrenmiş olurlar. İnsan haklarına karşı duyarlı ve demokrasiyi özümsemiş bireyler ancak demokratik kültür, erdem ve bilince vasıl olmuş tüm bu bileşenlerin bir araya gelmesi sonucunda oluşur. Demokratik vatandaş farklı din, mezhep, kültür ve inanışlara sahip olan bireylere karşı saygılı bir şekilde davranarak içinde yaşadığı toplumu sürekli anlamaya çalışır. Ancak bu saygı, farklılıkları olan diğer insan ve grupları öteki zemininde nüansları derinleştiren, insanları kamplaştıran, farklılıkları derinleştiren, birbirini anlamaya ve etkileşime kapalı bir saygı olmamalıdır. Demokrasi kültürünü içselleştiren bireyler, mensup oldukları grupları ve devletleri dahi etkileyerek küresel manada oluşan tehditlere karşı, insanlığı bir vücudun azaları olarak görüp insani ve evrensel çözümler üretebilmektedir. MEB (2010)'in hazırladığı Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda ırkçılık, terör olayları, etnik çatışmalar ve suç olaylarındaki artışla birlikte ortaya çıkan güvenlik sorunlarının çözümünde, tüm

insanlık için ortak bir tehdit olan küresel ısınma ve çevresel kirliliğe karşı duyarlılığın kazanılmasında demokratik tutumlar önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca bireylere kazandırılmak istenen bu demokratik bilinç aracılığıyla yaşanan sorunlara karşı her bireyin sürece aktif bir şekilde dâhil edilmesini ön plana alır. Bireylere kazandırılması hedeflen tüm bu istendik davranışların ancak etkili bir vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi aracılığıyla oluşturulacağı bilinmektedir.

2.1.2. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Yapısı

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı genel manada çoklu zekâ kuramı doğrultusunda, öğrenciyi merkeze alan ve etkinlik temelli bir yapıya sahip olarak hazırlanmıştır. Programda öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine bilginin bizzat öğrenciler tarafından yapılandırılması temel alınmıştır. Programda; Her İnsan Değerlidir, Demokrasi Kültürü, Hak ve Özgürlüklerimiz ile Görev ve Sorumluluklarımız olmak üzere toplamda dört ana tema yer almakta ve bu temalar aracılığıyla 32 kazanımın öğrencilere benimsetilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerde önceden var olan bilgi ve birikimler ile derslerde edinmiş oldukları yeni bilgiler ilişkilendirilerek programdaki değer ve becerilerin bilişsel boyutu oluşturulmuştur. Programda yer alan genel amaçlar ve kazanımların etkinlikler aracılığıyla bizzat öğrenciler tarafından yaparak yaşayarak elde edilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte ilköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen 8 genel becerinin yanında programın kendine özgü becerileri de öğrencilere kazandırılmak istenmektedir (MEB, 2010). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen değer ve becerilere Tablo 2.1.'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2.1.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı ile Öğrencilere Kazandırılmak İstenen Değerler ve Beceriler

Değerler	Beceriler
Dayanışma	Araştırma
Hoşgörü	Eleştirel düşünme
Sorumluluk	Yaratıcı düşünme
Sevgi	İletişim
Saygı	Problem çözme
Yardımseverlik	Bilgi teknolojilerini kullanma
Diğerkâmlık	Girişimcilik
Barış	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
Onur	Gözlem yapma
Adil olma	Değişim ve sürekliliği algılama becerisi
Özsaygı	Sosyal ve kültürel katılım becerisi
Paylaşma	Empati
Vatanseverlik	Özyönetim
Özgürlük	Kaynakları etkili kullanma
Uzlaşma	Sosyal uyum
Eşitlik	Ayrımcılığa duyarlılık
Farklılıklara saygı duyma	Birlikte yaşama
Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık	
Millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma	

(MEB, 2010)

2.1.3. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin Genel Amaçları

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin (MEB, 2010):

1. Hoşgörü, barıştan yana, bağımsız ve kendine güvenen bireyler olarak demokratik bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaları,
2. Toplum için ortak olan değerlerin korunup geliştirilmesine önem vermeleri,
3. Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olarak temel hak ve özgürlüklerinin farkında olup, sorumluluklarını eksiksiz bir şekilde yerine getirmeleri,
4. Toplumsal yaşamın geliştirilmesinde etkin rol almaları,
5. Demokratik katılımı birlikte demokratik yaşamın önemine inanarak toplumsal sorunların çözümünde rol almaları,
6. Demokrasi bilincine sahip olmaları ve demokrasiyi bir yaşam biçimi hâline getirmeleri,
7. Atatürk ilke ve inkılâplarının önemini benimseyip demokratik bir Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin oluşumuna katkı sağlamaları,
8. Hem ülkesini hem de dünyayı ilgilendiren meselelerde duyarlılık göstermeleri amaçlanmaktadır.

2.1.4. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulanışı

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programına bakıldığında programın uygulanışı haftada 1'er saat olmak üzere yılda toplam 36 ders saatinde verilmesi öngörülmüştür. Ayrıca programın uygulanışıyla da ilgili olarak özellikle aşağıdaki şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010):

1. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi aracılığıyla bireylere kazandırılması hedeflenen davranışların sadece bilgi düzeyinde verilmemesine dikkat edilmeli, yaşama daha fazla entegre olan ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan etkinliklerden ders süreci içerisinde sıklıkla yararlanılmalıdır.
2. Ders öğretmenlerinin özellikle insan haklarına duyarlı bir şekilde davranmaları vatandaşlık kazanımlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli bir yer tutmaktadır.

Bundan dolayı öğretmenler, ders sürecinde yaşanan sorunlar karşısında barışçıl çözümler üretebilmelidir.

3. Öğretim sürecinde ön yargısız, hoşgörülü ve performans odaklı değil öğrenme odaklı başarının takdir edildiği bir sınıf ortamının oluşturulması gerekmektedir.
4. Otoriteyi merkeze alan görev ve sorumluluklar olarak değil, bireyi merkeze alan hak ve özgürlükler bağlamında vatandaşlık kavramı ele alınmalıdır.
5. Bireysel hak ve özgürlüklerin öğretilmesinde hukuk kurallarının bilişsel olarak okutulup anlatılması yerine kazanımlara uygun somut etkinliklerin yapılması gerekmektedir.
6. Bireylerde demokratik tutumların oluşturulması aracılığıyla, ortak değerler bilincinin tesisi gerekmektedir.
7. Tasarlanan etkinliklerin okulun bulunduğu yerin sosyoekonomik ve kültürel yapısına uygun olması, dersin genel amaçları ile farklı zekâ türlerine sahip olan öğrencilerin özelliklerinin göz önüne alınarak hazırlanması gerekir.
8. Etkinlikler, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak ve pedagojik esaslar göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.
9. Öğrencilerin herhangi bir araştırma sonucu ile bulgular arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardımcı olunmalıdır.
10. Programda yer alan değerler, sınıfta tesis edilen demokratik bir kültür atmosferi içerisinde yaparak, yaşayarak öğrencilere verilmelidir.
11. Dersin işlenişinde çoklu ortam uygulamalarından, fotoğraflardan, filmlerden ve internet hizmetleri gibi daha birçok materyalden de faydalanılmalıdır. Ayrıca görülmeyen yerlere sanal ortamdan faydalanılarak geziler düzenlenmelidir.
12. Öğretim sürecinde kullanılan tüm materyallerin ardışıklık ilkesi çerçevesinde bütünleştirilmesi esas alınarak hazırlanmalıdır.
13. Öğretmenlerin derslerde işlenen temalara uygun bir şekilde değerlendirme yöntemlerini seçmeleri gerekmektedir.

2.1.5. Her İnsan Değerlidir Teması

“Her İnsan Değerlidir” temasında yer alan ve uluslararası belgelerde de üzerinde önemle durulan insan hak ve hürriyetleriyle birlikte insani değerlerin korunup geliştirilmesinde bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların da birlikte yaşam için bir

gereklilik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca programda var olan kültürel öğelerin kökenini ve başlangıç noktasını insanların oluşturduğunu, diğer insanlar ile birlikte tüm canlılarla ortak bir yaşamın sürdürülmesi gerektiğine işaret edilmiştir (MEB, 2010). “Her İnsan Değerlidir” temasına ait kazanımların neler olduğuna Tablo 2.2.’de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2.2.

Her İnsan Değerlidir Temasına Ait Kazanımlar

Her İnsan Değerlidir Temasına Ait Kazanımlar

Kazanım-1: Her insanın değerli ve onurlu olduğunu kabul eder.

Kazanım-2: Her bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu kabul eder.

Kazanım-3: Kendi bireysel farklarının topluma neler katabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Kazanım-4: Kendisine ve çevresindeki kişilere değer verir.

Kazanım-5: İnsanın insani değerlerle korunup geliştirileceğini kabul eder.

Kazanım-6: İnsanın varlığının ve onurunun korunmasında insan haklarının ve demokrasinin önemini fark eder.

(MEB, 2010)

2.1.6. Vatandaşlık, Demokrasi ve Eğitim

İnsanoğlu bilindiği gibi tek başına değil yaşamın ilk anlarından itibaren diğer canlılarla karşılaşılamayacak oranda hemcinsleri olan diğer insanlara ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla sosyal olarak doğan insan, sosyal bir ortam içerisinde hem fiziksel hem de psikolojik gereksinimlerini karşılamaktadır. İnsanoğlu yetişkin hâle geldikten sonra çevresinin yalnızca doğal, psikolojik ve sosyal çevreden ibaret olmadığını; bunlarla içiçe olarak siyasal bir çevrenin de bulunduğunu farketmektedir. Bu siyasal çevreye de uyum gereksinimini duymaktadır. Siyasi otorite sahipleri de bu ihtiyacı siyasal egemenliklerinin takviyesi ve devamı için eğitim kanalıyla yönlendirmektedir. Duman, Karakaya ve Yavuz (2005) insanoğlunun yaşadığı sosyal

ve siyasal çevre içerisinde kendi hayatına nüfuz eden üç önemli temel faktörün önemine dikkat çekmişlerdir. Bunlar: fiziki çevre, sosyal çevre ve devlettir. Bu faktörlerin aynı zamanda Vatandaşlık Bilgisi'nin konuları arasında önemli birer yer tuttuğu bilinmektedir. Bu bağlamda sosyal bir ortam içerisinde birlikte yaşamaya zorunlu olan bireylerin, birbirleriyle en az sorunlu olacak şekilde hareket edebilmelerine, hem içinde yaşadığı toplumu hem de dünyayı anlamlandırmalarına, diğer bireylerle ortak bir dil geliştirerek birlikte yaşama kültürü oluşturmalarına ve devlete karşı olan yükümlülükleri yerine getirebilmelerinde eğitimin önemi hiç şüphesiz ki çok büyüktür. Bireylerin toplumsal hayata sağlıklı bir şekilde entegre edilebilmesinde geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim kurumlarından sıklıkla faydalanılmaktadır. Çünkü eğitim aracılığıyla elde edilen yeni bilgi ve beceriler bireyin toplumsal hayata uyumunu kolaylaştırmaktadır. Bu bilgi ve beceriler, okullarda formal bir şekilde meydana gelirken kimi zaman da toplumsal hayat içerisinde informal bir şekilde gerçekleşmektedir (Doğan, 2007). Birey ve toplum için son derece önemli bir yer tutan eğitim aynı zamanda bireylerdeki demokrasi bilincinin de gelişimini sağlayan bir vasıta (Yeşil, 2002).

Demokrasi, birey hak ve özgürlüklerinin korunup geliştirildiği ve aynı zamanda toplumsal yaşamda bireyin merkeze alındığı siyasal bir yaşam biçimidir (Turan, 2001). Günümüze kadar demokrasi terimi ile ilgili birçok farklı tanımlamalar yapılmış ve bu kavrama farklı anlamlar yüklenmiştir. Fakat tüm tanımlamalar ve anlamlara bakıldığında ortak noktanın, bireyin öneminin yanında çoğunluğun da iradesine uygun kararların alınmasıdır. Ancak çoğunluk kadar demokrasi için önemli olan husus sayıca azınlıkta kalanların haklarının da gözetildiği, görüşlerinin alındığı, niteliğin sayıya dökülmeden karşılıklı anlaşarak fikirlerin dinlendiği bir yapının savunulabilmesidir (Akyüzlü, 2005; Genç ve Kalafat, 2006). Demokrasi, bireylerin potansiyel kişiliklerinin gelişimine olanak sağlayan, bireyin sadece insan olmasından dolayı saygıyı hak ettiğini benimseyen, bireysel hak ve özgürlükleri eşitlik aleyhine dahi olsa ön planda tutan ve bu hak ve özgürlüklerin maksimum geliştirildiği bir yönetim biçimidir. Karşılıklı diyalog içerisinde, her türlü farklılıklara hoşgörü bir şekilde yaklaşarak diğer bireylere saygı duymak demokrasi kültürünün genel bir yapısıdır (Özpolat, 2004). Ancak çok kültürlü demokrasi anlayışının “farklılıklara saygı” adı altında farklılıkları derinleştirmesi “öteki”ni daha da öte iterek kutuplaştırması, günümüz demokratik

düzenlerinin başa çıkması gereken yeni bir sorundur. Çünkü Brian Fay (2005)'in da ifade ettiği gibi çok kültürcülüğün, aşırı farklılık vurgusunun gerçek tehlikelerinden birisi bizden belli açılardan farklı olan insanları kolaylıkla bizden tamamen farklı bir “öteki”ne dönüştürebilmesidir. İnsanların var olan bu olumsuz bakış açısından kurtulabilmeleri için etkili bir demokrasi eğitime günümüzde daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin etkili bir şekilde verilmesiyle ancak hür ve demokratik bir toplumun inşasından bahsedilebilir. Seçkin (2004) etkili bir demokrasi eğitiminde olması gereken uygulamaları şöyle sıralamıştır:

- ✓ Demokrasi bilinci ancak eğitim aracılığıyla bireylerde oluşturulabilir.
- ✓ Demokrasi eğitiminin öğrenci düzeyine göre düzenlenip demokrasi bilincinin oluşturulması gerekir.
- ✓ Diğer derslerde olduğu gibi okullarda demokrasi bilincinin müstakil bir ders halinde verilmesi gerekir.
- ✓ Demokrasi bilincinin toplumun temellerine yayılarak benimsenmesi uzman kişilerce sağlanabilir. Böylece demokrasi bilinci doğru bir şekilde gelecek nesillere aktarılabilir.
- ✓ Demokrasi ulaşılması gereken çok önemli bir idealdir ve geleceğin vatandaşları ancak eğitimle yetiştirilebilir (Akt., Özdemir, 2009).

Demokrasi uygulamaları hususunda Karakuş (2004) demokrasi ve insan haklarının korunması ve bu hakların yaşamla bütünleştirilmesinde eğitimin çok önemli bir yerinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireylerin demokrasi konusunda bilgilenmelerini sağlayan bir eğitimin demokratik beceri ve tutumlara yansımalarının kolay olacağını ifade etmiştir. Ancak demokrasi, toplumsallaşma sürecinde sosyal bir çevre içerisinde gerçek hayatla bağdaştırılmadığı sürece demokrasi bilincinin bir yaşam biçimi hâline dönüştürülmesi mümkün değildir. Çocukluğun ilk yıllarında girilen sosyal çevreler ve öğrenme ortamlarında demokrasi olgusu bireylere özellikle yaşatılarak benimsetilmelidir (Sayın, 2010). Soydaş ve Güven (2009) küçük yaşlardan itibaren çocuklara demokrasi bilincinin benimsetilmesi gerektiğini ve demokrasi bilincini çocukların yaşamlarının bir parçası hâline getirilmesinin, onların gelecekteki demokratik kimliklerinin oluşmasına olanak sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca

küçük yaşlarda aile kurumunda kazanılan demokrasi bilinci okullarda verilen eğitimle geliştirilip ardından sosyal hayat içerisinde de bir yaşam biçimi hâline getirilmektedir.

2.1.7. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Okul

Siyasal sistemleri kuranlar, kurdukları mevcut sistemlerini sorunsuz bir şekilde devam ettirmek ve bünyesinde barındırdığı bireylerin tüm yönlerini geliştirmek için neredeyse tarihin her döneminde eğitim kurumlarından faydalanma yolunu seçmişlerdir (Banks, 2004; Cogan ve Derricott 2000; Parker, 2003; Yeşil, 2002). Nitekim Gramsci ve Althusser gibi siyasal bilimciler eğitim ve öğretim kurumlarının egemen ideolojinin etkisinde kurulan devletin ideolojik aygıtlarını oluşturduğunu ifade etmişlerdir (Althusser, 2000). Bireylere bir yaşam biçimi olarak demokratik değerler ile birlikte diğer toplumsal kuralların kazandırılması sürecinde eğitim kurumları şüphesiz ki çok önemli bir rol üstlenmektedir (Bilhan, 1996; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2004; Kıncal, 2000, 2012; Osler ve Starkey, 1999). Okul sınırları dışında gerçekleşen öğrenmeler, belli bir kurallar dizgesine göre düzenlenmeyip, sadece tesadüfi, plansız ve yöntemsiz bir şekilde gerçekleşirken; okul sınırları içerisinde yapılan etkinlikler ise belli bir plan ve program dâhilinde metotlu ve kasıtlı yapılmaktadır (Yeşil, 2002). Okullarda bireyler için hedeflenen demokrasi eğitimi aile kurumunda olduğu gibi sıcak temeller üzerine inşa edilerek demokratik bir atmosfer içerisinde öğrencilerce yaşanmalıdır (Karakütük, 2001; Parker, 2003). Çünkü öğrencilere verilen demokrasi eğitimi özellikle demokratik bir toplumun oluşturulmasında ve içinde yaşadığı topluma karşı aidiyet duygusu oluşturmada birey için son derece önemli bir yer tutmaktadır (Figueroa, 1999, 2004; Gifford, 2004; Hall, 2000; Olssen, 2004; Osler, 2000; Osler ve Starkey, 2001; Runnymede Trust, 2000; Smith, 2003; Yeşil, 2002). Bundan dolayı siyasal sosyalleşme sürecinde etkili olan insan hakları eğitiminin, ilkokuldan itibaren veya mümkünse okul öncesi eğitim çağında başlatılıp lise ve üniversite kademesinde de bağımsız ve zorunlu bir ders olarak okutulması sağlanmalıdır (Odabaş, 1998; Özbudun, 1989). Bu sebepten dolayı demokratik ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında vatandaşlık eğitiminin en geç ilköğretim aşamasında başlatıldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise bireylerdeki demokratik kimliğin kazanılması ile yaşları arasındaki ters orantının oluşudur. Yani öğrencilerin yaşları arttıkça demokratik tutum ve davranışları kazanmaları zorlaşmaktadır (Doğan, 1994; Gürkaynak, 1995; Odabaş, 1998; Uysal, 1984). Kuzu

(1997) ilköğretimden itibaren doğru bir şekilde düşünme, soru sorma, problem çözme, tartışma, başka kişilerin fikirlerine saygı duyma ve hoşgörülü bir şekilde davranma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik bir eğitim uygulamasının toplumun demokratikleştirilmesi sürecinde en önemli adım olduğunu ifade etmiştir.

Demokrasi eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken hususlardan biri de sınıf ortamının en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerdir. Öğretmenler, sınıf ortamında etkileşim sürecinin sağlanması ve olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulmasında son derece kilit bir role sahiptir ve bu uygun sınıf atmosferinin oluşmasında öğretmenlerin genel manada hayata, eğitime, öğrencilere ve özelde öğrenmeye yaklaşım tarzları etkili olmaktadır (Ballatine, 1983). Ders süreci içerisinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları hoşgörülü, baskıcı/otoriter veya umursamayan öğretmen modeli şeklinde olmaktadır (Kıncal, 1998). Sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilere hoşgörülü bir şekilde yaklaşması öğrencilerin öz güven noktasındaki eksikliklerini gidermede, öz yeterlik algılarına olumlu bir etki oluştururken, buna karşılık, öğrencilere aşırı derecede hoşgörülü tavırların sergilemesi kimi zaman belli başlı disiplin problemlerini de beraberinde getirmektedir. Bu yüzden özellikle ders sürecinde pekiştirme tarifelerinin hangi davranışlara karşılık geldiği öğretmen tarafından net bir şekilde belirlenmelidir.

Öğrenci davranışlarının düzenlenmesinde sürekli ödül veya ceza verilmesinin öğrencilerde olumlu tutum ve davranışları sağlanmada yeterli olmadığı ayrıca bilinmektedir (Kıncal, 2012). Zaten Senemoğlu (2004)'nın da belirttiği gibi öğretmen ve diğer yetişkinlerin esas işgörsü dışsal denetimi gittikçe azaltıp çocuğun içsel denetimini beslemek ve kendi öz düzenlemelerini desteklemektir. Baskıcı ve otoriter yapıya sahip olan öğretmenler, ders sürecinde veya ders süreci dışında öğrencilerin ilgileri, kişisel özellikleri ve gereksinimleriyle çok fazla ilgilenmeyerek sürekli katı bir disiplin anlayışını sınıf ortamına taşırlar. Bu baskıcı tutum ve davranışlar, sınıf içi iletişim bozukluklarının yaşanmasını beraberinde getirmekte ve öğrenciler için en basit isteklerin dahi bu antidemokratik sınıf ortamlarında rahatça dile getirilmediği bilinmektedir (Dewey, 1996; Kıncal, 2001). Otoriteye bağımlı sınıf ortamının yüksek kaygı veya korku nedeniyle akademik başarı veya öğrenme için uygun olmadığı; benzer şekilde çocukları aşırı derecede bağımsız bırakmanın da bilişsel gelişimi yavaşlattığı

bilinmektedir (Senemoğlu, 2004). Ders içerisinde hiçbir şekilde müdahalelerde bulunmayan ve öğretim sürecinde etkisiz olan öğretmenler ise otoriter öğretmenler kadar öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir (Yeşil, 2002). Sınıf içerisinde etkili bir ortamın oluşturulmasında ve program içerikleri ile amaçların belirlenmesi aşamasında öğretmenler, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve beklentilerine uygun bir şekilde davranmalı ve öğrenme atmosferini ve tasarımlarını da buna göre düzenlemelidirler (Aydın, 2008).

İstendik toplumsal düzenin gerektirdiği disiplin, ders içeriklerine dağıtılmış olan değerler, beceriler ve tutumların yanında ders dışı oyunlar, gezi ve inceleme faaliyetleri, günlük yaşamda meydana gelen örnek olaylar, önemli gün ve tarihlerin kutlanması gibi birçok farklı etkinliğin öğrencilerin demokratik bir kimlik kazanmasına sağladığı katkı bilinmektedir (Pinter, Ryan, West, Crow, Alech ve Smith, 1991). Tüm bu etkinlikler aracılığıyla öğretmenler, cesaretlendirme (motivasyon), grup tartışmaları, çocuğu anlama, çatışma ve çözüme gibi bazı demokratik stratejilerden belli bir plan ve program dâhilinde faydalananarak öğrencilerde demokratik tutum ve davranışları sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmektedirler (Pepper ve Henry, 1985; Yeşil, 2002). Ayrıca demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenler, sınıfı ilgilendiren herhangi bir durum karşısında öğrencilerin tartışmalarını olabildiğince desteklemelidir (Ravitch, 1991). Bununla birlikte soru sorma stratejileri öğretilmeli, sorulan soruların yanıtlarının sabırla dinlenmesi, başlanılan bir cümlenin tam olarak anlaşılması için sonuna kadar beklenmesi gerektiği drama türü etkinliklerle somut olarak benimsetilmelidir.

Okullar aracılığıyla öğrencilere verilen demokratik eğitimin etkili olabilmesi için bir okulda bulunması gereken belli başlı demokratik özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

- ✓ Duygu ve düşüncelere empati yoluyla yaklaşılması öğretilmeli,
- ✓ Düşüncelerin demokratik bir sınıf ortamında yorumlanıp uygulanması sağlanmalı,
- ✓ Okul, sınıf ve öğrenme-öğretme süreci içerisindeki diyalog demokrasisi oluşturulmalı,

- ✓ Okullarda demokratik davranışların formülasyonuna katkıda bulunacak özellikle iş birlikli öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmalı,
- ✓ Öğretmenler öğrenciler üzerinde kesinlikle baskıcı olmamalı ama öğrencileri görev ve sorumluluklarında da büsbütün serbest bırakmamalı,
- ✓ Öğrencilerin görüşlerine saygı duyulmalı,
- ✓ Sınıf kurallarının oluşturulmasında öğrencilerin söz hakkı olmalı,
- ✓ Öğrenme ve öğretme sürecinde farklı görüşlere karşı saygı duyulmalı,
- ✓ Herkesin belli başlı dönemlerde yanlış yapabileceği öğretilmeli,
- ✓ Okullarda disiplinin sağlanması için fiziksel veya psikolojik şiddete başvurulmamalıdır (Duman, 2004; Kıncal, 2012).

Günümüzde demokrasi eğitiminin okullarda etkili bir şekilde yapılabilmesi için demokratik ilkelere ihtiyaç duyulmakta ve bu ilkeler doğrultusunda çoğulcu bir katılımımla birlikte okul ve sınıf ortamları hazırlanmaktadır. Demokratik bir okul yapısının oluşturulmasında öğrenci ve öğretmen katılımından sonra günümüzde artık velilerin de bu süreçte etkin bir rol oynadıkları bilinmektedir (Carolan, 2000; Gittens, 2000; Levin, 1998). Tüm bu bileşenlerin ahenkli bir şekilde hareket etmesi sonucunda öğrenciler için uygun bir sınıf ortamı oluşmakta ve bu demokratik sınıf ortamında öğrenciler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler. Büyükkaragöz (1990) demokratik tutum ve davranışların sergilendiği bir sınıf ortamında öğrencilerin akademik başarılarıyla birlikte demokratik tutum ve davranışlarının da gelişeceğini ifade etmiştir.

2.1.8. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitiminde Aile

Çocukların toplumun işleyişinde etkin bir rol üstlenerek, özgürce hareket etmelerini sağlamada aile ortamında alınan eğitim, daha sonra okul ortamında ve ardından diğer sosyal çevreler içerisinde farklı biçim ve araçlarla varlığını devam ettirmektedir (Kıncal, 2012). Bu bağlamda bireylerde demokrasi bilinci ile demokrasi kültürünün yerleşmesinde aile kurumuna büyük görevler düşmektedir. Ebeveynlerin temelde çocuklarını besleme, koruma, barınma, eğitim ve demokrasi kültürüne uygun olarak yetiştirme gibi belli başlı sorumlulukları vardır (Özdemir, 2009). Çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü aile ve okul ortamında geçirmektedirler. Bundan dolayı, demokratik bir kişilik oluşturmada aile ortamında bireye kazandırılması

düşünülen bilgi, beceri ve tutumlarla okul ortamında öğrenciye kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve tutumların birbirini destekleyici bir yapıda olmasına dikkat edilmelidir (Kepenekçi, 2008; Kerr, 1999). Çünkü herhangi bir çocuğun dünyaya bakış açısını belirlemede öncelikle aile kurumu ve ardından eğitim kurumları sorumludur. Bundan dolayı demokrasi eğitiminin amacına ulaşmasında ilk görev aile kurumuna düşmektedir. Ailede çocuklara hal ve hareketlerle örnek tavırların sergilenmesi, demokrasi ile ilgili kavramlar hakkında açıklamalar yapmak ve bilişsel anlamda bilgi vermekten daha önemlidir. Fakat aile fertlerinin çocuklara vermiş oldukları demokrasi eğitiminin plansız bir şekilde yapıldığı düşünüldüğünde ise eğitim kurumlarının bu eksikliği olabildiğince giderdiği görülmektedir (Carolan, 2000; Gittens, 2000; Yeşil, 2002).

Demokrasi bilincinin çocuklara kazandırılmasında aile kurumunun önemli bir yer tutmasının sebepleri şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ailenin hayat boyu süren bir eğitim kurumu olması,
2. Aile bireylerinin vermiş oldukları tepkilerin birey için önemli olması,
3. Ailenin, bireyin kişiliğinin şekillendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olması,
4. Çocuğun, ana-baba sevgisi ve şefkat gibi eşsiz duyguları ancak aile ortamında yaşaması,
5. Aile kurumunun doğal bir eğitim çevresi olması,
6. Aile kurumunun, bireyler arasında sosyal etkileşimin başladığı ve sürekli gelişerek devam ettiği bir yapıya sahip olması,
7. Bireyin boş olan zihninin ilk olarak işlendiği yerin aile kurumu olması,
8. Aile içerisindeki bireylerin duygusal ilişkilerle birbirlerine yaklaşıyor olmaları,
9. Çocuğun çevresini tanımaya ve anlamaya en açık olduğu dönemde aile ortamında olması,
10. Aile kurumunun içtenlik açısından diğer kurumlara göre çok daha önde olması (Ballatine, 1983; Bilhan, 1996; Ecksel, 1992; French, 1996; Friedman ve Meltzer, 1973; Kıncal, 2000).

Günümüzde yaşanabilecek uygun ve sağlıklı bir ortamın oluşturulmasında birçok etken önemli derecede rol oynarken bu etkenler içerisinde özellikle üzerinde durulması gereken kısmı aile kurumu oluşturmaktadır. Çünkü sağlıklı toplumların oluşması en başta aile kurumlarında başlamaktadır. Bireylerin sorgulayan, düşünen, araştıran, sorunlara çözüm üretebilen ve sorumluluk alma gibi daha birçok istendik özelliklerin aile ortamında bireylere aktarıldığı bilinmektedir (Crick, 2000; Vural, 2004). Toplumu oluşturan çeşitli kültürel öğeler ve değerler aile kurumu içerisinde farklı şekillerde çocuklara aktarılmaktadır. Bu aktarım sürecinde çocukların yeteneklerinin anne ve babalar tarafından desteklenmesi onlardaki öz güven duygusunu olabildiğince arttırmaktadır. Böylelikle çocuklar, öncelikle aile kurumu içerisinde demokratik değerlerle donatılıp ardından da toplum içerisinde sosyalleşmelerini gerçekleştirerek, demokrasi kültürünün en küçük taşıyıcıları görevini üstlenirler (Ertuğrul, 2005). Aile içerisinde ebeveynler, çocuğa gerçek hayatta yaşanmış bazı olayları örnek göstererek onları kanunlara uyma noktasında yönlendirmiş olurlar. Çocukların gençlik ve olgunluk döneminde birçok olay ve duruma karşı ilgisiz kaldıkları bilinmektedir (Ağca, 2012). İşte bu noktada sorumluluk sahibi anne ve babalar, bireylerin yetiştirilmesinde ve demokratik olan bir toplumun oluşturulması sürecinde çocuklara erken yaşlarda çevrelerinde yaşanan örnek olaylardan yola çıkarak demokrasi bilincini vermek suretiyle toplumsal manada sağlıklı bir gidişatı yerine getirmiş olurlar (Yeşil, 2002).

2.1.9. Popüler Kültür

Popüler kavramı, Latince “*popularis*” teriminden türemiş ve Fransızca’dan dilimize geçmiş bir terimdir (Kızıldağ, 2001). Popüler kavramı tanım olarak toplumun birçok kesimince kullanılan ve aynı zamanda tüm insanlar tarafından erişilebilecek düzeyde olan, ucuz anlamında da kullanılan bir terimdir (Ölçer, 2006). Popüler kavramı günümüzde genel olarak iki anlamda kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi, halkın beğendiği ve yaptığı her şey olarak nitelendirilirken, diğer kullanılan tanımda ise, halk tarafından yaygın bir şekilde beğenilen ve hızla tüketilen anlamında kullanılmaktadır (Erdoğan ve Alemdar, 2005). Popüler kavramı birinci anlamında halkın kültürünü yansıttığı için olumlu bir kavram olarak nitelendirilirken; ikinci anlamıyla

kullanıldığında kitleselliği ve sıradanlığı çağrıştırdığından ticari bir kavram olarak nitelendirilmektedir (Yıldız, 2004).

Günümüzde popüler kültüre ait tek bir tanımdan bahsetmek oldukça güçtür. Bu durumun temel nedeni olarak farklı yaklaşımlar çerçevesinden bu kavrama farklı bakış açılarıyla yaklaşılmasıdır. Özellikle 16. ve 17. yüzyıldan itibaren Avrupa ülkelerinde, sıradan halk kültürüne oranla daha gelişmiş, daha üretken ve daha orijinal bir yapı meydana gelmiş ve bu yapı, özünü kentsel yaşamdan almış ve kentsel yaşamdan daha farklı bir kültürü ortaya çıkarmıştır. Popüler kültür olarak adlandırılan bu kültürün üretim ve tüketim koşulları halk kültürünün üretim ve tüketiminden oldukça farklıdır. Batı’da meydana gelen kapitalizm hareketleri neticesinde artık insanlar için yeni bir yaşam tarzı oluşurken buna bağlı olarak yeni bir kent kültürünün de meydana geldiği görülmektedir (Oskay, 1992). Popüler kültür, gerçek yaşamı kültürel bağlamda yeniden şekillendirerek, hayatın sorunsuz bir şekilde sürdürülmesine katkı sağlamaktadır. İnsanlara acı veren ve gerçek yaşamda beğenilmeyen durumların yerine, mümkün başka bir hayatın sürdürülebileceği görüşünün önünü açarak, modern hayatta meydana gelen olumsuzlukların da bir şekilde telafi edilmesine olanak sağlar (Storey, 2000).

Endüstri devriminin etkisiyle birlikte 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyılın başında Kıta Avrupa’sında ekonomik, sosyal ve kültürel alanda birçok değişimin yaşandığı bilinmektedir. Kentleşmenin hızlanması okuryazarlık oranını arttırmış, soyluluk ve aristokrasi gibi eski değerler artık yerini zekâ ve para gibi yeni değerlere bırakmıştır (Bigsby, 1999).

20. yüzyıla gelindiğinde popüler kültür alanında yapılan çalışmalar artık hız kazanmıştır. Bu dönem içerisinde özellikle medya alanında yaşanan gelişmeler, insanların dünya görüşlerini, hayat felsefelerini, inançlarını ve değerlerini etkilemiş ve popüler kültürün oluşmasına bu bağlamda zemin hazırlamıştır (Türkdoğan, 1996). Ayrıca bu zaman dilimi içerisinde meydana gelen iki önemli dünya savaşı sonucunda Amerika Birleşik Devletleri’nde kapitalizm hızla yükselme olanağı yakalarken kapitalist güçler, medya ve reklam aracılığıyla da hem gelirlerini hem de devamlılıklarını çok fazla arttırmışlardır. 1. ve 2. Dünya Savaşı arasındaki zaman diliminde de kapitalistlerin yoğun bir şekilde kullanmış oldukları teknik araçların etkilerinin artması sonucunda

Frankfurt Okulu üyeleri bu gelişmeleri bilimsel araştırma konusu hâline getirmişlerdir (Özbek, 2003).

1960'lı yıllara gelindiğinde genç neslin mevcut düzene yönelik eleştirileri eylem alanlarına dökülmeye başlamıştır. Bu yalnızca sosyoekonomik açıdan alt sınıflardan gençlerin değil; aynı zamanda elit sınıfa mensup gençlerin de hareketi hâlinde gelişti. Genç nesil, birçok alanda özgürlük talep ederken, bu taleplere karşı kapitalist yapı artık popüler kültürden yararlanma yollarını farklılaştırmıştır. Bundan dolayı önceleri sadece sanat açısından ele alınan popüler kültür, daha sonraki zaman diliminde siyasetten bilime ve daha birçok sahanın araştırma konusu hâline gelmiştir (Özbek, 2003).

1970'li yıllarda dönemin en önemli siyasal ve sosyal mücadele alanının kapitalizme karşı geliştiği görülmektedir. Dönem içerisinde meydana gelen bu çatışmaların ana eksenini ise popüler kültüre kimin hâkim olacağıdır. 1970'li yılların ortasından 1980'li yılların ortasına kadar geçen süre zarfında ise ideoloji ve hegemonya kavramları çerçevesinde kültürel çalışmalar hızlı bir şekilde artmıştır (McRobbie, 1999).

Küreselleşmenin hız bulduğu 1980 ve 1990'lı yıllarda ise kültürel alanda postmodernist görüşler artık ön plana çıkmaya başlamıştır (Eagleton, 2004). Modernist dönemin evrenselci mega söylemleri (büyük anlatıları) önceki döneme hâkim olmuş büyük ideolojiler de dâhil olmak üzere ciddi bir eleştiri süzgecinden geçirilmiştir. Bu yalnızca siyasal-sosyal alanda değil aynı zamanda bilim, medya ve popüler kültür gibi birçok sahada gerçekleşmiştir. Bu bağlamda en çok dikkat çeken J. Gadamer, F. Lyotard, J. Derrida, P. Feyerabend gibi düşünürler olmuştur.

Günümüzde ise popüler kültür ile ilgili analiz ve eleştirilerde geriye dönüş olarak sayılabilecek bazı neomarksistlerde 1930'lu yılların kitle kültürü ile 1940'lı yılların Marksist popüler kültür eleştirilerinin etkisi görülmektedir (Mutlu, 2001).

2.1.9.1. Popüler kültür ürünleri

Günümüz çağdaş toplumlarında bireyleri bir araya getirip bütünleştirme işlevini artık kitle iletişim araçları yerine getirmektedir. Bu araçlar değerler, semboller, düşünceler veyahut inançlar aracılığıyla toplum dokusunu etkilemektedir. Popüler

kültür ürünleri de bahsi geçen bu kitle iletişim araçlarının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır (Ölçer, 2006).

Popüler Kültür, yaşadığımız dünyada hemen hemen her yaş grubuna hitap edecek ürünleri ortaya koymaktadır. Fakat bu ürünlerin yaş grupları içerisinde en fazla hitap ettiği kitle, çocuklar ve gençlerdir. Çünkü diğer yaş gruplarına nazaran çocuklar ve gençler, popüler ürünleri satın almaya, kullanmaya ve tüketmeye daha yatkındırlar. Örneğin giyimde popüler markaların insanlar tarafından sıklıkla tercih edilmesi, fenomen olan film ve dizi kahramanlarının kılık kıyafet veya aksesuarlarının tercih edilmesi veya popüler olan dergilerin insanlar tarafından alınıp kullanılması o insanlar için son derece önem taşımaktadır (Öztürk ve Bıkmaz, 2007). Çünkü bu ticaret metaları yalnızca kendi işlevleri için değil; bununla birlikte ve belki de daha çok prestij değerleri için satın alınmaktadır (Aren, 2007). Son yıllarda popüler kültür ürünleri özellikle eğlenceden müziğe, dinî hayattan bilime, spordan edebiyata ve daha birçok farklı sahada ve çok geniş bir yelpazede kendini hissettirmiştir (Kaya ve Tuna, 2010). Popüler kültür ürünlerinin insan yaşamına bu denli nüfuz ettiği bir dönemde artık bireylerin istedik türden davranış sergilemelerini sağlama noktasında görsel materyallerden özellikle eğitim alanında son yıllarda sıklıkla faydalanıldığı görülmektedir. Bu görsel materyaller içerisinde özellikle öğrencilerde ilgi toplayan ve onları derse karşı daha istekli hâle getiren karikatürler, çizgi filmler, bilgisayar animasyonları ve çizgi romanların yer aldığı da bilinmektedir. Ancak çalışmamız, ünlü Fransız düşünür Jacques Ellul'un eleştirdiği postmodern dönemin tüketim çılgınlığının yönlendirdiği, metinlerin ve temaların açıklaması olan görseller yerine, görsellerin açıklaması hâline dönüşen metinlerin maksat dışılığına dâhil değildir (Ellul, 2004). Bilakis ana gayemiz, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin tema ve kazanımlarını gerçekleştirecek bazı soyut kavramları, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak eğitici çizgi roman vasıtasıyla kavratmaya yöneliktir.

2.1.9.1.1. Eğitici karikatürler

Bir popüler kültür ürünü olan karikatür, herhangi bir resme olabildiğince ayrıntı ekleme sanatı olarak nitelendirilmektedir (Alsaç, 1994). Bu ürünlerde sadece güldürme değil, güldürürken ironik tutarsızlıkların çizgiler aracılığıyla ve mizahi bir dille anlatılması söz konusudur (Efe, 2005; Oral, 2004). Herhangi bir konu ile ilgili

karikatürler hazırlanırken karikatüristlerin belli başlı kuralları daima göz önüne almaları gerekmektedir. Özer (1988) karikatüristlerin çizimleri esnasında dikkat etmeleri gereken üç temel öğeyi şu şekilde ifade etmiştir: a) güldürme öğesi, b) çizgi öğesi, c) düşünme öğesi. Bahsedilen bu üç temel öğe her zaman bir arada bulunmayabilir. Yani bazı karikatürlerde güldürme öğesi ön planda iken; bazı karikatürlerde düşündürme öğesi ön planda olabilir. Fakat ideal olan bir karikatürde iyi bir çizgiyle oluşturulmuş ve güldürürken düşündürmeyi de sağlayabilen bir yapı olmalıdır.

Karikatürler, gerçek hayatı mizahi bir dille ve abartılı bir şekilde işleyen materyallerdir. Özellikle mizahi unsurlar öğrencilerde soyut kavramlara yönelik becerileri geliştirirken bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümüne yardımcı olmaktadır (Klavir ve Gorodetsky, 2001; Rhodes, 2005; Torak, McMorris ve Wen-Chi, 2004; Warburton ve Saunders, 1996). Günlük hayatta yaşanan karmaşık olayların öğrencilerin anlayabileceği biçimde sunulmasını sağlayan karikatürler yaşanan sosyal olayların analizinin yapılmasına ve yorumlanmasına etkili bir şekilde olanak sağlamaktadır (Kleeman, 2006; Örs, 2007). Bunun yanında karikatürler, öğretimi somutlaştırma, derse yönelik güdülenmeyi artırma, gözlem yapma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve öğrenme ortamını zenginleştirmede faydalanan materyallerdir (Chin ve Teou, 2009; Greenberg, 2002; Keogh ve Naylor, 1999; Madden, Chung ve Dawson, 2008; Roesky ve Kennepohl, 2008; Thomas, 2004). Uslu (1999)'nın belirttiği gibi derslerde genellikle edilgen bir yapı gösteren öğrenciler ders esnasında sürekli eğlence arayışında olmaktadır. Karikatürler de bünyesinde mizahi bir yapı barındırdığından öğrenciler için son derece önemli ve eğlendirici bir materyal durumundadır. Derslerde sıkılan ve dikkat problemi yaşayan öğrenciler için derslerin bazı bölümlerinde karikatürlerden faydalanılması önem taşımakta ve derse olan ilginin artmasını sağlayabilmektedir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri; karşılaşılan bir olay veya durum karşısında çok yönlü düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu yönüyle karikatür, öğrenciyi herhangi bir durum karşısında farklı şekillerde düşünmeye sevk eden bir eğitim aracı olarak son derece önemlidir. Ayrıca öğrencilerin düşünme, anlama, algılama, fark etme gibi belli başlı özellikleri karikatür aracılığıyla daha fazla geliştirdikleri bilinmektedir. Karikatürler aracılığıyla sınıf ortamında yapılan tartışmalar öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespiti açısından öğretmenler için aynı

zamanda önemli bir değerlendirme aracıdır (Palacios ve González, 2005; Song, Heo, Kmumenaker ve Tippins, 2008).

2.1.9.1.2. Eğitici çizgi filmler

Popüler kültürün bir diğer ürünü olan çizgi film, gerek karikatür gerek çizgi romana yakın bir tür olmasına rağmen aslında tümüyle başka bir yaratı alanıdır. Bu türün kendine has bir anlatım dili, yaratma teknikleri ve yayımlanma ortamı vardır. Çizgi filmin en önemli özelliği ise devinimsel olmasıdır. Çizgi film, anlatacağı her şeyi, uyandıracacağı tüm etkileri devinimden kaynaklanan özelliğiyle aktarır. Çizgi filmlerde tek tek çekilen resimlerin beyazperdede uygun bir hızla yani saniyede 24 resmin geçirilmesiyle kesintisiz bir devinim oluşturulmaktadır (Alsaç, 1994). Renkli ve devinimsel yapısıyla birlikte bir olayı ilgi çekici ve eğlendirici bir boyutta gözler önüne seren çizgi filmlerden son yıllarda eğitim alanında da faydalandığı görülmektedir.

Eğitim amaçlı çizgi filmlere 1910'lu yıllarda Thomas Edison'la başlanmıştır. Edison, eğitici çizgi filmlerin sınırsız bir öğretme potansiyeline sahip olduğunu ve bu durumun eğitim alanında bir devrim gerçekleştireceğini savunmuştur (Madsen, 1969). Çünkü çizgi filmler, diğer programlar içerisinde çocuklar tarafından en çok beğeniyle izlenen ve her geçen gün etkililiği biraz daha artan bir türdür. Öyle ki ilkokula yeni başlayan çocuklara harfleri tanıtmak ve sevdirmek amacıyla ders kitapları, çizgi film kahramanlarının resimleriyle süslenerek hazırlanmakta, kitaplar içerisindeki renkli karakterler çocukların dikkatini kitap üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Böylelikle öğrenciler tarafından sıklıkla ve severek incelenen ders kitapları çocuklarda okuma alışkanlığını da beraberinde getirmektedir (Çelenk, 1995). Ayrıca eğitici çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden biri de çizgi filmlerdeki kahramanları kendilerine model olarak seçmeleri ve onlar gibi hareket edip onların konuşmaları ve tavırlarını taklit etmeleridir (Yavuzer, 2003). Buna göre çocuklara izletilen çizgi filmler ve çizgi film karakterleri aracılığıyla trafik eğitiminden, dış sağlığına, görgü kurallarından temel haklarını öğrenmeye kadar birçok farklı konuda istendik davranışlar kazandırılabilir. Bu davranışların oluşmasında izletilecek çizgi filmlerin uzman eğitimciler tarafından sakıncalı yönlerinin eleştiriye tabi tutulmasından sonra ancak sağlanabileceği de bilinmektedir (Arıkan, 2001).

2.1.9.1.3. Eğitici animasyonlar

Öğrenciler tarafından en çok kullanılan ve sevilen popüler kültür ürünlerinden biri de hiç şüphesiz ki animasyonlardır. Animasyonlar, hem öğrencileri eğitim açısından desteklerken, hem de onların derse olan ilgilerini üst düzeylere çıkarmaktadır (Göncü, 2006).

Taşlı (2000), eğitici animasyonların işlevlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- ✓ Anlatılan konuların somut ve anlaşılır olmasını sağlar,
- ✓ Görsel efektler aracılığıyla öğrencilerin derse olan ilgisini üst düzeyde tutar.
- ✓ Konuların daha derli toplu ve hızlı bir şekilde öğrencilere aktarılmasına olanak sağlar.
- ✓ Daha önceden hazırlanmış bir konuya ders esnasında daha hızlı bir şekilde ulaşılabilmesini sağlar.
- ✓ Geleneksel yöntemle göre daha az emek ile daha fazla bilginin öğretilmesini sağlar.

Öğrencilerin kavrama düzeyleri ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada (Pezdek ve Steven, 1984; Pezdek, 1987) ve görsel zekâyâ hitap etmesinden dolayı animasyonlardan eğitim alanında sıklıkla faydalanılmaktadır (Clary, 1997). Animasyonların eğitim sahasında kullanılmasını gerektiren asıl düşünce, animasyonun kendi iç yapısındaki görselliği ile hareket ilişkisindedir. Yani eğitici animasyonların, akıcılığı ile güncel olan durumları basitleştirerek öğrencilerin dikkatlerine sunması tüm ilginin animasyon üzerine yoğunlaşmasını sağlar. Bu durumun oluşmasında animasyonlarda kullanılan hareketlerin, renklerin ve yazıların ekran içerisinde iyi bir kompozisyon dâhilinde sunulması etkilidir. Bu bahsi geçen durumları bünyesinde barındıran animasyonlar, okuyucuya verilmek istenen mesajı daha çekici bir hâle getirerek bilginin akılda daha fazla kalmasını sağlamaktadır (Toroğlu ve İçingür, 2007).

Ders süreci içerisinde anlatılacak konular ne kadar zor olursa olsun; eğitici animasyonlar aracılığıyla anlatılacak olan konu, olabildiğince somut bir şekilde sunulmalı ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine hitap etmelidir. Birçok eğitimci, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini tek yönlü geliştirmemeleri için hareketsiz olan basit animasyon sistemlerini kullanmaktadır. Fakat hareketsiz bir şekilde hazırlanan

animasyonların öğrenciyi konuya motive etmede yeterli düzeyde etkiye sahip olmadığı bunun tam aksi çok süslü bir şekilde hazırlanan animasyonların da öğrencilerin dikkatini sadece görsel noktalara odaklamalarına neden olacağını ortaya koymaktadır. Bundan dolayı hazırlanacak eğitici animasyonlar hem zengin bir içeriğe sahip hem de somut bir yapıda çok yönlü olmalıdır. Yani kullanılmak üzere hazırlanan animasyonlar, öğrencilerin sadece görsel zekâlarına yönelik olmamalı, onların sezgisel ve duyuşsal özelliklerini de arttırmalıdır (Davis ve Landay, 2002). Bunun yanında eğitimde kullanılan bilgisayar destekli animasyonların, öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve akademik başarılarını arttırma, ders süreci içerisinde zamanı hızlı ya da yavaş kullanma, karmaşık olan sitemleri basit bir şekilde sunma, kullanışlı ve ucuz olma, motivasyon arttırma gibi daha bir çok farklı alana da katkı sağladığı bilinmektedir (Güvercin, 2010; Tekdal, 2002).

2.1.9.1.4. Eğitici çizgi romanlar

Başka bir popüler kültür unsuru olan çizgi romanı Alsaç (1994) çizgiler aracılığıyla oluşturulan bir resmin bir öyküyle desteklenmesi sonucunda ortaya çıkan bir sanat türü olarak tanımlamıştır. Genel anlamda karikatüre yakın bir tür olmasına karşın çizgi romanların da kendine ait bir tekniği ve üretim şekli vardır. Bu yönüyle çizgi romanı karikatürün bir kolu olarak görmek yanlıştır. Çünkü çizgi romanların kendine özgü bir konseptinin oluşu bu türe özgün bir yapı kazandırmıştır.

Çizgi romanlarda hem çizgi hem de bir öyküyle anlatım söz konusudur. Yani anlatılmak istenen öyküye göre kimi zaman çizgilere kimi zamanda söze ağırlık verilmektedir. Fakat çizgi romanlarda anlatılan öykülerde, çizgiler daha fazla kullanıldığında verilmek istenen mesaj daha kolay anlaşılır hâle gelmektedir. Kurgusu başarılı olan bir çizgi romanda çizgilere ağırlık verilmesiyle, çizgi romanın devamlılığı daha başarılı bir şekilde gerçekleşmiş olur. Bunun yanında çizgi romanlarda gereğinden fazla yazıya ağırlık verilmesi durumunda öykü, takip özelliğini yitirerek durağan bir hâl alır. Tüm bu durumlar ışığında çizgi romanlarda en önemli özelliğin makul derecede dengeli bir resim-yazı ilişkisi ve bütünlüğünün olduğu bilinmektedir. Resim-yazı ilişkisi ve bütünlüğü, çizgi romanların okunup onlara odaklanılmasına katkı sağlayan en önemli unsurlardır (Alsaç, 1994; Cantek, 2002; Kireççi, 2008).

Eğitim alanında eğitici çizgi romanlardan etkili bir şekilde faydalanmak için öncelikle hazırlanacak çizgi romanların hedef kitlenin görsel, bilişsel ve duyuşsal düzeyine hitap etmesi gerekmektedir. Bunun yanında çizgi romanların renkli yapısı ile mizah unsurunu bir arada içermesi çizgi romanların ders süreci içerisinde çok rahat bir şekilde kullanılmasına olanak sağladığı da bilinmektedir. Çizgi romanların bilhassa eğitim alanında kullanılmasını gerektiren belli başlı özellikleri vardır. Bu özelliklerden ilki çizgi romanların çocukları derse karşı üst düzeyde motive etmesidir. Hutchinson (1949)'un yapmış olduğu çalışmaya katılan öğretmenler, çizgi romanların derse karşı motivasyonu ve bireysel katılımı arttırmada önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Bu konuda Haugaard (1973) ise çocukların çizgi romanlara karşı doğal bir ilgilerinin olduğunu ifade etmiş ve derslerinde çizgi roman kullanan öğretmenlerin çizgi romanların cezbedici ve motive edici özelliğinden fazlasıyla faydalanabileceklerini belirtmiştir.

Çizgi romanların eğitim alanında kullanılmasını sağlayan diğer bir özelliği kalıcı ve durdurulabilir olmasıdır. Williams (1995) çizgi romanların bireyler tarafından sıklıkla tercih edilmesinin, çizgi romanların kalıcı ve görsel özellikleri bir arada taşınmasından kaynaklandığını ifade eder. Williams, çizgi film ve animasyonların da görsel ürünler olduğunu ancak çizgi romanların aksine daha kısa bir zaman dilimine sahip olduklarını belirtmiştir. Bunun yanında çizgi film ve animasyonlarda kullanılan dil, sabit değil sürekli akış hâlinindedir. Yani kaçırılan bir ifadenin tekrarı ve derinlemesine düşünülmesi mümkün değildir. Metinle yapılan öğretim yöntemi de çizgi romanla yapılan eğitime benzerdir; ikisi de bu yönüyle durağandır fakat düz metinlerde görsellik yoktur. Bundan dolayı görsel kalıcılık sadece çizgi romanlara ait olan bir özelliktir. McCloud (1994) ise çizgi romanda zamanın ancak okuyucunun gözlerini sayfa içerisinde gezdirmesiyle değişeceğini, bundan dolayı bilginin transfer hızını okuyucunun kendisinin belirlediğini ifade etmiştir. Bu da öğrenmede çağdaş bireysel hız ilkesine uygundur.

Çizgi romanların artılarından bir diğeri ise resim ile yazı arasında aracılık yapmasıdır. Çizgi romanlar öğrenilmesi çok zor olan bir kavram ya da konunun öğrencilere daha rahat bir şekilde aktarılmasında çok etkilidir. Ayrıca çizgi romanlar okuma güçlüğü çeken ve başarı kaygısı yaşayan çocukların hem okuma sıkıntılarını

ortadan kaldırır hem de onları okumaya sevk eder (Koenke, 1981). Nitekim Hutchinson (1949) yapmış olduğu çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerinin bu olumsuz durumlardan kurtulmalarını sağlamada çizgi romanların etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak çizgi romanlar konusunda Brocka (1979) çizgi romanların görsellik açısından diğer edebî ürünlere göre daha avantajlı olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Ayrıca anlatılmak istenen temanın daha kolay ve etkili bir şekilde verilmesinde resim ile metinlerin birbirini desteklemeleriyle ancak sağlanabileceğini ifade etmiştir. Versaci (2001) bu durumu yazılı ve görsel durumların etkileşimi olarak ifade etmiştir. Sones (1944) ise düz metin ile çizgi romanların etkililiği konusunda yapmış olduğu çalışmada, çizgi romanların görselliğinin düz metinlere göre konuları öğretmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu durumlar ışığında çizgi romanların özel eğitim alanında da çok başarılı bir şekilde uygulanması mümkün ve hatta gereklidir.

2.1.10. Çizgi Roman Tanımları

Günümüzde ortak görüşler çerçevesinde oluşan genel bir çizgi roman tanımından bahsetmek oldukça güçtür. Çünkü her geçen gün insanların çizgi romana olan bakış açıları değişmekte ve çizgi roman alanında yaşanan gelişmeler ve yeni teknikler de genel bir çizgi roman tanımının yapılmasını engellemektedir. McCloud (1994) bu durum için her yeni nesil kendi bakış açısı doğrultusunda çizgi romanlar hakkında farklı tanımlar üretebileceğini ifade etmektedir. Kireççi (2008) ise popüler kültürün bir ürünü olan çizgi romanların ortaya çıktıkları dönem ve kültüre göre tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çizgi romana ait bazı tanımlara aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Çizgi roman, herhangi bir hikâye ya da öykünün resim ya da çizgiler aracılığıyla anlatılmasıdır (Alsaç, 1994). Platin (1985)'e göre çizgi roman, bir çizer tarafından çizilen ve süreklilik gösteren resimlerin herhangi bir temayla bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan bir anlatım biçimidir. Inge (1997)'ye göre çizgi roman, birbirinden farklı karakterlerin değişik durumlarda tekrar tekrar ortaya çıktığı, verilen metinle görsel hareket arasında dengeyi kuran ve kahramanların kendi aralarındaki diyaloglarını ise

konuşma balonları aracılığıyla veren bir anlatı şeklidir. Başka bir tanımla çizgi roman, sürekliliği olan öykülerin dört veya daha fazla resim dizesiyle anlatılmasıdır (Diegritz, 1979; Inge, 1979). Tuncer (1993)'e göre çizgi roman, kaynağını çizgi öykülerden alan, dergi veya kitap biçiminde hazırlanarak yayınlanan birer kitle iletişim aracıdır. Eisner (1974) ise çizgi roman için resim ile metnin birleşmesinden meydana gelen ve okuyucuların hem sözel hem de görsel anlama yetisine hitap eden çizimler olarak tanımlamıştır.

Değişik bakış açıları doğrultusunda ortaya konan çizgi romanlara ait tanımlarda ortak sayılabilecek özellikler şu şekilde sıralanabilir (Tuncer, 1993):

- ✓ Çizgi romanda birbirini takip eden resimler aracılığıyla bir öykünün anlatılması,
- ✓ Çizgi romanların düzenli aralıklarla çıkması,
- ✓ Çizgi roman içerisinde meydana gelen diyalogların resim içerisinde yer alması,
- ✓ Çizgi romanda resim ve metnin birbiriyle örtüşmesi,
- ✓ Çizgi romanda çizilen karakterlerin, bir maceradan diğerine devam etmesi.

2.1.11. Çizgi Romanda Biçimsel Özellikler

Çizgi roman, öncelikle birbirini izleyen karelerden meydana gelen bir anlatım şeklidir. Okuyucuya verilmek istenen ileti, öykü ya da karakterler aracılığıyla resmedilir. Bunun yanında resmin tamamlayıcısı ya da resmi güçlendirmesi açısından yazılardan da faydalanılabilir fakat bu yazıların kullanılması da zorunlu değildir (Cantek, 2010). Yazılar, metinde verilmek istenen durumu betimlemek amacıyla veya zamanın değiştiğini ortaya koyması açısından ya karenin altında ya da üstünde, bir açıklama şeklinde verilmektedir (Alsaç, 1994). Çizgi romanlarda yazının en fazla kullanıldığı yer de konuşma balonlarıdır.

Konuşma balonları, metin içerisindeki karakterlerin karşılıklı, kendi kendileriyle veya belli başlı nesnelerle kurdukları ilişki sonucunda konuşmaların yazıldığı yerdir. Yapılan sözlü ifadeler konuşma balonları aracılığıyla kişilerin ağzından çıkıyormuş gibi verilir (Kireççi, 2008). Konuşma balonlarının birbirinden farklı birçok çeşidi vardır. Fakat çizerler tarafından sıklıkla tercih edilen şekil ise keskin hatlarla belirginleşmiş olan daire şeklindeki konuşma balonlarıdır. Bu konuşma balonlarından

bir üçgen çizilerek konuşan kişiye doğru yöneltilir ve bu da konuşan kişinin kim olduğunu ortaya koyar. Konuşma balonları eğer kesik çizgiler aracılığıyla verilmişse bu, ilgili kişinin fısıltıyla söylendiğini ortaya koyar. Bulut görünümündeki konuşma balonlarından büyüktür küçüğe doğru sıralanmış küçük daireler ise kişinin bir düşüncesinin olduğunu belirtir. Konuşma balonlarında vurgulanmak istenen ve yüksek sesle söylenen sözler genelde koyu ve büyük puntolarla yazılır (Alsaç, 1994). Konuşma balonları karakterlerin düşüncelerini temsil eden bir alan olduğundan okur ile kahraman arasında görünmez bir kanal oluşturur. Bu görünmez kanal aracılığıyla okur çerçevenin içine doğru, karakter ise çerçevenin dışına doğru hareket ederek ortak bir noktada buluşurlar (Başımoğlu, 2009). Bu durum konuşma balonlarının en önemli özelliği olarak ifade edilebilir. Fakat günümüzde çizirler, çoğunlukla konuşma balonları yerine artık istekleri doğrultusunda hazırlamış oldukları kutu yazılarından faydalanmaktadırlar.

Kutu yazıları birçok açıdan konuşma balonlarına benzese de işlevselliği açısından daha geniş bir kullanım alanına sahiptir. Çizer, anlatacağı herhangi bir öyküyü oluşturduğu karakterler aracılığıyla anlatabileceği gibi bizzat kendi de öyküyü anlatabilir. Çizgi romandaki karenin herhangi bir köşesine kutu yazıları yazılarak resmin okuyucu tarafından daha rahat bir şekilde anlaşılması sağlanır. Yani kısacası konuşma balonları kare içerisinde kısmen kargaşa yaratırken, kutu yazıları oluşabilecek bu kargaşayı önler. Günümüz çizgi romancılığında kutu yazılarından genelde: manzarayı tasvir etmede, öyküye uygun atasözü, vecize ve şiir yazmada, zamanı belirlemede ve mekân veya mekânın değişimi hakkında bilgi vermede faydalanılmaktadır (Kireççi, 2008).

Çizgi romanlarda biçimsel açıdan önemli sayılan bir diğer unsur da ünlem, sözcük veya imlerin kullanımıdır. Çizerler okuyucu kitlesine vermek istedikleri duyguyu bu unsurlardan faydalanarak gerçekleştirirler. Bunu yaparken de ayrıca yıldız, kurukafa, şimşek veya kara bulut gibi diğer simgeleşmiş imleri de sıklıkla kullanırlar (Alsaç, 1994). Bunun yanında çizirler öykü içerisinde yer alan eylemlere uygun efektlerin kullanılmasına bilhassa kareler içerisinde yer vermektedirler (Kireççi, 2008). Darnall (1994) bu konuda çizirlerin, efektlerin kullanımını göz ardı etmeksizin doğru bir şekilde ortaya koymaları gerektiğini belirtmiştir. Bolan (2000) ise çizgi romanlarda

ses unsurunun akustik bir karşılığının olmadığını fakat buna karşın çıkan sesin efektler aracılığıyla yazılmasının çok önemli olduğunu ifade etmiştir.

Başımoğlu (2009) ise çizgi romanların biçimsel özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: Çizgi romanlar sayfa, panel, imaj ve yazı seviyesi gibi önemli araçların bir araya gelmesi sonucunda oluşur. Bahsedilen bu dört unsur, çizgi roman içerisinde birbirleriyle sürekli etkileşim halindedir ve bu unsurların karşılıklı etkileşimi sonucunda öykü görsel olarak ortaya konur. Çizgi romanda sayfa, verilmek istenen görsel anlatının işlendiği iki boyutlu yüzeydir ve çizgi romanlar birbirini takip eden resimlerden meydana gelse de sayfa ilk bakışta okur tarafından algılanan tek bir materyaldir. Bundan dolayı herhangi bir çizgi roman hakkındaki ilk intiba sayfanın genel kompozisyonu üzerinden elde edilir. Çizgi romanda yer alan panel, zaman ve mekân gibi anlatı parçalarının, resim ile yazının ya da her ikisinin bir arada kullanıldığı yerdir. İmaj, panellerin içerisine çizilen resimlerdir. Yazı seviyesi ise, paneller içerisine yerleştirilen açıklayıcı metinlerdir. Bahsi geçen bu dört temel unsur çizgi romanların genel manada biçimsel yapısını oluşturmaktadır. Sonuç olarak Yavuz (2011) etkili bir iletişim aracı olan çizgi romanın okur ile iletişim sağlamasında çizerin ortaya koyduğu karakterlerin, resimlerin, konuların, dilin ve zamanın özenli bir şekilde belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2.1.12. Çizgi Romanda Konu

Çizgi romanların büyük kitlelere hitap edebilmesinde birçok etkenin varlığından bahsedilebilir fakat özellikle seçilen konunun sade, basit ve anlaşılır olması çizgi romanlarda çok önemli bir husustur. Bolan (2000) çizgi romanlarda konunun en fazla birkaç cümleyle anlatılması gerektiğini ve kısa bir şekilde ifade edilemeyen konulara ise kurgudan kaynaklanan bir bozukluğun neden olduğunu ifade etmiştir. Kireççi (2008) ise konunun okuyucu kitlesi tarafından anlaşılır olup olmamasında çizerin öyküyü ele alma şeklinin çok önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Tüm bu görüşler ışığında çizgi romanlarda işlenen konuların yere, zamana ve kültüre göre farklılıklar gösterdiği dikkate alınarak işlenecek olan konu/konuların okuyucu kitlesine hitap edecek şekilde kurgulanmasına dikkat edilmelidir.

Örneğin, 1930'lu yıllardaki çizgi romanlar incelendiğinde; bu çizgi romanların belli bir konsept doğrultusunda hazırlanıldığı görülmektedir ve ele alınan konulara bakıldığında ise düzen, düzenin bozulması ve iyi kahramanlarla kötü kişilerin çatışması gibi durumlar sıklıkla işlenmiştir (Diegritz, 1979). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de hazırlanan çizgi romanlarda konseptin değişmediği görülmektedir. Cohan, Amerika Birleşik Devletlerinde yayınlanan çizgi romanlarda sosyal değişim, denetlenemeyen güç, ırkçılık ve suç şebekeleri gibi konuların işlendiğini ifade etmiştir (Cohan, 1975). Bu konuların yanı sıra kovboy yaşamı, sosyal ve politik yaşam ile aile kurumunu da işleyen çizgi romanlara rastlamak mümkündür. Ülkemizde ise hazırlanan çizgi romanların büyük bir çoğunluğu, konusunu Türk tarihinden almaktadır (Tuncer, 1993).

2.1.13. Çizgi Romanda Karakter

Çizgi romanların geniş kitlelere hitap edebilmesinde etkili olan diğer önemli bir faktör de çizgi romanlardaki karakter seçimidir. Birçok çizgi romanda seçilen kahraman serüvenin çıkış noktasını oluşturur ve bu çizgi romanlar genelde seçilen karakterlerin adını taşıyarak yayınlanır (Kireççi, 2008). Çizgi romanlarda oluşturulan karakterler öykü içerisinde meydana gelen olaylar karşısında gerçek bir insan gibi yaşananlara tepki gösterebiliyorsa, karakterin çizer tarafından başarılı bir şekilde yaratıldığından söz edilebilir. Bu yüzden günümüzde özellikle çizerler, kahramanlarını toplumun istek ve beklentileri doğrultusunda oluşturmaktadırlar (Alsaç, 1994; Kireççi, 2008).

Çizgi romanlarda oluşturulan karakterlerin büyük çoğunluğunda kesin karakter yapıları kendisini göstermektedir. Yani iyi varsa bunun karşısında da kötü vardır. Ayrıca seçilen iyi karakterlerin vücut ve yüz hatları üstün nitelikler taşıırken (Tuncer, 1993) buna karşılık kötü karakterlerin seçiminde ise abartılı bir çirkinlikten söz edilebilir (Lanyi, 1979).

Hudnall (1997) çizgi romanlarda okur kitlesince rahatlıkla empati kurulabilecek model karakterlerin oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden çizerler, okur kitlesinin çizgi romanda özdeşleştiği iyi kahramanları ne pahasına olursa olsun hiçbir şekilde kendilerinden kötü bir davranış çıkmayacak bir şekilde tasarlarlar. Bu konu hakkında Tuncer (1993) okuyucuların da aynen çizgi roman kahramanlarının yaşadığı sevinç ve kederi iç dünyalarında yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çizerler, uzun yıllar boyunca çizgi romanlarda daha çok erkek karakterleri ana unsur olarak oluştururken, kadın karakterlerin ise daha çok ilgi toplayıcı özelliğinden faydalanmışlardır. Kadın karakterler, genellikle polisiye ve güldürü türü çizgi romanlarda başrol üstlenirken, çekici, güçlü ve bağımsız bir yapı da sergileyerek çizgi roman sonunda düşman erkekleri muhakkak yenmeyi başarırlar (Lanyi, 1979).

Çizgi romanlarda çizerler tarafından kullanılan diğer bir önemli karakter seçimi de hayvanlardır. Hayvan karakterlerine bakıldığında insan duygu ve düşünceleri, yaratılan bu karakterler aracılığıyla okuyucuya sunulmaktadır. Bunun yanında hayvanların gerçek benlikleriyle verildiği çizgi romanlara da rastlamak mümkündür. Fakat bu karakterler çizgi romanlarda genellikle yardımcı karakterleri oluşturmaktadır (Tuncer, 1993).

2.1.14. Çizgi Romanda Dil

Çizgi romanda kullanılan dil diğer edebî ürünlerde kullanılan dil yapısından oldukça farklıdır (Tuncer, 1993). Yani öncelikle çizgi romanlarda metinlere uyum sağlayan bir dil seçilir ve konu uzun uzadıya tasvir edilmeden kısa ve net bir şekilde okuyucuya sunulur. Bu yönüyle çizgi romanlar okumayı sevmeyen veya okuma güçlüğü çeken çocuklar için ilgi çekici bir hâl alır (Zimmerman, 2008). Bunun yanında çizgi romanlara ait yeni bir dil aracılığıyla da yeni sözcükler, ses taklitleri ve özel işaretler geliştirilmiştir. Marrow, insanlar arasında iletişimi sağlayan sözcüklerle oluşturulan bu yeni dil aracılığıyla yeni bir güç, duygu ve amaç kazandırıldığını belirtmiştir (Marrow, 1975). Alsaç (1994) ise çizgi romanlarda okuyucu kitlesinin öyküyü rahat bir şekilde okumasına olanak sağlayan bir ikonografinin yani yeni bir dilin var olduğunu ifade etmiştir.

Çizgi romanda kullanılan ses taklitleri, insan, hayvan veya daha farklı nesne veya varlıklara ait olabilir. Bu taklitler, balonlar aracılığıyla verilmese de resim içerisinde yazı karakterleri aracılığıyla verilmektedir (Tuncer, 1993).

Çizgi romanlarda kullanılan özel işaretler artık günümüzde uluslararası bir nitelik taşımaktadır (Pforte, 1974). Şöyle ki: kalp figürü görüldüğünde bu durum aşkı, soru işareti görüldüğünde bu durum belirsizliği, notalar müziği, ünlem işareti şaşkınlığı

ve karakterlerin yüzündeki damlacıklar ise terlemeyi sembolize etmektedir (Tuncer, 1993). Neticede çizgi romanların insanlık ailesinin sembolik de olsa kendi aralarında evrensel bir duygu dilinin oluşumuna da katkı sağladığı söylenebilir.

2.1.15. Çizgi Romanda Zaman

Çizgi romanlarda kullanılan zamanın görsel olarak belirtilmesi aslında çizimler için çok zor olan bir durumdur. Çünkü kareler arasında zamanın hangi hızda aktığını okuyucu kitlesinin tam olarak bilmesi mümkün değildir. Zamanın akışı ancak öykünün tamamı okunduğunda anlaşılır. Çizgi romanlarda zamanın okuyucu kitlesi tarafından bilinmesi çok önemlidir. Eğer okuyucu zamanın akışını anlamak için sürekli sayfalar arasında gezinirse bu çizgi roman için dezavantajlı bir durum oluşturur. Bundan dolayı çizimler her ne şekilde olursa olsun sayfalar arasındaki bu gidip gelmeleri engellemek durumundadırlar (Kireççi, 2008).

Tuncer (1993) çizgi romanlarda kullanılan zaman diliminin açık ve sınırsız olduğunu ifade etmiştir. Yani geçmiş zaman ya da istenildiğinde gelecek zamana gidilebilir. Fakat çizimler, çizgi romanlarda genellikle gelecek zaman yerine şimdiki zamanı kullanmaktadırlar. Eisner (1974), çizgi romanlarda şimdiki zamanın kullanılmasının okuyucular için daha ilgi çekici olduğunu belirtmiştir.

2.1.16. Çizgi Romanda Mekân

Çizgi romanlarda mekânın görsel olarak okuyucuya sunulması zaman akışının okuyucuya sunulmasından çok daha kolaydır. Okuyucu, çizgi romana bir bakışta öykünün bir ormanda, şehirde veya bir mutfakta geçtiğini anlayabilir. Bu durum sadece geniş mekânların anlatılması esnasında sekteye uğrayabilir. Örneğin bir şehirle ilgili belli bir duygu okuyucu kitlesi üzerinde oluşturulmak isteniyorsa sadece bina çizimleri veya panoramik bir görüntü yeterli olmayabilir. Onun için şehir manzarası fonunda şehirle ilgili belli başlı simgelerin kullanılması bu kargaşayı ortadan kaldırabilir (Kireççi, 2008).

2.1.17. Çizgi Roman Çiziminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Çizgi romanların hazırlanıp okuyucu kitlesinin önüne gelene kadar birçok zahmetli safhadan geçtiğini söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır. Çünkü çizgi romanların sadece bir kişi tarafından değil; bir ekip ile teknik birçok araç ve gerecin işe koşulması sonucunda hazırlandığı bilinmektedir. Bilgisayar teknolojisinin henüz insan hayatına tam manasıyla girmediği yıllarda çizgi romanların özellikle hazırlanması sürecinde Bolan (2000), çizerlerin sıklıkla faydalandıkları araç ve gereçleri şu şekilde açıklamıştır:

a) *Masa*: Çizgi romanların hazırlanmasında çizerler için çok önemli bir yer tutan çalışma masalarının genelde 70-75 cm yükseklikte ve 75x100 cm bir alana sahip olması gerekmektedir.

b) *İskemle*: Çizerlerin gün içerisinde uzun bir süreyle üzerine oturdukları iskemlenin ergonomik olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında ofislerde kullanılan tekerlekli iskemleler çizerler için son derece kullanışlıdır.

c) *Fiber Uçlu Kalemler*: Dolma kalemlere benzeyen ve içinde çok çabuk kuruyan, suda dağılmayan özel bir mürekkebe sahip olan kalemlerdir. Çizimlerde çizgiler için 0.2 gölgelendirmeler için de 1.00 mm uçlu fiber kalemlerin kullanılması gerekmektedir.

d) *Kalem ve Su Kavanozları*: Çizimlerde kullanılacak kalemlerin muhafazası ve çini mürekkep için kullanılacak olan fırçaların temizlenmesi için biri su dolu olan 10-12 cm yüksekliğinde iki kavanoz kullanılmaktadır.

e) *Aydınger Kâğıdı*: Çizgi romanların üzerinde çalışıldığı ve saydam bir yapıya sahip A4 büyüklüğündeki kâğıtlardır.

f) *Altlık Mukavva*: Çizgi romanlarda özellikle kopya çalışmalarının yapılmasında faydalanılan 2 mm kalınlığında ve 25x35 cm boyutunda bir mukavvanın üzerine aynı boyutta parlak Bristol kâğıdının yapıştırılması sonucunda hazırlanan bir materyaldir.

g) *Selloteyp*: Çizgi romanlarda kopyalama işlemi esnasında kâğıtların kaymasını engelleyen 12 mm enindeki şeffaf bir materyaldir.

h) *Çini Mürekkebi*: Çizgi romanların hazırlaması sürecinde çizerler tarafından kullanılması zaruri olan bir materyaldir.

ı) *Fırça ve Kurşunkalem*: Resimlerde çizgileri kalınlaştırmak ve gölgeleri doldurmak için 2 numara fırça kullanılmalıdır. Ayrıca uçları HB- 0.5 mm olan kurşunkalemlerden de faydalanılır.

i) *Mürekkep Kalemi*: Resimlerde en önemli olan çizim aracıdır. Mürekkep kalemi bir sap ve ona takılan çelik bir uçtan oluşur.

j) *Silgi*: Kâğıdı zedelemeyecek türden yumuşak bir silgi kullanılmalıdır.

k) *Arşiv Kutusu*: Günlük gazetelerde veya haftalık dergilerde yerli veya yabancı türden resimlerin kesilerek ve üstlerine kalın yazılarla künyelerinin belirtilerek zarflara konulduğu yerdir.

l) *Kâğıt Makası-Gönye-Cetvel*: Orta boy bir kâğıt makası olmalıdır. Kullanılacak cetvel 50 cm uzunlukta olmalı ve gönyenin uzun kenarı ise 30 cm olmalıdır.

m) *Çalışma Kâğıdı*: Aydınlar dışındaki tüm çalışmalarda A4 boyutunda ve 80 gr olan fotokopi kâğıtlarından faydalanılmalıdır.

n) *Resim Kâğıdı*: Çizim konusunda usta olan kişiler tarafından kullanılan resim kâğıtlarıdır.

o) *Masa Lambası*: Masa kenarına tutturulan ve 75 watt olan buzlu bir ampul gerekmektedir.

ö) *Beyaz Guaj*: Çizimlerde çini mürekkepten kaynaklanan lekelerin giderilmesinde kullanılan ve hokka veya tüp içerisinde bulunan sıvıdır.

2.1.18. Çizgi Romanda Senaryo

Çizgi romanların okuyucu kitlesi tarafından takip edilmesinde muhakkak ki en önemli bölümlerden biri senaryosudur. Çizgi romanlardaki senaryoyu Bolan (2000) şu şekilde açıklamıştır: Tüm çizgi romanlarda muhakkak işlenen bir öykü vardır. Bu öykü kimi zaman tarihte gerçekleşmiş belli başlı olaylardan izler taşıırken kimi zaman da günümüzde yaşanan herhangi bir olayı kurgubilimsel olarak işler. Çizgi roman senaryosunun yazımı konu, tretman ve senaryo bileşenlerinden meydana gelir.

a) *Konu*: Anlatılacak olan öykünün genel manada özetidir. Bu özet birkaç cümleyle anlatılacak yapıda olmalıdır. Eğer konu kısa bir şekilde özetlenemiyorsa öyküde kurgusal bir bozukluğun olduğu anlaşılmalıdır.

b) *Tretman*: Konunun geniş bir şekilde açıklanarak anlatıldığı yerdir. Anlatılacak olan konu herhangi bir edebî kaygıya düşmeden çok basit bir şekilde anlatılır ve en küçük ayrıntılara da bu kısımda yer verilir.

c) *Senaryo*: Öyküde yer alan karakterlerin yazı aracılığıyla tek tek anlatılması ve karakterlerin konuşmalarının verildiği kısımdır.

2.1.19. Çizgi Romanlarda Senaryo Yazım Teknikleri

Kireççi (2008) çizgi romanlarda yazım teknikleri hep birbirine benziyor gibi görünse de aslında çizgi romanlardaki senaryolara göre bu yazım tekniklerinin de sürekli değişebileceğini ifade etmektedir. Eğer senarist farklı türden çizgi romanlara senaryo yazıyorsa bu yazdığı türün özelliklerini yakinen bilmek zorundadır. Çünkü mizah, bilimkurgu, tarihî, güncel veya macera gibi çizgi roman türlerinin her birinin kendine has bir anlatımı ve dil yapısı vardır. Kireççi (2008) çizgi romanlarda senaryo türlerini şu şekilde ifade etmiştir:

a) *Ec Tarzı Senaryo*: Ec tarzı senaryo yazım tekniğinde özellikle sözlü anlatımın ağırlıkta olduğu bilinmektedir. Çizgi romandaki öykü titiz bir şekilde hazırlanarak karelere bölünür ve ardından öyküde yer alan balon yazıları çizim yapılmadan konuşma balonlarına yazılır ve sonraki aşamada resimler konuşma balonlarının altına özenle çizilir. Bu teknikte öykü genellikle sondan başa doğru yazılır.

b) *Tretman Senaryosu*: Bu teknik birçok kesim tarafından Marvel Tarzı olarak da bilinir. Tretman tekniğinde özellikle yüzeysel anlatım ön plana çıkarken çizerin yapmış olduğu yorum her şeyi belirlemektedir. Bu çizimlerde senaristler ise sayfalara bölünen senaryoyu gereksiz detaylara boğmadan vermektedir.

c) *Tam Donanımlı Senaryo*: Bu yazım tekniğinde tretmanlara ayrıntılı bir şekilde yer verilirken karakterlerin durumları da net bir şekilde belirtilir, tüm diyalog ve kutu yazıları yazılır ve öyküde kullanılacak olan efektler net bir şekilde kullanılır.

d) *Diyalog Senaryosu*: Bu teknik özellikle okuyucu kitlesine vurgulanmak istenen durum veya diyalogların büyük harflerle yazıldığı bir tekniktir.

e) *Deneyisel Senaryolar*: Bu tür senaryolarda senaristler karakterlerin duygularıyla birlikte aksiyonlarını anlatırken; karelerin boyutunu tamamıyla çizerlere bırakmaktadırlar. Sıklıkla tercih edilen senaryo kalıplarından farklı olmasından dolayı bu tür deneyisel senaryo olarak adlandırılmaktadır.

2.1.20. Çizgi Roman Türleri

Çizgi romanları işlemiş oldukları konulara göre sınıflandırmak mümkündür. Bu açıdan bakıldığında Kagelmann (1976), çizgi romanları içeriklerine göre: a) Gerilim yaratan çizgi romanlar, b) Neşe veren çizgi romanlar olarak sınıflandırmıştır. Fakat bu sınıflama çizgi roman türleri açısından çok sınırlı bir yaklaşımdır. Nitekim zaman içerisinde çizgi roman türleri bilim kurgu, steampunk, polisiye, otobiyografik ve alternatif tarih içerikli türlere göre sınıflandırılmıştır. Hatta İtalya’da Marcenaro (1976) gibi çizerler ideoloji aktarımında dahi çizgi romanlar kullanmışlardır. Buna ideolojik propaganda amacıyla hazırlanan çizgi roman türü denilebilir.

2.1.20.1. Bilim kurgu türü çizgi roman

Bilim kurgu, hem güncel olan olayları hem de düşsel bilimin, bir taraftan birey diğer taraftan toplumlar üzerindeki etkisini konu edinen bir türdür. Bilim kurgu türünde işlenen konuların net bir şekilde sınırlarının çizilmesi zordur ve konular toplumsal hayat içerisinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak sürekli gelişerek değişim gösterir (Başaran, 2007). Nitekim bu durum hakkında Heinlein (1959) bilimkurguyu geçmiş dönem ile günümüz dünyasına ait bilgilere dayanarak bilimsel yöntemlerin kullanılmasıyla gelecek hakkında yapılan gerçekçi tahminler olarak tanımlamaktadır. Bainbridge’e (1986) göre bilim kurgu, bireyleri belirli bir geleceğe yönlendirmeyen, ancak üzerinde düşünülmeyen durumlar hakkında da bireylere işaret ederek farklı muhtemel geleceklerin de var olduğunu ortaya koyar. Tüm bu durumlar ışığında bilim kurgu, genel manada bilimsel ve teknolojik verilerden faydalanarak herhangi bir durumu farklı şekilleriyle birlikte ortaya koyan bir anlatı türü olarak ifade edilebilir (Başımoğlu, 2009).



Resim 2.1 Bilim kurgu türü çizgi roman (Uralcan, 2012)

Kendi döneminden izler taşıyarak yaşanan olaylara tanıklık eden ve aynı zamanda gelecek dönemlere bir pencere açan bilim kurgu, gelecekte yaşanabilecek olumsuz durumlar hakkında bireylere uyarı niteliğinde bilgiler sunar (Tok, 2000). Bu noktada bilim kurgu türü, ileride meydana gelebilecek olumsuz durumların çözümünün aslında günümüzde var olduğunu bireylere hatırlatır. Bundan dolayı bilim kurgu türü, şimdiki zamanla gelecek zaman arasında bir köprü görevini yerine getirir (Balcı, 2000). Bilim kurgu türü çizgi romanlarda işlenen konulara bakıldığında çizerlerin genellikle uzay serüvenlerinden faydalandıkları görülmektedir. Fakat 1960'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri ile Sovyetler Birliğinin uzay çalışmaları neticesinde çizgi romanlarda kullanılan ayrıntılar gözden geçirilerek günün şartlarına göre tekrardan güncelleştirilmiştir (Başımoğlu, 2009).

2.1.20.2. Steampunk türü çizgi roman

Steampunk kavramı, fantazi, korku, bilim kurgu, alternatif içerikli tarih gibi yakın dönem spekülatif kurguların bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu kavram, 1980'ler ile 1990'lı yılların başlarına kadar oldukça yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Bu tarz kullanımlarda çoğunlukla genelden farklı bir alternatif tarih anlayışı işlenir. Steampunk kelimesi 1987 yılında K. W. Jeter tarafından analogik bir çıkarım ile türetilmiş ve yaklaşık yirmi yıldan fazla informal bir şekilde kullanılmaktadır (Rose, 2009).



Resim 2.2 Steampunk türü çizgi roman (Küpçü, 2014)

Kısacası steampunk türü çizgi romanlar, bilim kurgu ile fantastik öğelerin bir arada kullanılmasıyla oluşturulmuş bir türdür. Steampunk, bilim kurgunun başka bir alt türü olan siberpunktan türetilmiş ve tür olarak tarihsel steampunk ve fantastik steampunk kısımlarına ayrılmaktadır. Tarihsel steampunk, bilim kurgusal motifler eşliğinde gerçek mekânlar ve kişiler için alternatif bir tarihi ortaya koyan bir türdür. Fantastik steampunk, türü ise genellikle hayalî yaratıklar, büyücüler ve imkânsız sayılabilecek teknolojilerin kullanıldığı bir çizgi roman türüdür. Steampunkta asıl önemli olan şey öykü veya verilmek istenen hikâyeden ziyade kurgulanan karakterlerle ortamın atmosferidir. Bu durumlardan dolayı steampunk kalıpları içerisinde korku, aşk, polisiye veya fantastik gibi konulardan faydalanılabilir. Konu çeşitliliğinden dolayı son yıllarda edebiyat eserlerinin yanı sıra bu tür, kendini çizgi romanlarda da göstermektedir (Başımoğlu, 2009).

2.1.20.3. Polisiye türü çizgi roman

Polisiye türü roman, bireylere akıl jimnastiği yaptıran ve edebiyat alanında zekice kurgulanmış bir türdür. İlk örneklerine Batı’da rastlanan polisiye türü roman başlarda gizem unsurundan beslenirken, daha sonraki zamanlarda ise şüphe, gerilim ve suç unsurlarından faydalanan bir tür hâline gelmiştir (Kakınç, 1995). Oluşturulduğu andan günümüze kadar çeşitli isimlerle anılan bu tür, günümüzde polisiye türü roman olarak adlandırılmaktadır. Polisiye romanı diğer roman türlerden ayıran en önemli özellik cinayet, katil ve dedektif (polis) gibi üç temel unsur etrafında şekillenmesidir. Bunun yanında özellikle işlediği senaryo içerisinde “Katil veya suçlu kim?” sorusuna

cevap aranmaktadır. Ayrıca bu tür romanlarda genellikle çözülmesi gereken esrarlı bir olay bulunur ve zekice planlanmış bir cinayetin nasıl işlendiği ve bundan hareketle romandaki katilin okuyucuyla birlikte adım adım ortaya çıkartıldığı bir türdür (Gezer, 2006).



Resim 2.3 Polisiye türü çizgi roman (Uralcan, 2013)

Polisiye türü romanlar, Türkiye’de uzun yıllar boyunca çizgi roman ve bilim kurgu türü popüler sanat ürünlerinin konularını etkilemiştir. Önceki dönemlerde çizgi romanı besleyen Fransız ve İngiliz kaynakları yerine 1947’den sonra dünyada yaşanan ekonomik ve kültürel anlamdaki Amerikanlaşma etkisi sonucu artık çizgi romanla birlikte bilim kurgu ve polisiye türleri çizgi romanını yeniden şekillendirmiştir. Polisiye türü çizgi romanlar gerilim, casusluk hikâyeleri, gangster hikâyeleri, özel dedektif hikâyeleri, psikolojik ve gerilim hikâyeleri, polis hikâyeleri ve gerçek suç hikâyeleri şeklinde toplamda yedi ayrı başlık altında toplanmaktadır (Başımoğlu, 2009).

2.1.20.4. Otobiyografik türü çizgi roman

Otobiyografik roman, yazarın kendisini ayrıntılı bir şekilde ifade ettiği edebi bir türdür. Otobiyografik metinlerde anlatıcının ben dilini kullanması aktarımı renkli bir hale sokar. Böyle bir aktarım yazarın kendi deneyimlerini okura farklı bir kurguda yansıtmasını sağlayabilir. Anlatıcı böylece kendi gerçeğini dile getirirken, kendisini doğrudan ortaya koymadığı gibi okurun şaşıracağı bir üslupla durumu ve kişileri yansıtır (Ankay, 2009).



Resim 2.4 Otobiyografik türü çizgi roman (Cantek, 2013)

İnsanların otobiyografik türü çizgi romanlara karşı ilgileri özellikle 1960'lı yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Bu tür çizgi romanlar son yıllarda hızlı bir şekilde yaygınlaşarak popüler bir anlatı türü haline gelmiştir. Çizerler, bu tür aracılığıyla kendilerini ifade eder, kendileriyle dalga geçer ve okuyucuları etkileyebilmek için kendilerine ait bir otobiyografiyi konu olarak işlerler. Ortaya konan bu otobiyografiler kimi zaman çizerlerin kendilerine ait bir iç hesaplaşmasının yansıması olabilir. Bundan dolayı bu tür aracılığıyla okuyucu, diğer türlere oranla çizere daha fazla yaklaşır ve çizerle bir bağ oluşturarak onun dünyasına girer. Otobiyografik türü çizgi romanda çizer, kimi zaman dramatik kimi zaman da komik bir durumu okuyucuya aktarır. Aktarılan hikâye aracılığıyla çizer, içinde yaşadığı toplumu veya dönemi de farklı şekillerde işleyebilmektedir. Ülkemizde otobiyografik türü çizgi roman ürünlerine ise ancak son yıllarda rastlamak mümkündür. Bu türe özellikle günümüz çizgi roman çizerleri son derece ilgi göstermektedirler (Başımoğlu, 2009).

2.1.20.5. Alternatif tarih içerikli çizgi roman

Alternatif tarih içerikli çizgi romanlar, herhangi bir tarihî olayın hiç olmamış gibi veya meydana gelen herhangi bir tarihî olayın farklı bir seyrinde aktığı var sayılarak mevcut dünya tarihinin ne denli farklı olabileceğinin kavranmasını amaç edinir. Alternatif tarih içerikli çizgi romanlara ait ilk örneklerle bilim kurgu türü romanlarda ve akademik makalelerde rastlanılmaktadır.



Resim 2.5 Alternatif tarih içerikli çizgi roman (Çamur, 2014)

Ayrıca alternatif tarih metinleri, çizgi romanlarda başvuru hikâye anlatma yollarından biridir. Bu türün çizgi romanlarda karşımıza çıkan hâli, teknik anlamda kurgulanan metinler değil, oluşturulan kahramanların kişisel tarihleri olarak değerlendirilmektedir. Yine bu tür romanlarda okurla kahraman arasında oluşan ilişki, okurla hikâye arasında meydana gelen ilişkiden daha önemlidir (Başımoğlu, 2009).

2.1.21. Çizgi Romanlara İlgili Duyulan Yaşlar ve Konular

Çizgi romanların sadece çocuklar için hazırlanan birer eğlence aracı olması fikri çok uzun bir süre insanlar tarafından kabul görmüştür. Bu nedenle çizgi romanlar, Avrupa’da çok uzun yıllar sonra ancak yaygınlaşma imkânı bulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri’nde ise çizgi romanlara karşı toplumun her kesiminden yoğun bir talep gelmiştir. Özellikle çizgi romanların sadece çocuklar için hazırlanan birer eğlence aracı olması fikrinin tam tersine Gallup Enstitüsü’nün 1929 yılında yaptığı bir araştırmada çizgi romanların özellikle bankacılar, rektörler, profesörler ve doktorlar tarafından okunduğunu, erkeklerin %58,3’ünün, kadınların ise % 56,6’sının gazetelerde yer alan çizgi romanları ilgiyle takip ettiklerini ortaya koymuştur. Yetişkin kişiler içerisinde ise çizgi romanlara en fazla ilgi duyulan yaş aralığının ise 30-39 olduğu saptanmıştır (Metken, 1970).

Çocukların ruhsal ihtiyaçları ve ilgilerinden dolayı çizgi romanlara karşı sürekli istekli bir tavır sergiledikleri bilinmektedir. Bu istekli tavır nedeniyle çocuklar her yaş düzeyinde farklı türden konuları içeren çizgi romanlara karşı ilgi duymaktadırlar. Bu

duydıkları ilgi eğer süreklilik göstererek bir konu etrafında devam ediyorsa bu bazen çocuğun ileri yıllardaki meslek seçimine dahi etki edebilmektedir (Tuncer, 1993).

Çocukların 6-7 yaş dönemi özellikleri düşünüldüğünde, bu dönemi yaşayan çocuklarda artık okul öncesi döneme oranla daha fazla arkadaşlık ilişkilerinin kurulduğu görülmektedir. Bu arkadaşlık ilişkileri çocukların aileleriyle olan münasebetlerini eskiye oranla biraz daha zayıflatmaktadır. Bu sürecin sonunda çocuklarda sosyal bilinç hızlı bir şekilde artış göstermektedir ve çocukların bireysel oyun anlayışları bu dönemde artık yerini grupta oyun oynamaya bırakmıştır (Yavuzer, 2003). Bu dönemi yaşayan çocukların hayal güçleri son derece gelişmiştir. Fakat çocukların kurduğu bu hayaller daha çok gerçek hayatta bildikleri şeylere aittir ve çocuklar özellikle basit halk masallarından, kişilik kazandırılmış makinelerle ait öykülerden, çocukları konu alan eserlerden ve basit sayılabilecek şiirlerden büyük keyif alırlar (Frank, 1941). 6-7 yaş dönemini yaşayan kız çocukları ise erkek çocuklara oranla daha hızlı gelişirler ve okumaya erkek çocuklarından daha önce başlarlar (Gesell ve Ilg, 1946). Fakat Larrick (1958) okumaya daha erken başlayan kız çocuklarının çizgi romanlara karşı ilgilerinin erkek çocuklarına oranla daha çabuk kaybolduğunu ifade etmiştir (Akt., Tuncer, 1993).

Çocukların 8-9 yaş dönemi özellikleri düşünüldüğünde, hayata dair gerekli sayılabilecek bazı bilgileri öğrenmekle birlikte yararlı sayılabilecek birçok alışkanlığı da bu dönem içerisinde kazanmışlardır. Ayrıca bu dönemi yaşayan çocuklar artık oldukça geniş bir arkadaş çevresine de sahiptirler. Fakat genel olarak çocuklar, karşıt cinslerine oranla daha çok hem cinsleriyle zaman geçirmeyi ve oyun oynamayı tercih ederler. Bu dönem içerisinde erkek çocuklar daha çok sportif faaliyetlerle uğraşırken, kız çocukları ise daha çok giyim kuşam ve ev işlerine merak salarlar (Gesell ve Ilg, 1946). Bu dönem çocukların hayal güçlerinin en üst düzeyde olduğu dönemdir. Bundan dolayı çoğunlukla masalları ve fantezi öyküleri tercih ederler. Bunun yanında gerçek hayatta var olan öyküleri, başka milletlere ait gelenek ve görenekleri işleyen eserleri, vahşi doğayı, makinelerin çalışma prensiplerini basit bir dille anlatan eserleri ve şiirleri sıklıkla tercih ederler (Tuncer, 1993).

Çocukların 10-11 yaş dönemi özellikleri düşünüldüğünde, bu dönemi yaşayan çocuklarda artık kız ve erkek ayrımı net bir şekilde kendini göstermektedir. Kişiliklerini büyük ölçüde tamamlamış olan erkek çocuklarında spora ve maceraya karşı yoğun bir

istek varken, kız çocuklarında ise daha çok hayalci bir ruh hâli ile romantik bir duruş söz konusudur. Bu dönemi oluşturan çocukların kavram ve sözcük bilgileri de son derece artmış durumdadır. Artık çocuklar tarihe, eski uygarlıkları işleyen eserlere, güldürü unsuru taşıyan çizgi romanlara karşı ilgi duyarlar (Frank, 1941).

Çocukların 12-14 yaş dönemi özelliklerine bakıldığında ise, bireylerde artık çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş söz konusudur. Bu dönemde çocukların bedensel gelişimleri bireysel farklılıklarla birlikte son derece hızlı bir şekilde gerçekleşir. Bireylerde meydana gelen bu fiziksel görünüş değişikliği onların benlik algılarını da değiştirmektedir (Erden ve Akman, 2004). Bedensel ve ruhsal açıdan değişime uğrayan birey, kendisinde meydana gelen bu duruma uyum sağlamaya çalışırken kimi zaman da yaşadığı çevre içerisinde diğer bireylerle değişik türden sıkıntılar yaşayabilmektedir. Bireyler, özellikle bu dönemde örnek alabilecekleri bir modeli kendilerine kahraman olarak da seçebilirler (Adams, 1953). Bu dönem içerisinde erkek çocuklarda taşıt, radyo ve televizyon gibi iletişim araç ve gereçlerinin nasıl yapıldıklarını konu alan eserler ilgi çekerken, kız çocuklarında ise aşk ve evliliği konu alan romantik eserlere karşı büyük bir ilgi oluşmaya başlamıştır. Bu dönem içerisinde hem erkek hem de kız çocuklarında mizah anlayışı son derece gelişmişken artık çizgi romana karşı olan ilgide de yavaş yavaş azalma görülmektedir (Tuncer, 1993).

2.1.22. Türkiye’de Çizgi Romanın Tarihçesi

Türkiye’de çizgi roman türünün gelişimsel özelliklerini bilmek ve anlamak için bu türün Osmanlı Devleti’nden itibaren ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Çünkü her ne kadar yeni bir devlet adı ve yeni bir rejimle kurulmuş olsa da Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Osmanlı İmparatorluğu’yla olan kültürel bağı ve devamlılık ilişkisi tarihî belgelerde kendisini göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde İslam dininin katı yorumlarının etkisiyle heykel ve resim sanatına sürekli mesafeli bir duruş sergilenmiştir. Heykel ve resim sanatı ürünlerinin beraberinde putperestlik inancını getireceği endişesi diğer İslam ülkelerinde de olduğu gibi bu sanat dallarının Osmanlı’da da gelişmesini engellemiştir. Bu bağlamda çizgi romanın Osmanlı’daki kaderi resim ve heykel sanatlarının kaderini paylaşmıştır. Çizgi romanın Osmanlı’da gelişmemesinin birinci nedenini bu katı dîni

bakış açısı oluştururken, bu türün gelişmemesinin diğer bir nedenini ise Batı'ya oranla matbaanın Osmanlı ülkesinde çok daha uzun yıllar sonra kullanılmasıdır. Batı dünyasında matbaanın kullanılmasıyla birlikte farklı fikir ya da görüşler seri hâlde basılarak hızlı bir şekilde yayılma imkânı bulmuştur. Böylelikle Batı dünyasında okuryazarlık ve gazetecilik hızlı bir şekilde gelişme imkânı yakalamıştır. Matbaalarda basılan eserler aracılığıyla toplumdaki kişilerin kültürel birikimleri zamanla artmış ve bu durum feodalitenin yıkılmasına ve ardından Rönesans'ın başlamasına imkan sağlamıştır. Yaşanan bu süreçle birlikte artık çizgi ile yazının aynı anda kullanıldığı bir anlatım dilinin örneklerine de rastlanılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun yaşanan tüm bu gelişmelere uzak ve mağrur duruşu çizgi roman kültürünün Osmanlı ülkesinde gelişmesini engelleyerek daha sonra bu alanda yapılacak olan çalışmaların ancak taklit çizimler seviyesinde kalmasına neden olmuştur (Akgün, 2008).

Osmanlı Devleti'nde mizahî dergi olarak nitelendirilen Diyojen ilk olarak 1870 yılında Türkçe olarak çıkarılmaya başlanmıştır. Bu dergide siyasi hicivlerle birlikte karikatürlerden de faydalanılmıştır (Çakır, 2006). Daha sonraki dönemlerde yani 1896 yılında Çocuklara Mahsus Gazete ve 1904 yılında ise Çocuk Bahçesi gibi dergilerde çizim ve yazının bir arada kullanıldığı çalışmalara rastlanılmaktadır. Fakat Osmanlı devletinin son yıllarındaki baskı ve sansür rejimi bu dergi ve gazetelerin uzun soluklu olmalarını engellemiştir (Akgün, 2008).

Osmanlı Devleti'nde 23 Temmuz 1908'de parlamento yeniden açılarak II. Meşrutiyet devrine geçildi. 1918 yılına kadar devam eden II. Meşrutiyet dönemi, sürekli askeri ve ekonomik çalkantılarla geçmiştir. Trablusgarp Savaşı (1911), Balkan Savaşı (1912-1913) ve 1. Dünya Savaşı (1914) bu dönemin yaşanan önemli siyasi olaylarıdır (Tokcan ve Oruç, 2009). Kurtuluş Savaşı'ndan sonra içinde halkın da olduğu ve söz söyleme yetkisine dayalı olan Cumhuriyet rejiminin temelleri atılmaya başlanmıştır. 1923 yılına gelindiğinde artık Osmanlı Devleti yıkılmış ve yeni bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti resmen kurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması ve Kemalist düzenin getirdiği yenilikler neticesinde artık ümmetçilik anlayışı yerini ulusçuluk anlayışına bırakmıştır. Bununla birlikte Osmanlı Devleti'nden gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve sanat hayatındaki birçok kural değişmiş ve yenilikler boy göstermeye başlamıştır. Artık devlet yeni cumhuriyet politikasını halka daha iyi bir

şekilde benimsetebilmek için her türlü aygıtı bu dönemde kullanmaya başlamıştır (Akgün, 2008).

1930'lu yıllara gelindiğinde yeni Türk Cumhuriyeti'nde bir üst kültürün oluşturulmasında devlet, bizzatihi kendi ürettiği ideolojiyi (Kemalizm) meşruiyet krizine yanıt verebilmek için kültürel düzeyde yoğurmuş ve biçimlendirmiştir (Cantek, 2002). Geleneksellikten modernliğe geçiş sürecinde toplum, geleneksel ile yeni arasında meydana çıkan ilişki ve biçimler arasındaki çatışmayı sürekli yaşamıştır. Otuzlu yılların kültür politikalarına bakıldığında artık yeni bir dil, yeni bir kültür ve yeni bir tarih yaratılmak istendiği görülmektedir. “Kültürel ideolojinin, geleneği yeniden biçimlendirirken geçmiş tanımını Anadolu uygarlıklarını da kapsayan bir biçimde Türklük geçmişine dayandırdığı söylenebilir.” (Timur, 1986: 117). Otuzlu yıllarda önemli bir etkiye sahip olan çocuk dergileri devletin resmî ideolojisinin sürekli propagandasını yapmış ve bu dergiler aracılığıyla çocuklara kültürel ve politik mesajlar sürekli iletilmiştir. Öyle ki, çizgi roman çizerleri bu dönem içerisinde sürekli memleket sorunlarını, dil sorunlarını işlemiş, çocuk ve kadın haklarına kadar birçok alanda yayın yapmışlardır (Kür, 1991).

Türkiye’de çizgi romanların gazete ve dergilerde tam manasıyla kullanılması otuzlu yıllara rastlamaktadır. Bu yıllarda özellikle Amerika’da çizgi roman son derece gelişme fırsatı yakalamış ve ajanslar aracılığıyla başta Avrupa olmak üzere dünyanın daha başka birçok yerine ihraç edilmiştir. Amerika’da popüler bir ürün olan ve iyi kazandıran çizgi roman, gazete ve dergilerde yer bulurken aynı dönemlerde çizgi roman bantları Türkiye’de de gazete ve dergilerde kendisine yer bulmuştur. Amerika’dan ithal edilen çizgi romanların Türk çizgi romanı olduğunu gösterebilmek için karakterlerin ismi değiştirilmiş, işlenen öykülere çeşitli eklemeler ve uyarlamalar yapılmıştır (Akgün, 2008).

Abdullah Ziya Kozanoğlu’nun yapmış olduğu öykü ve senaryo çalışmaları Türk çizgi roman tarihi açısından büyük önem taşımaktadır. Çünkü yirmili ve otuzlu yıllarda yayınladığı *Kızıltuğ* ve *Kaan* o dönem içerisinde bir hayli popüler olan yapıtlardır ve daha sonraki yıllarda da çizgi romancılara bu eserler büyük oranda esin kaynağı olmuştur. Türk çizgi romancılığı alanında yine önemli bir kişi olan Ratip Tahir Budak, genel anlamda Osmanlı dönemini işlemesine rağmen çalışmalarında Kozanoğlu gibi hiç

din konularına yer vermemiştir (Cantek, 2002). Ünlü karikatürcü Cemal Nadir Güler ise, *Akla Kara*, *Dalkavuk*, *Yeni Zengin* ve *Dede ile Torun* gibi ürünleri yine bu dönemler içerisinde ortaya koymuştur. Bu öyküler içerisinde en tanınan çalışma ise *Amca Bey*'dir. Ayrıca Cemal Nadir Güler çocuk dergileri için de *Tombul Teyze* ile *Sıska Dayı ile Çömez* adlı çizgi romanları da hazırlamıştır (Alsaç, 1994).

1940'lı yıllara gelindiğinde II. Dünya Savaşı'nın etkisiyle birlikte Türkiye'de yerli çizgi romanlar yoğunluk kazanmıştır (Alsaç, 1994). Çünkü Kurtuluş Savaşı'ndan yeni çıkmış ve savaş yorgunluğu hâlâ üzerinde olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti, II. Dünya Savaşı'na girmemesine rağmen savaştan ve savaş sonrası dünyayı sarsan ekonomik krizden nasibini almış bulunuyordu. Buna paralel olarak yaşanan savaştan dolayı Avrupa'da çizgi roman üretimi sekteye uğramış, kimi Avrupa ülkelerinde ise çizgi romana karşı sansür uygulanmıştır. Böylelikle çizgi roman üretimi ya kısıtlı sayıda gerçekleşebilmiş ya da kökten yasaklanmıştır. Bu dönemde Türkiye'deki yayıncılar çizgi roman için telif hakkı ödememişlerdir. Bu nedenle de çizgi romanlar Türkiye'de düzenli olarak yayımlanamamıştır. Bununla birlikte çizgi romanlara telif hakkı ödememek için kopyalama yöntemine başvurulması da Türk çizgi romanının gelişmesini engelleyen diğer bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Akgün, 2008).

II. Dünya Savaşı'ı devam ederken 1943 yılında Rakım Çalapala yönetiminde *Çocuk Haftası* adlı eser yayın hayatına başladı. Savaşın bitimiyle birlikte özellikle de 1947 yılından sonra dergilerde hareketli bir süreç başlamıştır. 1946'da *Doğan Kardeş*, 1947'de *Çocuk Sesi* çıktı. 1940'lı yılların sonuna doğru *Çocuk Âlemi*, *Atom Adam* ve *Kaptan Marvel* ilk korku türü çizgi romanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu romanlar Amerikan ürünü olup Türkçeye çevrilen eserlerdir. 1948 yılında ülkemizde çizgi romanlar için çok önemli bir yeri olan Hürriyet gazetesi çıkmaya başladı ve bu gazetede Şevki özellikle aşk ve his ağırlıklı romanları çiziyordu. Şevki'nin başlıca eserleri ise *Çiçek Demeti*, *Muztarip Kalpler* (1948); *Aşk Yaşayacaktır*, *Zehirli Şüphe*, *Yarinsız Aşk* (1949) şeklindedir (Cantek, 2002).

II. Dünya Savaşı'nın ardından büyük sıkıntıları, yoksullukları ve kısıtlamaları yakinen yaşayan Türkiye, artık bu kötü zamanları geride bırakmak için yönünü tam manasıyla Batı'ya çevirmiştir (Cantek, 2002). 1950 seçimlerinden sonra ülkede büyük çapta iktisadi gelişmeler yaşanmıştır. Binek ve ticari araçların sayısı yaklaşık dört kat

artmış ve her on köylüden biri artık şehre göçü tercih eder hâle gelmiştir. Bundan dolayı konut yapımı ve inşaat sektörü çok hızlı bir şekilde gelişmiş ve ilk modern şehirler oluşmaya başlamıştır (Keyder, 1993). Daha sonraki dönemlerde bu yeni şehirlere göç eden insanlar köylü ve şehirli bir kimlik harmanlaması yaşadılar fakat şehirlerde yaşayan seçkinler tarafından bu göçmen olarak nitelendirilen insanlar kabul görmediler. Bundan dolayı kendilerini dışlanmış olarak niteleyen göçmenler var olan bu öfkelerini, serzenişlerini veyahut neşelerini anlatacak bir ifade şeklini aramaya başladılar. Çizgi roman tüm bu yaşanan değişim rüzgarında eğlenceyi merkeze alan bir serüven kurgusunu oluşturmuş, sinemasal anlatım ve renkli resimler aracılığıyla da popüler bir vizyon kazanmıştır. Bu dönem içerisinde tarihî çizgi roman kalıplarını en iyi şekilde ortaya koyan çizerler ise Ratip Tahir ve Şahap Ayhan'dır. Daha sonraki dönemlerde çizgi romanlar artık tam sayfa çizgi romandan bantlara, haftalık olarak ortaya konulan öykülerden günlük ve süreli hikâyelere dönüşmüştür. Bu durum çizgi roman çizerlerinin artık güncel yaşanan olayları takip ederek o şekilde çizgi roman hazırlamaları sonucunu ortaya koymuştur. Bu dönemle birlikte çizgi romanlardaki sanatsal dil yerini günlük hayatta kullanılan dile bırakmış, karakterler ise toplum içerisindeki sıradan insanlardan seçilmeye başlanmıştır. Çizgi romana bu yeni bakış açısını getiren çizerlerin birçoğu aslında karikatüristti. Dönemin hükümetinin 1950-54 yılları arasındaki reformları başarılı bir şekilde sonuçlandığından bu durum muhalif olan karikatüristleri gereğinden fazla kısıtlıyordu. Bunun yanında çizgi roman yaşanan dönemin de yeni tiraj unsuruydu. Daha fazla zaman almasına rağmen çizgi roman, çizerlere daha iyi para kazandırıyordu. Yaşanan bu arz talep durumu karşısında birçok karikatürist çizgi romana yönelme yolunu seçmiştir. Suat Yalaz, Ratip Tahir, Şahap Ayhan, Remzi Türemen ve Sururi serüven türü öykü oluştururken; Eflatun Nuri, Altan Erbulak, Oğuz Aral, Bedri Koroman ve Turhan Selçuk ise hiciv üstüne yoğunlaşmışlardır (Cantek, 2002).

Şevki'nin Hürriyet gazetesinde 1950'den sonra ortaya koyduğu romanlar ise *Büyük Sır* (1950), *Kismet* (1950), *Kanlı Aşk* (1950), *Venedik Aşkları* (1951), *Meçhul Sevgili* (1952), *Maskeli Kadın* (1953), *Yasak Saadet* (1954), *Aşkımı Koruyorum* (1954), *Beklenen Kadın* (1954), *Çöl Kasırgası* (1954), *Anlaşılan Kalpler* (1954), *Uğursuz Define* (1955) şeklindedir (Cantek, 1996). Ratip Tahir, Hürriyet gazetesinden Yeni Sabah'a transfer olduğu 1953 yılına kadar *Koca Yusuf*, *Cem Sultan* ve *Saray Kadınları*'nı çizdi. Ayrıca Yeni Sabah gazetesinde hafta içi *Plevne*; hafta sonlarında ise *Lale Devri*'ni

çizmiştir. Faruk Geç ise Hürriyet gazetesinde *Aşk Arzusu* adlı bir çalışma yapmıştır. Altan Erbulak, Yeni Sabah gazetesinde *Cafer ile Hürmüz* (1955) ve *Kibar Hırsız* (1956) bandını çizmeye başlamıştır. Tercüman gazetesinde Suat Yalaz ve Şahap Ayhan'ın *Hun Akını* (1955), *Haydudun Kızı* (1955) ve *Dağdan İnme* (1955) ile Salih Erimez'in *Geçmiş Zaman Olur Ki* (1955) adlı çalışmaları bu dönemde iz bırakan eserlerdir. Remzi Türemen, Hürriyet gazetesinde beş öyküden oluşan *Beyaz Serüven* (1955) adlı çalışmayı ortaya koymuştur. Akbaba dergisinde Yalçın Çetin *Berber Nonoş* ile *Altın Kırat Ailesi* adlı çalışmaları ortaya koyarken, Nehar Tüblek ise Ali Kaya'nın yazdığı *Bilmem Ne Adası*'nı çiziyordu. Eflatun Nuri, Vatan'da *Çakaralmaz Haftıye*'yi, Suavi Süalp'le Tercüman'da *Görünmeyen Adam*'ı yaptı. Yalçın Sade ile Şahap Ayhan Tercüman'da *Fingirdek Selma*'yı birlikte ortaya koymuşlardır. Bilgi Yayınevi *Tenten*, *Sipru*, *Red Kit* ve *Küçük Prens* adlı çalışmaları ortaya koydu. 1959 yılında Oğuz Aral *Utanmaz Adam*'ı, Suavi Süalp ise *Çapkın Hırsız* çalışmalarını yapmışlardır. Bu çalışmalar resim ile karikatür arası bir çizime sahipti. 1959 yılında Akşam gazetesinde Ratip Tahir Burak'la başlayan *Kırk Şehitler Kalesi* ve Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun ortaya koyduğu *Cengiz Han'ın Hazinelele* o dönem ses getiren önemli çalışmalardandır. Ayrıca Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun daha önceki dönemlerde ortaya koyduğu *Kızıl Tuğ* artık eski popüliterliğini yitirmiş ve yerini Suat Yalaz'ın hazırladığı *Kaan* adlı çalışmaya bırakmıştır (Cantek, 2002).

27 Mayıs darbesinin ardından popüler kültür ürünlerine talep artmış ve özellikle gülme öğesini merkeze alan eğlenceli anlatılar, melodramalar, serüvenler ve komediler halk tarafından daha fazla tercih edilir hâle gelmiştir (Cantek, 2002). Ayrıca 1960'lı yıllarda gazetelerde yer alan yabancı çizgi bantların sayısı her geçen gün azalma gösterirken, var olan boşluk ise yerli çizgi romanlarla doldurulmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı 60'lı yılların sonlarına doğru çizgi bantlar etkililiğini yitirmiş, çizgi romanlar ise iyice popülerleşen bir hâl almıştır. Bu süre zarfında tarihî içerikli çizgi romanlar diğer türlere oranla daha fazla beğeni kazanmış ve halkın dikkatini toplayan tarihî karakterler yaratılmıştır (Güngör, 1996).

1965 yılında çevrilen ve başrolünü Kartal Tibet'in oynadığı *Karaoğlan* ve Altay'dan Gelen Yiğit adlı filmler Yeşilçam'da artık tarihsel içerikli filmlere yönelik bir bakış açısı getirmiştir. Ardından 1966 yılında ise Cüneyt Arkın'ın başrolünü oynadığı

Malkoçoğlu filmi Suat Yalaz'ın yapmış olduğu iki yeni filme (Baybora'nın Oğlu ve Camoka'nın İntikamı) eklenince çizgi romanlar artık gazeteler için çok daha farklı bir tiraj kaynağına dönüşmüştür (Özön, 1968). Bundan sonra birbirinin kopyası niteliğinde benzer birçok çizgi roman ve film hayat buldu. Ayhan Başoğlu'nun yaratmış olduğu Malkoçoğlu serüveni öncelikle 1965 yılında Cumhuriyet gazetesinde ve ardından belli aralıklarla Tercüman, Günaydın ve Milliyet gibi gazetelerde 80'li yılların sonuna kadar yayın hayatını sürdürdü. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan yeni bir kahraman tiplmesi de Tarkan'dır (Cantek, 2002).

1963 yılında Hürriyet'e giren Sezgin Burak bir yıl sonra *Bizimkiler* ve *Fatoş ve Güngörmüşler* adlı çalışmasında bir mahallede yaşanan olayları konu edinen bir serüveni ortaya koymuştur. 1965 yılında Fransızların *Tintin* adlı dergisine uyarlanan *Zıp Zıp* dergisi çıkarılmaya başlandı. *Zıp Zıp* dergisi daha sonraki senelerde çocuk dergilerini çok cazip bir hâle getirerek birçok çizeri de derinden etkilemiştir. Erdoğan Egeli bundan dolayı 1966 yılında *Ceylan*'ı ikinci kez çıkartmıştır. Ardından 1967 yılında *Can Kardeş* ve genç kızlara hitap eden *Tina* adlı çizgi romanlar da artık çıkarılmaya başlanmıştır. 1960'lı yıllarda çocuk dergileri artık kopyacılığı bırakmış, telif hakları ödenmiş çizgi romanlara doğru yönelmişlerdir. Ancak hem telif hakları ödenmiş çizgi romanlar hem de kopya niteliğindeki çizgi romanlar 60'lı yılların sonuna doğru yani Tay Yayınlarının başlamasına kadar devam etti. Bu süre zarfında ortaya konulan çalışmalar ise şu şekildedir: *Miki* (1962), *Zagor* (1962), *Mandrake* (1962), *Kahraman İzciler* (1962), *Tarzan* (1963), *Timur* (1964), *Ogan* (1966), *Betmen* (1967), *Yataka* (1969), *Panter* (1965), *Bambi* (1968), *İbibik* (1969), *Bacaksız* (1969), *Yıldırım Bil* (1969). Gerçek hayat hikâyelerini konu alan *Boğaziçi Rüzgârlı* (1968) adlı eser Faruk Genç'in yayın hayatındaki ilk çizgi romanıdır. Daha sonraki dönemlerde ise Faruk Genç; *Beyoğlu Güneşi* (1968), *Kirli Milyonlar* (1968), *Gönül Avcısı* (1969), *Almanya'dan Gelecek Mektup* (1969) adlı çalışmaları da ortaya koydu. Bunun yanında 1967 yılında ülkemizde ilk korku türü çizgi roman dergisi de yayın hayatına başlamıştır. 1968 yılında ise Günaydın gazetesi yeni bir baskı ve bol resimli bir yapıyla okuyucular karşısına çıktı. Yayın kadrosunda ise Abdullah Turhan, Münif Fehim, Cemal Dünder, Erol Denli ve Oğuz Aral gibi çizerler bulunuyordu (Cantek, 2002).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika'da serüven içerikli çizgi romanlar ile mizahi bantlar arasındaki ayrışma belirginleşmiştir. 1970'li yıllardan itibaren de Türk çizgi romancılığının yaşanan bu durumdan etkilendiği görülmektedir. Bu dönem içerisinde çizgi romanlar artık başlı başına dergilerde yayımlanırken, mizahi bantlar hâlâ gazetelerde yayımlanmaya devam etmiştir (Cantek, 2002).

1972 yılına gelindiğinde Oğuz Aral ve kardeşi Tekin Aral'la birlikte asıl noktası gülmece ögesi üzerine kurulu olan Gırgır dergisini yayımlamaya başlamışlardır. Gırgır dergisi karikatür ve mizah ağırlıklı olmasına rağmen bir çizgi roman dergisiydi. Çünkü ilerleyen dönemlerde derginin büyük bir bölümünde karikatürlerden çok çizgi romanların geniş çapta yer aldığı bilinmektedir. Bu durum karşısında birçok karikatürist, Gırgır dergisinin sanattan ziyade ticari kaygı ile çizgi romana ağırlık vermesine büyük tepki göstermişlerdir. Tüm bu eleştirilere rağmen Gırgır dergisindeki tipler toplumdaki büyük bir kabul görmüş ve insanların ilgisini önemli oranda üzerine toplamıştır. Gırgır dergisi kadar çok popüler olmasa da Suavi Süalp tarafından ortaya konulan ve genel manada yazı ağırlıklı olan diğer önemli bir çizgi roman dergisi de *Salata*'ydı. *Salata* dergisinde karakterler arasında kafiyeli konuşmalar yapılıyor ve genellikle komik isimli karakterler kullanılıyordu. Güncel haberler ve gazetelerdeki köşe yazarlarının yazıları alışıya edilerek gırgır geçiliyordu. *Gırgır* dergisinin dışında mizahi açıdan önemli olan diğer önemli iki dergi de *Çarşaf* ve *Mikrop*'tur.

Bu dergiler dışında çocuklara ve çizgi roman okuyucularına hitap eden çalışmalar da yayın hayatlarını sürdürüyordu. Günaydın gazetesinde alt yazılı, tasvir nitelikli ve dört resimden oluşan bir kahraman anlatısı çıkmıştır. Rahmi Turan'ın yazdığı ve Abdullah Turhan'ın çizdiği *Kara Murat* 1960'lı yılların tarihî çizgi romancılığının bir devamı niteliğindeydi. Rahmi Turan'ın yazdığı ve Abdullah Turhan'ın çizdiği diğer eserler ise şu şekildedir: *Aşk ve Kan* (1971), *Vahşi ve Güzel* (1972), *Ölüm Emri* (1973), *Kardeş Kanı* (1973), *Kızlar Manastırı* (1974), *Cenneti Satın Alan Adam* (1975), *Pekin Cellâdı* (1975), *Randepur Bakiresi* (1976), *Deniz Aslanı* (1977), *Kanlı Akın* (1977), *İntikam Kılıcı* (1978) ve *Ölüm Yolu* (1979). 1970'li yılların önemli çizerlerinden Haldun Sevel'in *Ustura Kemal* (1974) adlı eseri R. Cevat Ulunay'ın *Sayılı Fırtınalar* kitabı esinlenerek hazırlanmıştır. Bir Türk pilotunun

serüvenlerinin anlatıldığı ve Ali Recan tarafından ortaya konan *Yüzbaşı Volkan* dergisi de yine *Ustura Kemal* karakterinde olduğu gibi bir Türk kahramanının serüvenlerini anlatmaktadır. Yetmişli yıllardaki çocuk dergileri daha önceki çalışmalarda olduğu gibi kopya çizgileri kullanmaktan vazgeçerek telif hakları ödenmiş çizgi romanları artık kullanıyorlardı. Bu yapıyı bünyesinde taşıyan *Milliyet Çocuk* (1972) dergisi, gazeteyle birlikte verilen ilk nitelikli çizgi romandır. Yayınlandıktan yaklaşık beş yıl kadar sonra bayilerde bağımsız olarak satılan *Milliyet Çocuk* dergisinde *Red Kit*, *Tenten*, *Eric Castel*, *Baytekin* ve *Tarzan* gibi klasik çizgi romanlar artık yer alıyordu. Daha sonraki dönemlerde yani 1977 yılında ise Tercüman Çocuk yayın hayatına başladı. *Tercüman Çocuk* dergisi Belçika-Fransız ekolünün ünlü çizgi romanı olan *Tintin* dergisindeki çizgi romanları sıklıkla kullanırken; Şahap Aydın, M. Ersoy ve Ali Recan gibi çizerlerin yerli çalışmalarına da yer verdi. Çocuk dergilerinde önemli bir yer tutan diğer önemli bir halka da *Yaman Çocuk* (1979) dergisidir. Bu dergi Fransız- Belçika ekolüne ek olarak Amerikan süper kahramanlarına da sıklıkla yer vermiştir. Faruk Geç'in 1970'li yıllarda ortaya koyduğu çizgi romanlar ise şunlardır: *Gençlik Günahı* (1970), *Aşk Hikâyesi* (1971), *Kızımı Arıyorum* (1972), *Yılların Özlemi* (1973), *Dünü Yaşayamazsın* (1974), *Bir Yaz Yağmuru* (1975), *Kutsal Yalan* (1976), *Yasak İlişkiler* (1977), *Yeniden Gelen Bahar* (1978) ve *İkili Oyun* (1979)'dur (Cantek, 2002).

1980'li yıllara gelindiğinde hem yerli hem de yabancı türden çizgi romanlarda büyük ölçüde düşüşler yaşanmaya başlamıştır. Televizyon, bilgisayar oyunları ve sinema sektöründe yaşanan gelişmeler bahsedilen bu düşüşün temel nedenlerini oluşturmaktaydı. Bu dönem içerisinde Barbar Conan dışındaki neredeyse tüm çizgi romanlar artık yayınevi bulma konusunda büyük sıkıntılar içerisine girmiştir. Barbar Conan'ın yayın hayatında bu kadar uzun soluklu olması onun kılıcıyla her sorunun üstesinden gelmesinden kaynaklanmaktadır. Bu yönüyle Barbar Conan, Türk çizgi romanlarında yer alan kılıçlı kahraman karakterlerimize benzemektedir. Bundan dolayı Barbar Conan'ın uzun soluklu bir yayın hayatının olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tarihlerden sonra televizyonlarda sıklıkla yayınlanan çizgi filmler, artık çizgi roman meraklısı kitlenin yer değiştirmesine neden olmuştur. Artık çizgi romanlar ağırlıklı olarak yetişkinlere de hitap eden yayınlar hâline gelmiştir (Akgün, 2008).

1986 yılında Gani Müjde, Metin Üstündağ, Şükrü Yavuz, Can Barslan, Suat Gönülay, Kemal Aratan, Mehmet Çağçağ ve Tuncay Akgün tarafından *Limon Dergisi* Güneş gazetesiyle birlikte çıkarılmaya başlanmış ve Limon dergisiyle mizah alanında yeni bir sayfa açılmıştır. 1989 yılında Ergün Gündüz, Hasan Kaçan, Latif Demirci, Attila Atalay, İrfan Sayar ve Bülent Arabacıoğlu gibi çizerler *Gırgır* dergisinden ayrılarak *Hıbrır* dergisini çıkarmışlardır. Faruk Geç bu yıllarda *Günah* (1980), *Şöhretin Bedeli* (1982), *Eski Bir Aşk* (1983), *Öyle Bir Şey* (1984), *Uludağ'da Bir Gece* (1985), *Trendeki Kadın* (1986), *Bir Zamanlar Almanya* (1987), *Düş ve Gerçek* (1988) ve *Dünü Yaşamak* (1989) adlı eserleri ortaya koymuştur (Cantek, 2002). Rahmi Turan'ın yazdığı ve Abdullah Turhan'ın bu yıllarda çizdiği eserler ise şu şekildedir: *Türk Kılıcı Yunanistan'da* (1980), *Kralın Gözdesi* (1980), *Aşkım Kılıcımdır* (1981), *Roma'daki Şeytan* (1983), *Çöl Kartalı* (1983), *İntikam Günü* (1984), *Korsan Aşk* (1985), *Prencesin Aşk* (1985) ve *Kralın Sevgilisi* (1986). Ardından Ersin Burak editörlüğünde *Günaydın Arkadaş* (1982), *Hürriyet Çocuk* (1983) dergileri çıkartılmıştır. Ayrıca Limon ekibinden olan Suat Gönülay *Sultanahmed'in Kanburu* (1986), *LS-2* (1987), *Yılmaz Kaptan* (1987), *Deli İbrahim'in Hazineleleri* (1987), *Tarikat-ı Cenin* (1988), *Kurban* (1988), *Aksın Kanım Keftenime Renk...* (1988), *Ben Ruhumu Şeytana...* (1989), *Sıradan Bir Gün* (1989), *Yeni Bir Tane* (1989), *Kan Kardeşler* (1989) adlı eserleri ortaya koymuştur. Galip Tekin ise *MGM Öyküleri* (1982), *Alavarza* (1984), *Gır-Zara* (1985), *Bir Küçük Kara Delik* (1986), *Bir Denizcinin Ölümü* (1986), *Profesyonel* (1986), *Bir Farenin Gözyaşları* (1986), *Höyük E-54* (1986), *Lanetli* (1987), *Tursuntur* (1987), *Hikaye-i Cemil* (1987), *Boşlukta* (1987), *Habil* (1988), *Hüseyin Çelebi* (1988), *Hisseli Harikalar Kumpanyası* (1988), *O Benim Arkadaşımdı* (1988), *Ve Bir Gün Hepimizin Hayatını Kurtaracak* (1988), *Triplex* (1988), *Şeytan Teri* (1988), *Mahşerin Son Atlısı* (1989) adlı eserleri ortaya koymuştur. Bu dönem içerisindeki diğer önemli bir çizer İlban Ertem şu eserleri ortaya koymuştur: *Millî Piyango* (1983), *Tokatçılar* (1985), *Kabus* (1986), *Üniversiteli Mahmut* (1986); *Umudumuz Zegabon* (1987); *Soygun* (1987); *Bir Gecelik Hikaye* (1987), *Ev* (1988), *Değişmez* (1988), *Bir Varmış Bir Yokmuş (Aslanım Uygurluk)* (1988), *Vicdan* (1989)'dır. Necdet Şen ise *Bunanıl Burhan* (1980), *Hızlı Gazeteci* (1980) ve *Karagöz'ün Maceraları* (1983) çalışmalarını ortaya koymuştur.

1990'lı yıllarda çizgi romanlara yapılan yatırımlar artık kârlı bir iş olmaktan çıkmıştır. Tekrar niteliği olan kalitesiz yayınların varlığı okuyucu kitlesi tarafından

tepkiyle karşılanmıştır. 1980’li yıllarda çizgi roman yayınlarında yaşanan düşüş 90’lı yıllarda da hızlı bir şekilde devam etmiştir. Özel kanalların da yayın hayatına başlaması çizgi roman yayıncılarının sıkıntılarını daha fazla arttırmıştır. Fakat 90’lı yılların ikinci yarısında ekonomik yönden güçlü olan yayın kuruluşları yabancı çizgi roman türlerini yayınlama yolunu seçmiştir. Bu dönemler içerisinde yerli çizgi romanlar ile mizah dergilerinin masraflı oluşu yayıncı kuruluşları yabancı yayınlara yöneltmiştir. Özellikle Teksas ve Tommiks gibi Amerikan ve İtalyan türü çizgi romanlar yayınevleri tarafından seçilmiştir. Yayıncı kuruluşların yabancı türden çizgi romanlara yönelişi uzun vadede başarıya ulaşmasa da piyasaya bir hareketlilik getirmesi açısından önemli olmuştur. Bununla birlikte birçok farklı yayınevi bünyesinde çizgi romanları yayınlamaya başlayarak bu alana büyük katkıda bulunmuştur (Cantek, 2002).

90’lı yıllarda *Limon* dergisinde yer alan kadro, Güneş gazetesi yönetimi tarafından işten çıkarılınca bu kadro kendi ekonomik güçlerini kullanarak bağımsız bir şekilde 1991 yılında *Deli* adlı mizahi çizgi romanı ve ardından da *Leman* dergisini çıkarmaya başlamışlardır. Limon ekibinden olan Suat Gönülay Nur, *Otel* (1990), *Kokuyo* (1990), *Örtmenim Canım Benim* (1992), *Kaynana Noktası* (1992), *Güzel ve Pislik* (1992), *5 Milyarlık Hayat* (1992), *Örtmenim Canım Benim 2* (1993), *Bak Ne Diyom Abidin* (1993), *Sandalye Kız* (1993), *Amacımız Kimseyi Kırmak Değildir* (1993) adlı eserleri ortaya koymuştur. Galip Tekin 90’lı yıllarda *Gecenin Belkemiği* (1990), *Mantar* (1991), *Duvar* (1991), *Pi’ye Mektupları* (1992) adlı eserleri ortaya koymuştur. İlban Ertem ise bu yıllarda *Tesadüf* (1991), *Bana Bir Şey Olmaz* (1993), *Yol Ayrımı* (1993), *Hüso* (1993) ve *Halil’in Türküsü* (1994) adlı çalışmalarını ortaya koymuştur.

Günümüzde yayınevlerinin yabancı türden çizgi romanlara ağırlık vermesi yerli çizgi roman türlerinin gelişmesine engel olmaktadır. Özellikle yayınevleri hem nitelik hem de nicelik açısından yabancı çizgi roman türleri karşısında ciddi sorunlar yaşamakta ve bu durum yerli çizgi roman türlerinin üretilmesini yok denecek kadar az bir seviyeye çekmektedir. Tüm bu sorunların asıl sebebini aslında Türkiye’de çizgi roman türüne ait bir sektörün tam manasıyla oluşmaması neden olmuştur. 60’lı yıllarda çizgi roman alanında yaşanan çeşitlilik ve üretim hızı günümüze taşınmadığından çizgi romanlar ancak mizah dergileri içerisine sıkışarak yer bulmuştur (Akgün, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

Sones (1944) metin ve çizgi romanların etkililiği konusunda yapmış olduğu çalışma sonucunda çizgi roman görselliğinin düz metinlere göre konuları öğretmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hutchinson (1949) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler, çizgi romanların derse karşı motivasyonu ve bireysel katılımı arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Haugaard (1973) yapmış olduğu çalışmada çizgi romanların cezbedici özelliğinden faydalanılarak öğrencilerin derslere olan ilgilerinin rahat bir şekilde artırılabilceği sonucunu ortaya koymuştur.

Brocka (1979) yapmış olduğu araştırmada öğrenci başarısını arttırmada diğer edebi ürünlere oranla çizgi romanların görselliği açısından daha avantajlı sonuçları beraberinde getireceğini saptamıştır.

Trent ve Kinlaw (1979) eğitim olanakları yetersiz ve ekonomik açıdan da dezavantaja sahip olan çocuklar için eğitici çizgi romanların uygun birer öğretim aracı olduğunu tespit etmişlerdir.

Krashen (1993) yapmış olduğu çalışmada çizgi romanların gündelik dil ile akademik dil arasında bir köprü görevini sağladığını ve bunun da derse yönelik başarıyı olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Williams (1995) yapmış olduğu çalışmada ticari çizgi romanların dil öğretiminde etkili bir materyal olduğunu ve bu materyaller aracılığıyla da İngilizce ders kitaplarının başarılı bir şekilde hazırlanabileceği sonucunu ortaya koymuştur.

Freeman ve Freeman (2000) yapmış oldukları çalışmada zengin kelime hazinesi, gramer yapısı ve deyimsele ifadeleri bünyesinde barındırdığından dolayı çizgi romanların okullarda sıklıkla kullanılması gerektiğini saptamışlardır.

Beard ve Rhodes (2002) tarafından yapılan çalışmada çizgi romanların bilgiyi iletmesi, verilmek istenen mesajı basitleştirmesi ve çocukları tartışmalara teşvik etmesi açısından faydalı bir araç olduğunu tespit edilmiştir.

Cary (2004) çizgi romanların renkli, sürükleyici ve görsel olmalarının yanı sıra uzun cümlelerden olabildiğince kaçınılmasının çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmada etkili olduğu sonucunu yapmış olduğu çalışmada ortaya koymuştur.

Bhatia (2006) birçok çizgi roman okuyucusunun dil bilgisi ve iletişimin sözel olmayan öğelerini farkına varmadan çizgi romanlarda yer alan kahramanlar aracılığıyla öğrendiklerini yapmış olduğu çalışmayla ortaya koymuştur.

Ranker (2008) bireylerin konuşma, yazma, düşünme ve hayal gücü gibi belli başlı becerilerini geliştirmede çizgi romanların önemli bir katkıya sahip olduğunu yapmış olduğu çalışmada ifade etmiştir.

Olson (2008) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin fen okuryazarlığını artırmak için çizgi romanların çok etkili materyaller olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme esnasında çizgi romanlardan büyük keyif alarak ders işlediklerini ifade etmişlerdir.

Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz (2008) tarafından yapılan çalışmada Lise-1 öğrencilerinin “Atom” ve “Atom Modelleri” konularında yaşamış oldukları kavram yanlışlarını gidermede bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin kimya dersindeki başarılarını, kimya dersine ve bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Özcan (2008), tarafından 9. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersindeki başarılarında geleneksel yöntemle birlikte animasyon ve gösterimlerin etkililiğini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada, animasyon kullanımının akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin görsel anlatım yöntemlerinden etkilendikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Yakışan (2008) animasyonlar eşliğinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının hücre konusuna yönelik kavram yanlışlarını gidermede ve akademik başarılarını artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Song, Heo, Krumenaker ve Tippins (2008) yapmış oldukları çalışmada çizgi romanların sınıf ortamında bir değerlendirme aracı olarak ne şekilde kullanılabileceğini incelemişlerdir. Yapılan araştırma sonunda çizgi romanların değerlendirme aracı olarak

öncelikle sınıf ortamına taşınan fikirlerin değerlendirilmesinde ve öğrenme zorluklarının belirlenmesinde öğretmenlere bilgi veren materyaller olduğu ifade edilmiştir.

Dereli (2008) “Tam Sayılar” konusunun kavram karikatürleri aracılığıyla anlatılmasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin derse yönelik başarılarını, tutumlarını ve bilgilerinin kalıcılığını arttırmada olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca kavram karikatürleri kullanımının matematik dersine yönelik olan kaygıyı da azalttığını tespit etmiştir.

Muniran ve Yusof (2008) okul öncesi dönemde okuryazarlığı teşvik etmek için dinamik tarzı ve görsel olarak anlatımlı içeriğe sahip olan çizgi romanlardan faydalanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Balım, İnel ve Evrekli (2008) yapmış oldukları çalışmada fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının, yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve sorgulayıcı öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

İnel, Balım ve Evrekli (2009) yapmış oldukları çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersinde kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler kavram karikatürlerinin birçok açıdan kendilerine fayda sağladığı ve derslerde kullanılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Üner (2009) tarafından yapılan çalışmada karikatürler aracılığıyla işlenen “Cebirsel İfadeler ve Denklemler” konusunun 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını, matematik dersine yönelik tutumlarını ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ve ayrıca öğrencilerin matematik dersine yönelik olan kaygılarını da azalttığını tespit edilmiştir.

Doymuş, Şimşek ve Karaçöp (2009) bilgisayar animasyonları ile iş birlikli öğretim tekniklerinin “Maddenin Halleri” konusunun öğretilmesinde mikro, makro ve sembolik seviyelerde etkili olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca geleneksel öğretim tekniklerinin de iş birlikli öğretim ve bilgisayar animasyonları kadar etkili olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2009) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 7. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinin karikatürler aracılığıyla öğretiminin öğrencilerdeki akademik başarıyı, motivasyonu ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucunu tespit etmiştir.

Akengin ve İbrahimoğlu (2010) Sosyal Bilgiler dersinde karikatür kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve derse yönelik görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Palaz (2010) yapmış olduğu çalışmada “Atatürkçülük” ünitesinin kavram karikatürleri aracılığıyla işlenmesinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olumlu yönde etkiye bulunduğunu tespit etmiştir.

Alkan (2010) yapmış olduğu çalışmada kavram karikatürü kullanımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmış ve kavram karikatürleriyle desteklenen öğretimin geleneksel yöntemler veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2010) eğitici çizgi romanların 6. sınıf öğrencilerinin “Isı ve Sıcaklık” konusundaki kavramların öğrenilmesinde başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin derse katılımlarını sağlamada etkili bir materyal olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Fakat fenden hoşlanma ve fendeki başarı algısı açısından eğitici çizgi romanların anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak, çizgi romanların isteksiz öğrencilerin derse katılımını artırdığı gözlemlenmiştir.

Çetin (2010) yapmış olduğu çalışmada görselliği açısından zengin bir içeriğe sahip olan çizgi romanların bireylere okuma alışkanlığını kazandırmada etkili bir araç olduğunu saptamıştır.

Ayyıldız (2010) yapmış olduğu çalışmada, karikatürler aracılığıyla işlenen “Göçlerin Nedenleri ve Sonuçları” ünitesi konularının lise 2 öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Cengizhan (2011) tarafından yapılan çalışmada modüler öğretim tasarımıyla kullanılan kavram karikatürlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve kavram karikatürlerinin derse yönelik motivasyonu arttırdığı tespit edilmiştir.

Yavuz ve Büyükekşi (2011) yapmış oldukları çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinde var olan kavram yanlışlarının giderilmesinde, ısı ve sıcaklık kavramlarının doğru bir şekilde öğretilmesinde ve kavram yanlışlarının bilimsel fıkirlere dönüştürülmesinde kavram karikatürlerinin etkili olduğunu saptamışlardır.

Erdağ (2011) yapmış olduğu çalışmada Matematik dersinde “Ondalık Kesirler” konusunun kavram karikatürleri aracılığıyla anlatılmasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve bilgilerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Gölgeli ve Saraçoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada Fen ve Teknoloji dersi “Işık ve Ses” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etkisi tespit edilmiştir.

Bayram, Özdemir ve Koçak (2011) yapmış oldukları çalışmada doğru zamanda ve profesyonelce hazırlanan animasyonların öğrencilerin kimya dersine yönelik ilgi, tutum ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır.

Akkaya (2011) yapmış olduğu çalışmada karikatürlerin, dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı olan tutumu arttırmada etkili birer araç olduğunu ortaya koymuştur.

Daşdemir ve Doymuş (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimin sekizinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde, animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını ve bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Erdoğan ve Cerrah Özgeç (2012) yapmış oldukları çalışmada 7. sınıf öğrencilerinde “Sera Etkisi ve Küresel Isınma” konusunda var olan kavram

yanılgılarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çiçek (2012) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kavram karikatürü kullanımının, ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve bilginin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Karakuş, Palaz, Kılcan ve Çepni (2012) yapmış oldukları çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki çevre sorunları konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Tokcan ve Alkan (2013) kavram karikatürlerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada yapılan öğretimin geleneksel veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğu görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, deney ve kontrol gruplarının oluşturulması sürecine, araştırmaya katılan deneklerin özelliklerine, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, deney grubuna uygulanan deneysel işlemlere ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın deseninin oluşturulmasında pozitivist yöntemden yararlanılmıştır (Scott ve Morrison, 2006). Pozitivist yöntem, sosyal gerçekliklere ancak belirli metotlar aracılığıyla ulaşılabilceğini, aynı metodun tekrar uygulanması hâlinde benzer sonuçların tekrar edileceğini ve elde edilen sonuçların tüm evrene genellenebileceğini varsayar (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Pozitivist yöntemin en önemli tekniklerinden biri de deneysel çalışmalardır. Deneysel çalışma, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde kullanılan bir araştırma tekniğidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmacıların deneysel değişkenleri manipüle etmeleri, iç geçerliği koruyarak dışsal değişkenleri kontrol altına almaları ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçümler yapmaları gerekmektedir (Borg ve Gall, 1989; Büyüköztürk, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Kerlinger, 1973). Bununla birlikte deneysel desende etkisi ölçülecek olan değişkenin belirli kurallar çerçevesinde deneklere uygulanması ve deneklerin verdiği cevapların ölçülmesi ile elde edilen sonuçların karşılaştırılıp bir karara varılması söz konusudur (Sümbüloğlu, 1988). Deneysel desende, kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere eş değer grupların seçilmesi esastır. Seçilen her iki gruba ön test ve son test yapılarak bir uygulamanın deney grubu üzerindeki etkililiği araştırılır. Bu deneme sürecinde, deney grubuna özel uygulamalar yapılırken kontrol grubu üzerinde herhangi bir özel uygulama yapılmaz. Böylelikle deneysel uygulamanın sonucunda örneklem üzerinde herhangi bir değişim olup olmadığına bakılır (Çepni, 2001). Eğer bir araştırmacının amacı, araştırdığı konuyu “neden” sorusu ve “sebe-sonuç” ilişkisi bağlamında irdelemek ise bu durumda en uygun araştırma yönteminin deneysel yöntem olduğu söylenebilir. Fakat bazı deneysel

çalışmalarda kişilerin gruplara rastgele dağıtılamaması, eş değer grupların oluşturulmasını çok güç bir hâle getirebilir (Çepni, 2001; Thistlethwaite ve Campbell, 1969; McMillan ve Schumacher, 2006). Nitekim bu durum hakkında Karasar (2005) Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda, öğrencilerin sınıflara rastgele dağıtılmasının birbirine denk deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasını oldukça güçleştirdiğini ifade etmiştir. Kerlinger (1973) bu gibi durumlarla karşılaşıldığında deneysel yöntemin alternatifi olarak yarı deneysel yöntemin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Fraenkel ve Wallen (2006) yarı deneysel yöntemi eşleştirilmiş grupların rastlantısal olmayan bir şekilde deney grupları olarak atanması şeklinde tanımlamaktadır. Özellikle eğitim araştırmalarında deneysel yöntem yerine genellikle yarı deneysel yöntem kullanılmaktadır.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen gerekçeler, ilgili literatürde benzer çalışmalarda kullanılan metodolojiler ve tam deneysel yöntem için gerekli olan şartların sağlanamaması dikkate alınarak yarı deneysel yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen (SKD) kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem eğitim araştırmalarında oldukça fazla kullanılmakta ve araştırmalarda i geçerliliği tehdit edebilecek tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler daha çok kontrol edilebilmektedir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2005).

Tablo 3.1.’de sunulduğu gibi ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırılması ile ilgili olarak araştırmacılara istatistiksel olarak güçlü olanaklar sağlamaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulgular neden sonuç bağlamında değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Tablo 3.1.

Ön test-Son test Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

<i>Grup</i>		<i>Ön test</i>		<i>Son test</i>
Deney	R	Ö ₁	Eğitici Çizgi Roman Kullanımı	Ö ₃
Kontrol	R	Ö ₂		Ö ₄

(Cohen, Manion ve Morrison, 2000)

Bu araştırmada, (2 X 2) iki faktörlü bir karışık desen kullanılmıştır. Birinci faktör bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol grupları) gösterirken, bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön test, son test) göstermektedir. Diğer bir deyişle: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımı araştırmanın bağımsız değişkenini, demokratik algı, derse yönelik tutum ve akademik başarı ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılı güz döneminde Artvin ili merkez ilçelerinde bulunan üç farklı ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 152 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve araştırmacı tarafından her bir okul için bir deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izinler alınmıştır. (Ek-1)

3.3.1. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği (HİDITYTÖ)

Araştırmaya katılan deneklerin Her İnsan Değerlidir temasına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir (Ek-2). Geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları ile psikometrik özellikleri aşağıda yer almaktadır.

3.3.1.1. Katılımcılar

HİDITYTÖ’i geliştirme çalışmasının araştırma grubu Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde başarılı olan 205 (109 erkek, 96 kız) ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Test tekrar test güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları doğrultusunda oluşturulan nihai form çalışma grubundan 175 öğrenciye tekrar uygulanmıştır.

3.3.1.2. Veri toplama aracı

HİDITYTÖ ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Her İnsan Değerlidir temasına yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Ölçek üzerindeki maddeler; öğrencilerin bir varlık olarak insana, bireysel farklılıkların toplum üzerindeki etkilerine, insani değerlerin devamlılığına, insan haklarına yönelik tutum ve düşüncelerini değerlendirmek amacıyla yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken ilgili alan yazın ve bu alanda geliştirilen ölçme araçlarından (MEB, 2010; Gömleksiz ve Kılınç, 2013) yararlanılmıştır. Sonuç olarak toplam 25 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.1.3. İşlem

Ölçme aracı tek bir oturumda öğrencilere uygulanmış ve Lisrel 8.51 ve SPSS 17.0 paket programları kullanılarak veriler analiz edilmiştir.

3.3.1.4. Bulgular

Büyüköztürk (2006) ölçeklerin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliği sosyal bilgiler eğitimi alanında doktor unvanına sahip üç akademisyen tarafından sağlanmıştır. Ayrıca hazırlanan maddelerin Türkçe yazım diline uygunluğunu kontrol etmek için Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisine inceletilmiştir. Uzman incelemesinin ardından maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve madde havuzunda yer alan maddelerin tamamının ölçeğin ilk formunda yer almasına karar verilmiştir. Son olarak, madde havuzunda yer alan 25 madde 5 dereceli değerlendirmeye sahip likert tipi bir ölçek olarak şekillendirilmiştir. Daha sonra geliştirilen ölçme aracı 205 sekizinci sınıf öğrencisine

uygulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçme aracının psikometrik özellikleri madde analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri ile incelenmiştir.

Madde analizi için iki farklı işlem uygulanmıştır. İlk olarak, ölçekten elde edilen toplam puanların % 27'lik alt-üst grup farkları incelenmiştir. Yapılan bağımsız t testi sonucunda % 27'lik alt-üst gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Henson, 2006). Daha sonra madde toplam korelasyonlarına bakılan ölçekte .30 madde toplam korelasyonları için kesme noktası olarak belirlenmiştir (Field, 2005). Belirlenen bu kesme noktasına bağlı olarak herhangi bir madde elenmemiş tüm maddeler analize dâhil edilmiştir. Buna bağlı olarak madde toplam korelasyon katsayılarının .65 ile .75 arasında değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. HİDITYTÖ'de yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları ile % 27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar Tablo 3.2.'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Madde Toplam Korelasyonları, % 27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar

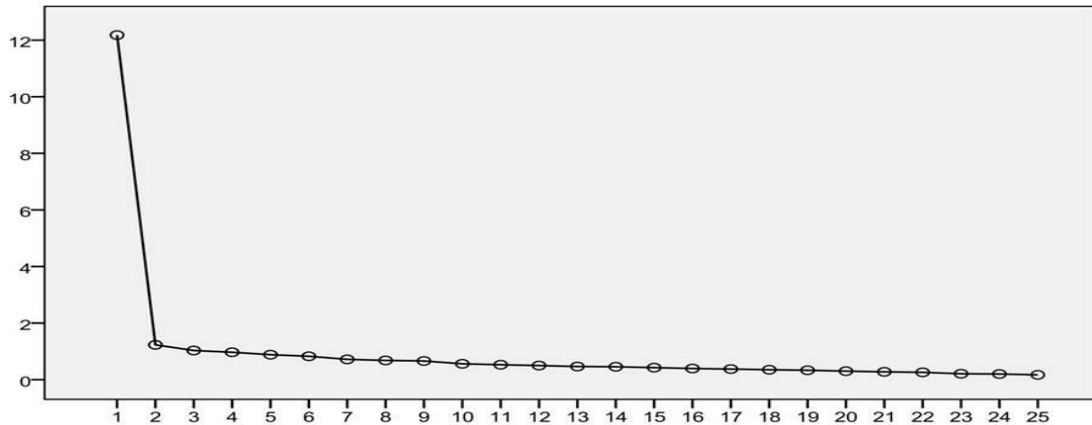
Madde	r_{tt}	T
1	.73**	25.09***
2	.75**	23.53***
3	.72**	21.37***
4	.70**	20.48***
5	.65**	21.61***
6	.68**	25.24***
7	.72**	21.96***
8	.66**	22.68***
9	.72**	22.69***
10	.66**	21.36***
11	.73**	20.61***
12	.70**	19.19***

Tablo 3.2. (Devamı)

13	.66**	22.56***
14	.67**	21.09***
15	.69**	19.91***
16	.70**	23.45***
17	.66**	18.94***
18	.66**	19.19***
19	.65**	19.91***
20	.68**	21.91***
21	.70**	21.66***
22	.71**	19.90***
23	.75**	24.66***
24	.68**	23.40***
25	.71**	23.45***

** $p < .01$ *** $p < .001$, r_{it} : Madde Toplam Korelasyon Kat sayısı

Faktör analizi sürecinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testlerinin yapılması gerekmektedir (Field, 2005). KMO değerinin .94 olarak bulunduğu ölçeğe ilişkin Barlett Sphericity testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(300)} = 3088.43$, $p < .001$). İfade edilen bu sonuçlara göre, örneklem büyüklüğü ve elde edilen veriler faktör analizi için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leech, Barret ve Morgan, 2005).



Şekil 3.1. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki her insan değerlidir temasına yönelik tutum ölçeğinin scree plot şekli

Yukarıda gösterilen scree plot grafiği incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapının olduğu görülmektedir. Faktör analizi sürecinde .30 değeri faktör yükleri için kesme noktası olarak kabul edilmiştir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). Sonuç olarak, tek faktör altında toplam varyansın % 48.71'ini açıklayan 25 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin nihai formunda yer alan maddelerin faktör yükleri .65 ile .76 arasında değişmektedir. HİDTYTÖ'de yer alan maddelerin ortalamaları, standart sapmaları ve faktör yükleri Tablo 3.3.'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.3.
Ortalamalar, Standart Sapmalar, Faktör Yükleri

Madde	Faktör Yükleri	$\bar{x}$	σ
2	.76	3.08	1.24
23	.75	2.97	1.21
9	.73	2.99	1.24
1	.73	64	1.27
3	.72	2.99	1.22
7	.72	3.08	1.25

Tablo 3.3. (Devamı)

25	.71	3.07	1.21
22	.71	3.10	1.23
21	.71	3.09	1.17
10	.70	2.89	1.30
4	.70	3.05	1.25
16	.69	3.05	1.29
13	.69	2.97	1.20
15	.69	3.08	1.21
20	.69	3.09	1.14
24	.68	3.02	1.17
6	.68	2.96	1.29
12	.67	2.89	1.18
8	.66	3.02	1.18
11	.66	2.95	1.25
18	.66	2.86	1.19
14	.66	3.03	1.29
19	.65	2.91	1.12
5	.65	3.05	1.25
17	.65	2.95	1.24
Toplam Varyans		% 48.71	

Araştırmalarda kullanılan herhangi bir modelin veri grubu ile uyumunu sınamak için tek bir uyum indeksinden ziyade birden fazla uyum indeksinin bir arada kullanılmasının daha geçerli sonuçlar vereceği bilinmektedir (Marsh ve Hocevar, 1988; Taub 2001). Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010) yapısal eşitlik modelinde

uyum indekslerinin kriterleri ve kabulleri için gerekli olan kesme noktalarını Tablo 3.4.'de görüldüğü gibi belirtmişlerdir.

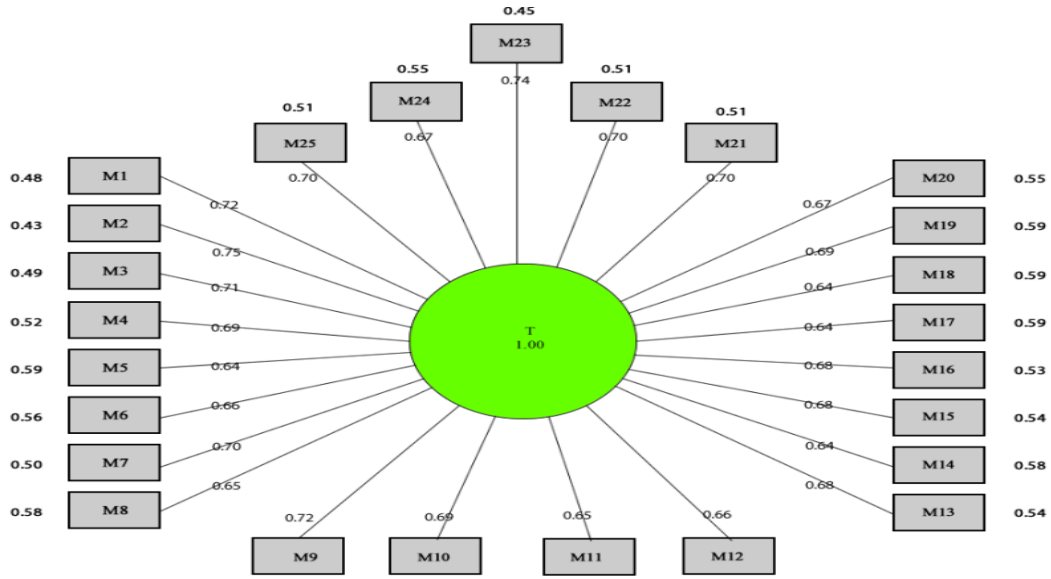
Tablo 3.4.

Yapısal Eşitlik Modelinde Uyum İndekslerinin Kriterleri ve Kabulleri İçin Kesme Noktaları

Uyum İndeksi	Kriterler	Kabul İçin Kesme Noktaları
χ^2/Sd	$P > .05$	≤ 2 = mükemmel uyum
RMSEA	0 (mükemmel uyum), 1 (uyum yok)	≤ 0.05 = mükemmel uyum
NFI	0 (uyum yok)	≥ 0.90 = iyi uyum
CFI	0 (uyum yok), 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 = iyi uyum
IFI	0 (uyum yok), 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 = iyi uyum
RFI	0 (uyum yok), 1 (mükemmel uyum)	≥ 0.90 = iyi uyum
GFI	0 (uyum yok)	≥ 0.90 = iyi uyum
AGFI	1 (mükemmel uyum)	≥ 0.95 = mükemmel uyum
SRMR	0 (mükemmel uyum)	≤ 0.05 = mükemmel uyum

Ölçeğin faktör yapısını ileri düzeyde analiz edebilmek için Lisrel 8.51 programı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen tek faktörlü modelin test edilmesinde doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Tablo 3.4.'de belirtilen ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde modelin iyi düzeyde uyum

gösterdiği saptanmıştır: $\chi^2_{(258)} = 468.46$, $p < .001$; $\chi^2/sd = 1.81$; RMSEA = .06; CFI = .92; IFI = .92; GFI = .84; AGFI = .80; NFI = .85; SRMR = .04; RFI = .82.



Şekil 3.2. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersindeki her insan değerlidir temasına yönelik tutum ölçeğinin faktör yükleri

Sonuç olarak ölçeğin iç güvenirliği Cronbach Alpha Katsayısı, test tekrar test güvenirliği ve test yarılama güvenirliği değerlendirilerek belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95, test yarılama güvenirliği ise .90 olarak hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılarak belirlenen test tekrar test güvenirlik katsayısı .88 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, HİDITYTÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu doğrular niteliktedir. Bunun yanında 25 maddeden oluşan ölçme aracındaki bazı tutum cümleleri çalışma yapraklarındaki öykülerle birebir ilişkiliyken bazı tutum cümlelerine ise çalışma yapraklarında gizil bir şekilde yer verilmiştir.

3.3.2. Demokratik Algı Ölçeği (DAÖ)

Araştırmaya katılan deneklerin “Her İnsan Değerlidir” temasına yönelik demokratik algılarının belirlenmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir (Ek-3). Geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları ile psikometrik özellikleri aşağıda yer almaktadır.

3.3.2.1. Katılımcılar

DAÖ'nin geliştirme çalışmasının araştırma grubunu Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde başarılı olan 195 (103 kız, 92 erkek) ilköğretim 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Test tekrar test güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları doğrultusunda oluşturulan nihai form çalışma grubundan 144 öğrenciye tekrar uygulanmıştır.

3.3.2.2. Veri toplama aracı

DAÖ, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokratik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen özgün bir ölçektir. Ölçek üzerindeki maddeler öğrencilerin demokrasi algılarını ve insan haklarına yönelik inanışlarını değerlendirmek amacıyla yazılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken ilgili alan yazın ve bu alanda geliştirilen ölçme araçlarından (MEB, 2010; Duruhan ve Ersöz, 2013; Çalışkan ve Sağlam, 2012) yararlanılmıştır. Sonuç olarak toplam 27 maddenin yer aldığı madde havuzu oluşturulmuştur.

3.3.2.3. İşlem

Ölçme aracı tek bir oturumda öğrencilere uygulanmış ve 195 öğrenciye ait veriler Lisrel 8.51 ve SPSS 17.0 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

3.3.2.4. Bulgular

Büyüköztürk (2006) ölçeklerin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ölçeğin kapsam geçerliği sosyal bilgiler eğitimi alanında doktor unvanına sahip üç akademisyen tarafından sağlanmıştır. Ayrıca hazırlanan maddelerin Türkçe yazım diline uygunluğunu kontrol etmek için Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisine incelenmiştir. Uzman incelemesinin ardından maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve madde havuzunda yer alan maddelerin tamamının ölçeğin ilk formunda yer almasına karar verilmiştir. Son olarak, madde havuzunda yer alan 27 madde 5 dereceli değerlendirmeye sahip likert tipi bir ölçek olarak şekillendirilmiştir. Geliştirilen DAÖ'nün madde analizi yapılırken birbirinden bağımsız

iki farklı süreç uygulanmıştır. Öncelikle, ölçekten elde edilen toplam puanların % 27'lik alt-üst grup farkları bağımsız t testi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda % 27'lik alt-üst gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Henson, 2006). Daha sonra madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve .30 değeri madde toplam korelasyonları için kesme noktası olarak belirlenmiştir (Field, 2005). Madde toplam korelasyonu analiz sonuçları doğrultusunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Geliştirilen ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyon katsayılarının .67 ile .77 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3.5.

Madde Toplam Korelasyonları, %27'lik Alt-Üst Gruplar Arasındaki Farklılıklar

Madde	r_{tt}	T
1	.74**	22.79***
2	.77**	26.92***
3	.76**	23.44***
4	.74**	24.26***
5	.71**	17.90***
6	.67**	19.53***
7	.72**	21.74***
8	.74**	22.09***
9	.69**	23.33***
10	.71**	19.44***
11	.71**	23.82***
12	.69**	18.39***
13	.72**	26.42***
14	.70**	19.86***
15	.69**	22.09***
16	.71**	23.65***

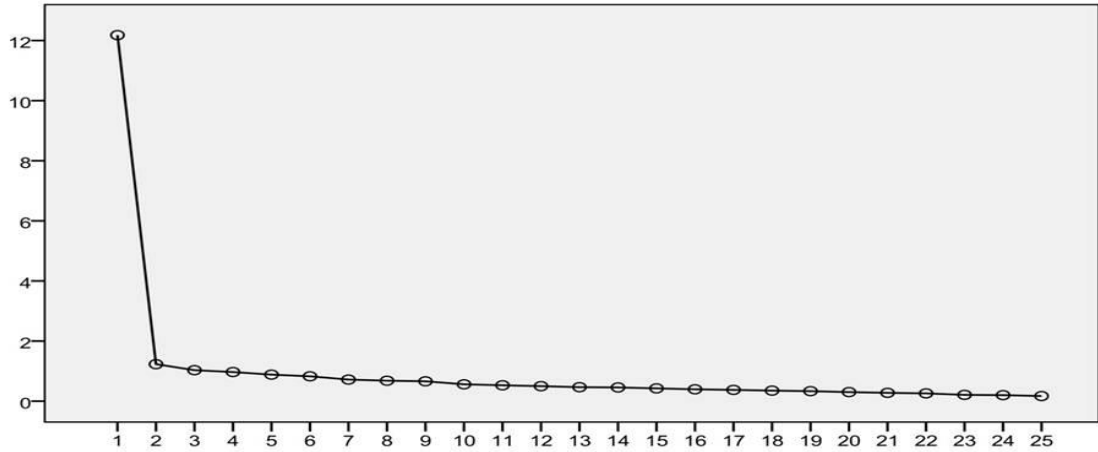
Tablo 3.5. (Devamı)

17	.72**	18.44***
18	.71**	22.20***
19	.71**	20.99***
20	.71**	20.14***
21	.72**	22.91***
22	.74**	24.83***
23	.73**	22.14***
24	.76**	26.38***
25	.74**	25.06***
26	.73**	22.16***
27	.73**	26.87***

** $p < .01$ *** $p < .001$, r_{tt} : Madde Toplam Korelasyon Kat sayısı

Madde toplam korelasyonu analiz sonuçları doğrultusunda ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Geliştirilen ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyon katsayılarının .67 ile .77 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. DAÖ'de yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları ile % 27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklılıklar Tablo 3.5.'de daha ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken örneklem büyüklüğünün ve verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testlerinin yapılması gerekmektedir (Field, 2005). KMO değerinin .94 olarak bulunduğu ölçeğe ilişkin Barlett Sphericity testinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(351)} = 3703.07$, $p < .001$). Bu sonuçlara göre; örneklem büyüklüğü ve elde edilen veriler faktör analizi için uygun olduğu ifade edilebilir (Leech, Barret ve Morgan, 2005).



Şekil 3.3. Demokratik algı ölçeğinin scree plot şekli

Yukarıda gösterilen scree plot grafiği incelendiğinde öz değeri 1'in üzerinde olan tek faktörlü bir yapının olduğu görülmektedir. Faktör analizi sürecinde .30 değeri faktör yükleri için kesme noktası olarak kabul edilmiştir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). DAÖ'nün, tek faktör altında toplam varyansın % 52.73'ünü açıklayan 27 maddelik bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin yer alan maddelerin faktör yükleri .67 ile .78 arasında değişmektedir. DAÖ'de yer alan maddelerin ortalamaları, standart sapmaları ve faktör yükleri Tablo 3.6.'da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.6.

Ortalamalar, Standart Sapmalar, Faktör Yükleri

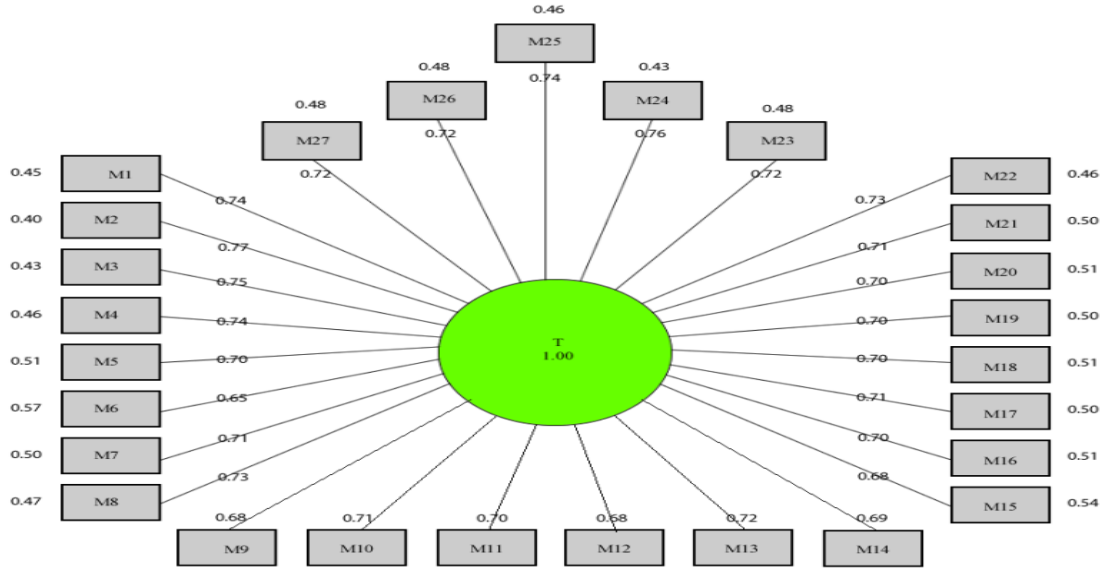
Madde	Faktör Yükleri	$\bar{x}$	σ
2	.78	3.08	1.32
24	.76	3.04	1.27
3	.76	2.92	1.41
25	.74	3.00	1.28
4	.74	3.06	1.28
1	.74	3.12	1.23
22	.74	3.05	1.24

Tablo 3.6. (Devamı)

8	.74	2.93	1.28
27	.73	2.83	1.33
26	.73	3.02	1.21
23	.73	3.05	1.33
13	.72	3.01	1.24
17	.72	2.94	1.28
7	.72	2.97	1.26
21	.72	3.05	1.31
10	.71	3.07	1.27
5	.71	2.96	1.17
19	.71	3.00	1.23
18	.71	3.04	1.24
20	.71	3.07	1.24
16	.71	3.02	1.23
11	.71	2.99	1.22
14	.70	3.14	1.32
12	.69	2.98	1.26
15	.69	3.01	1.21
9	.69	3.01	1.28
6	.67	3.00	1.27
Toplam Varyans		% 52.73	

Ölçeğin faktör yapısını ileri düzeyde analiz edebilmek için Lisrel 8.51 programı kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen tek faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Tablo 3.4.'de belirtilen ölçütler

doğrultusunda değerlendirildiğinde modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği ifade edilebilir: $\chi^2_{(297)} = 444.29$, $p < .001$; $\chi^2/sd = 1.49$; RMSEA = .05; CFI = .95; IFI = .95; GFI = .85; AGFI = .82; NFI = .87; SRMR = .04; RFI = .85.



Şekil 3.4. Demokratik algı ölçeğinin faktör yükleri

Sonuç olarak ölçeğin iç güvenilirliği Cronbach Alpha Katsayısı, test tekrar test güvenilirliği ve test yarılama güvenilirliği değerlendirilerek belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .96, test yarılama güvenilirliği ise .95 olarak hesaplanmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılarak belirlenen test tekrar test güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, DAÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu doğrular niteliktedir. Bunun yanında 27 maddeden oluşan ölçeğin araçındaki bazı algı cümleleri, çalışma yapraklarındaki öykülerle birebir ilişkilirken bazı algı cümlelerine ise çalışma yapraklarında gizil bir şekilde yer verilmiştir.

3.3.3. Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Akademik Başarı Testi

Testler, öğrencin akademik başarılarını değerlendirmede kullanılan araçlardır. Öğretim dönemi sonunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların kazanma düzeylerini, bilgi, kavrama ve anlayış yönünden sağladıkları gelişmeyi tespit etmek için

başarı testleri kullanılmaktadır (Yıldırım, 1999). Kullanılan başarı testlerinin ölçümü yapılmak istenen alan veya konuları yeterince örnekleyebilmesi için kapsam geçerliğinin olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle öğretim hedefleriyle ilgili davranışların tümüne hazırlanan testte orantılı biçimde yer verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 1998). Ancak ölçme değerlendirme yaklaşımları içerisinde bu işlem henüz çok mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla konular için hazırlanacak olan testler, öğrenme düzeyi ile bu öğrenme düzeyinin başlıca belirtisi olan kritik davranışların yoklanmasına olanak vermelidir (Özçelik, 2013). İfade edilen bu kıstaslar göz önüne alınarak araştırmacı tarafından “Her İnsan Değerlidir” temasına yönelik bir akademik başarı testi (Ek-4) hazırlanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanan başarı testinde yer alan soruların madde analizin yapılması amacıyla öğrencilerin testten aldıkları puanlar % 27’lik alt ve üst dilimlere ayrılmıştır. Bu dilimlerde yer alan maddeler incelenmiş ve aşağıdaki formüller Microsoft Excel paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Madde Güçlük İndeksi :

$$p = \frac{A + B}{2.N.27/100}$$

A: Üst Grupta Yer Alan Doğruların Sayısı

B: Alt Grupta Yer Alan Doğruların Sayısı

N: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sayısı

Madde Ayırt Edicilik İndeksi:

$$p = \frac{A - B}{N.27/100}$$

A: Üst Grupta Yer Alan Doğruların Sayısı

B: Alt Grupta Yer Alan Doğruların Sayısı

N: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sayısı

Geliştirilen akademik başarı testinin geçerlik çalışmaları kapsamında madde analizi yapılarak her maddeye ait güçlük dereceleri ve ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Buna göre; başarı testinde yer alan maddelerin güçlük indekslerinin .31 ile .77, ayırt edicilik indekslerinin ise .29 ile .66 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.7.

Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri Ölçütleri

Madde Edicilik İndeksi (r)	Ayırt Maddenin Değerlendirilmesi	Madde İndeksi (p)	Güçlük Maddenin Değerlendirilmesi
>0.40	Ayırt etme gücü yüksek	>0.60	Kolay bir madde
0.30 - 0.39	Oldukça iyi bir madde	0.40 – 0.60	Orta güçlükte bir madde
0.29 - 0.20	Orta derecede bir madde	<0.40	Zor bir madde
< 0.20	Ayırt etme gücü düşük madde		

(Büyüköztürk, 2006)

Tablo 3.7.'de belirtilen kıstaslara göre akademik başarı testinin ortalama madde güçlüğü 0.59 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç testin ortalama güçlükte bir test olduğunu göstermektedir. Testin ortalama ayırt ediciliği ise .52 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla testin ayırt ediciliğinin oldukça iyi olduğunu ve maddelerin düzeltilmeden kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca akademik başarı testinde yer alan 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17 numaralı soruların kolay; 3, 6, 12, 15, 18 numaralı soruların da orta ve zor seviyelerde oldukları görülmektedir.

Tablo 3.8.

Akademik Başarı Testinin Madde Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksleri

Madde Nu	Madde Güçlük İndeksi (p_{jx})	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r_{jx})
1	.59	.66
2	.66	.66
3	.38	.33
4	.70	.44
5	.64	.40
6	.35	.48
7	.70	.59
8	.64	.48
9	.68	.48
10	.64	.55
11	.70	.59
12	.31	.55
13	.72	.55
14	.66	.66
15	.37	.29
16	.66	.66
17	.77	.44
18	.42	.55
Ortalama	.59	.52

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere akademik başarı testinde yer alan soruların madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerine göre tüm maddelerinin ayırt edicilik düzeylerinin

iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleri ile madde analizi sonuçları doğrultusunda 18 sorudan oluşan başarı testinin geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Geliştirilen başarı testinde yer alan soruların güvenilirliğini hesaplamak için Kuder-Richardson-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonucunda güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiş ve geliştirilen akademik başarı testinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Öğretim Araçlarının Hazırlanma Süreci

Eğitici çizgi romanların akademik başarı, derse yönelik tutum ve demokratik algılar üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Programında yer alan temalar ve kazanımlar doğrultusunda 6 farklı öğretim materyali (eğitici çizgi roman) geliştirilmiştir (Ek-5, 6, 7, 8, 9, 10). Bu öğretim materyallerinin geliştirilmesinde Pixton isimli çizgi roman çizimine olanak sağlayan <http://www.pixton.com> adresli web arayüzünden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda her kazanım için araştırmacı tarafından bir senaryo hazırlanmış ve hazırlanan senaryolar Türkçe eğitimi alanında uzman olan iki akademisyen tarafından dil ve anlam bakımından incelenmiş ve böylelikle eğitici çizgi romanlara son şekli verilerek kullanılır hale getirilmiştir.

3.5. Deneysel İşlem

Bu araştırmada hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olan etkisini test etmeden önce uygulamanın yapılabilmesi için gerekli olan yasal izinler Artvin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek-11). Alınan bu izne dayalı olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Artvin ili merkez ilçelerinde bulunan üç farklı ortaokulda araştırmacı tarafından oluşturulan deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Ardından belirlenen deney gruplarına haftada bir saat olmak üzere toplam altı (6) hafta süresince “Her İnsan Değerlidir” teması çerçevesinde eğitici çizgi romanlar aracılığıyla dersler işlenmiş ve tüm dersler sosyal bilgiler öğretmenleri liderliğinde ve araştırmacı tarafından hazırlanan ders akış yönergesine (Ek-12) bağlı kalınarak yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise aynı tema (Her İnsan Değerlidir) sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ve yapılandırmacı yaklaşım modeli göz önüne alınarak işlenmiştir. Altı haftalık eğitimin ardından deney

ve kontrol gruplarına ölçme araçları yeniden uygulanmış ve çalışma bu şekilde sonlandırılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde deneysel işlemin etkisini belirlemek amacıyla kullanılan dört farklı veri analizi yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), iki faktörlü ANOVA, tek faktörlü kovaryans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizidir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada bağımsız değişken olarak belirlenen deneysel işlemin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılması kararlaştırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde sosyal bilimler alanında istatistiksel analiz için kullanılan SPSS 17.00 (Statistical package for the social sciences) paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analiz tekniği olarak; Kolmogorov Smirnov testi, bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi romanların bilişsel (akademik başarı) ve duyuşsal (demokratik algı ve derse yönelik tutum) öğrenmelere etkisini ortaya koymak için yapılan analiz işlemlerine ve sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilişsel Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin deneysel işlemin uygulanmasına geçilmeden akademik başarılarının ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle normallik analizi yapılmalıdır. Deneklerin sayısı 50'den fazla olduğu için verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnow testi yapılmıştır (D'Agostino, 1971; Field, 2005).

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı Testi

Değişken	Gruplar	N	Kolmogorow-Smirnow	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (σ)
Akademik Başarı	Kontrol	75	.19	8.64	1.36
	Deney	77	.24	8.03	1.26

Tablo 4.1.'de sunulduğu gibi, yapılan normallik analizi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamalarının normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız T Testi

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	σ	Sd	t	p
Akademik Başarı	Kontrol	75	8.64	1.36	150	2.82	.005
	Deney	77	8.03	1.26			

p= .05

Tablo 4.2.'de belirtildiği gibi yapılan bağımsız t testi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($t_{150} = 2.82$, $p < .05$). Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine ilişkin grafik aşağıda gösterilmiştir. Grafik 4.1. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ortalamalarının ($X=8.64$, $Ss=1.36$) deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ortalamalarından ($X=8.03$, $Ss=1.26$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

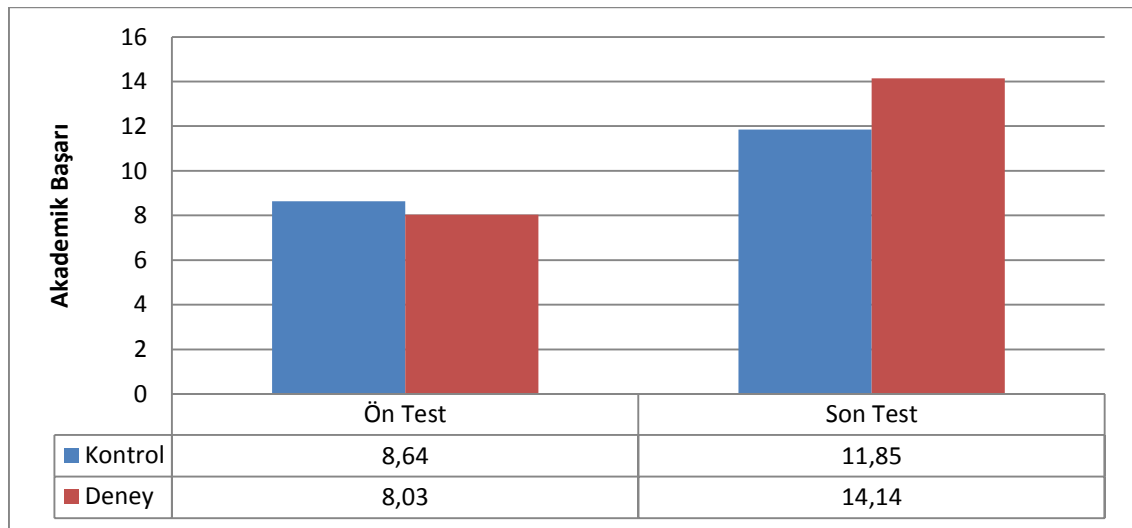
Eğitici çizgi romanların akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının farkı alınarak istatistiksel işlem uygulanmıştır.

Tablo 4.3.

Eğitici Çizgi Romanların Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Grup	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	317.44	1	317.44	133.84	.000
Grup içi	355.75	150	2.37		
Toplam	673.20	151			

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test son test puan ortalamalarının farklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1, 150)}=133.84$, $p<.001$). Başka bir ifade ile eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri (akademik başarı) üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puanları ortalamaları farkının ($X=6.10$, $Ss=1.15$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farkından ($X=3.21$, $Ss=1.83$) büyük olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farklarının yer aldığı grafik aşağıda verilmiştir. Aşağıda yer alan Grafik 4.1.'de deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test ve son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Grafik 4.1. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

4.2. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Duyuşsal Öğrenmeler Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

4.2.1. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin derse yönelik tutumları üzerinde deneysel işlemlerin uygulanmasına geçilmeden derse yönelik tutum

ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle normallik analizi yapılmalıdır. Deneklerin sayısı 50'den fazla olduğu için verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnow testi yapılmıştır.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı

Değişken	Gruplar	N	Kolmogorow-Smirnow	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (σ)
Derse Yönelik Tutum	Kontrol	75	.01	89.07	13.91
	Deney	77	.20	85.61	14.53

Tablo 4.4.'de normallik analizi sonuçları gösterilmektedir. Buna göre yapılan normallik analizi sonucunda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum ortalamalarının normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi

Değişken	Grup	N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	Mann Whit. U	p
Derse Yönelik Tutum	Kontrol	75	81.74	6130.50	2491.50	.147
	Deney	77	71.40	5497.50		

p= .05

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, yapılan MannWhitney U testi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir ($z=-1.44$, $p>.05$). Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine ilişkin grafik aşağıda gösterilmiştir. Grafik 4.2. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum ön test ortalamaları ($X=89.07$, $Ss=13.91$) ile deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutum ön test ortalamalarının ($X=85.01$, $Ss=14.53$) farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile derse yönelik tutum için deney ve kontrol gruplarının denk oldukları söylenebilir.

Eğitici çizgi romanların derse yönelik tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının farkı alınarak istatistiksel işlem uygulanmıştır.

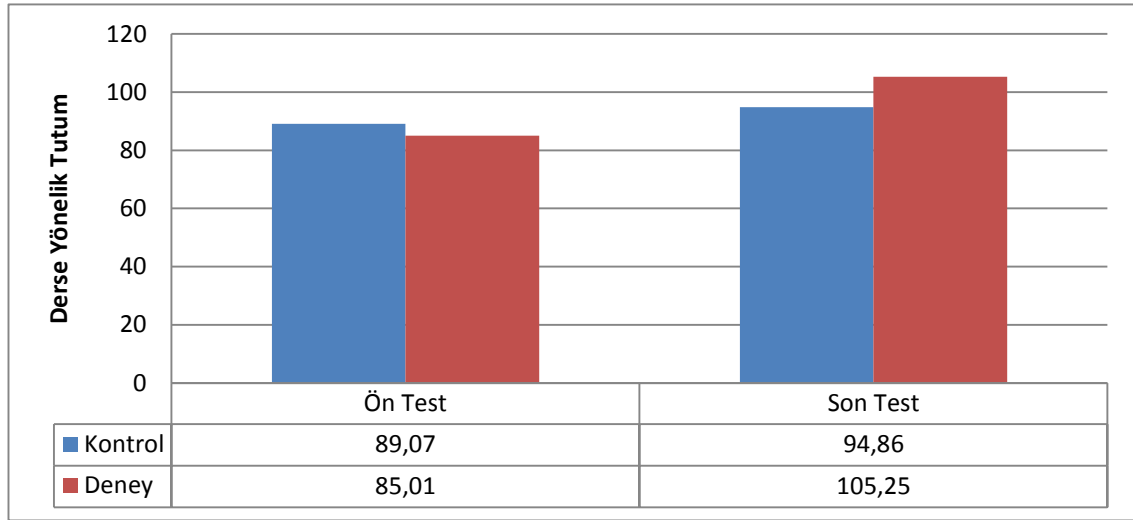
Tablo 4.6.

DeneySEL İşlemin Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Varyans Analizi

Grup	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	7231.29	1	7231.29	67.52	.000
Grup içi	16062.91	150	107.08		
Toplam	23294.21	151			

Tablo 4.6.'da sunulduğu gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test son test puan ortalamalarının farklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1, 150)}=67.52$, $p<.001$). Başka bir ifade ile eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puanları ortalamaları farkının ($X=19.64$, $Ss=14.36$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farkından ($X=5.85$, $Ss=2.29$) büyük olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farklarının yer aldığı

grafik aşağıda verilmiştir. Aşağıda yer alan Grafik 4.2.'de deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Grafik 4.2. Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test ve son test puanları

4.2.2. Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Demokratik Algı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin demokratik algıları üzerinde deneysel işlemlerin uygulanmasına geçilmeden demokratik algı ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle normallik analizi yapılmalıdır. Deneklerin sayısı 50'den fazla olduğu için verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnow testi yapılmıştır (D'Agostino, 1971; Field, 2005).

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Varsayımı

Değişken	Gruplar	N	Kolmogorow-Smirnow	Aritmetik Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma (σ)
Demokratik Algı	Kontrol	75	.20	98.29	15.59
	Deney	77	.20	98.57	14.41

Tablo 4.7.'de sunulduğu üzere, yapılan normallik analizi sonucunda kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin demokratik algı ön test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının demokratik algı ön test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi uygulanmasına kararlaştırılmıştır.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi

Değişken	Grup	N	$\bar{x}$	σ	Sd	t	p
Demokratik Algı	Kontrol	75	98.29	15.59	150	.11	.90
	Deney	77	98.57	14.41			

p= .05

Tablo 4.8.'de belirtildiği gibi, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demokratik algı ön test puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir ($t_{(150)} = .11$, $p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine ilişkin grafik aşağıda gösterilmiştir. Grafik 4.3. incelendiğinde kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demokratik algı ön test ortalamaları ($X=98.29$, $Ss=15.59$) ile deney grubunda yer alan öğrencilerin demokratik algı ön test ortalamalarının ($X=98.57$, $Ss=14.41$) farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile demokratik algı için deney ve kontrol gruplarının denk oldukları söylenebilir.

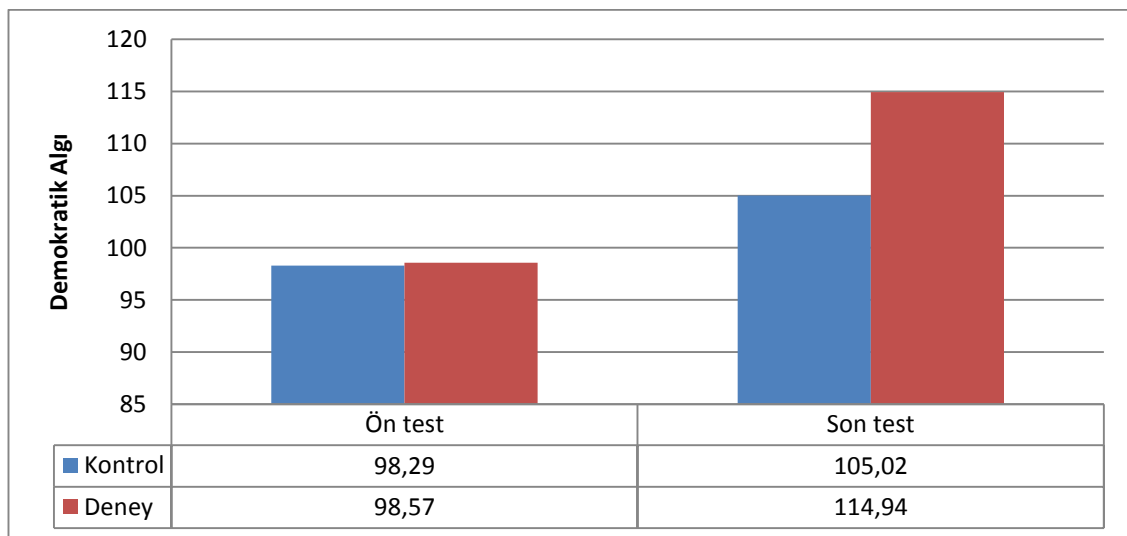
Eğitici çizgi romanların demokratik algı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamalarının farkı alınarak istatistiksel işlem uygulanmıştır.

Tablo 4.9.

Deneyel İşlemin Demokratik Algı Üzerindeki Etkisine İlişkin Varyans Analizi

Grup	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	3533.12	1	3533.12	52.88	.000
Grupiçi	10020.74	150	66.80		
Toplam	13553.86	151			

Tablo 4.9.'da tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda deney ve kontrol gruplarının demokratik algı ön test son test puan ortalamalarının farklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(1, 150)} = 52.88$, $p < .001$). Başka bir ifade ile eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin demokratik algı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puanları ortalamaları farkının ($X=16.36$, $Ss=10.92$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farkından ($X=6.73$, $Ss=3.58$) büyük olması belirlenen bu farklılığın kaynağı olarak yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test son test puan ortalamaları farklarının yer aldığı grafik aşağıda verilmiştir. Aşağıda yer alan Grafik 4.3'de deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ön test ve son test puan ortalamaları yer almaktadır.



Grafik 4.3. Deney ve kontrol gruplarının demokratik algı ön test son test puanları

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, tartışmalara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları etkin bir şekilde kazanabilmeleri, vatandaşlık bilgisiyle ilgili temel kavramları yanlışya düşmeden tam ve doğru bir şekilde anlamalarına bağlıdır. Çünkü kavramlar, düşünmenin temel yapı taşlarını oluşturduğundan bireyin bilişsel yapısının ve düşünme becerilerinin merkezinde yer alarak öğrenmenin niteliği üzerinde büyük rol oynarlar (Klausmeier, 1992; Ülgen, 2001). Bu sebepten öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşabilmesi için kavramları doğru, eksiksiz ve yanlışya düşmeden öğrenmeleri gerekmektedir (Ausubel, 2000; Novak, 1997).

Bu araştırmanın sonuçları, eğitici çizgi romanlara dayalı olarak hazırlanan öğretim materyallerinin akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 4.3.). Bu bağlamda görselliğin ön plana alındığı öğretim materyallerinin farklı derslerdeki akademik başarıyı arttırdığına ilişkin alan yazında birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Akkaya, 2011; Aksoy, Karatekin, Kuş ve Sönmez, 2010; Alkan, 2010; Ayyıldız, 2010; Bayram, Özdemir ve Koçak, 2011; Burhan, 2008; Cengizhan, 2011; Coşkun, 2009; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Demirer, 2009; Dereli, 2008; Duran, Ballıel ve Bilgili, 2011; Doymuş, Şimşek ve Karaçöp, 2009; Erdağ, 2011; Erdoğan ve Cerrah Özgeç, 2012; Evrekli, 2010; Gölgele ve Saraçoğlu, 2011; Karakuş, Palaz, Kılcan ve Çepni, 2012; Özcan 2008; Özdemir, 2010; Özşahin, 2009; Kılıç Özün, 2010; Muniran and Yusof, 2008; Palaz, 2010; Ranker, 2008; Tokcan ve Alkan, 2013; Üner, 2009; Yakışan, 2008; Yaman, 2010). Bu çalışmanın ana temasını teşkil eden eğitici çizgi romanların, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde yer alan kazanımlara ilişkin duyuşsal şemaları daha somut hale getirmede, öğrencilerin hayal dünyalarını geliştirmede ve görsel zekâlarına hitap

etmede önemli derecede rol oynadığı düşünülmektedir. Bu durumun akademik başarıya etki ederek anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu tür görsel materyallerin düşünmeyi canlandırma, önemli noktaları vurgulama, karşılaştırma yapma, ilişkileri gösterme, yeni kavramlar ile detayları açıklama konusunda özellikle etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitici çizgi romanların, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olmasının bir diğer nedenini ise öğrencilerde daha önceden var olan temel soyut kavram yanılgılarının eğitici çizgi romanlar içerisinde farklı görüşleri temsil eden karakterlerin karşılıklı tartışmaları aracılığıyla düzeltilip somutlaştırılarak giderilmesi oluşturmaktadır. Buna karşılık yapılan bazı çalışmalar (Baysarı, 2007; Çiçek, 2012), görsel materyallerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı yönünde bulguları ortaya koymuştur. Bu durumun sebepleri arasında; deneysel işlemi uygulayan kişi/kişilerden, veri toplama araçlarından veya çalışma grubu gibi daha birçok faktörden kaynaklanmış olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda elde edilen bulgular eğitim ve öğretimde işe koşulan görsel materyallerin bilişsel öğrenmeleri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Günümüzde birçok düşünür, içinde yaşadığımız zaman dilimini “Görselleşme Çağı” olarak tanımlamakta ve çağımız çocuklarının bilişsel alt yapılarının oluşmasında görsel bilgi kaynaklarının son derece önemli bir etkiye sahip olduğu görüşünü ortaya koymaktadırlar. Bu itibarla görsel dönemin çocuklarının geleneksel öğretim yaklaşımlarından sıkılabilecekleri öngörülebilir. Ancak çizgi filmler gibi akışkan olamayan; karikatürler gibi birkaç kareye hapsolmayan eğitici çizgi romanların özellikle etkin demokratik vatandaşlık eğitiminde kullanılması, bu dersin hedefleri arasında yer alan soyut kavramların edinilmesine çok olumlu katkılar sağladığı ve sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma eğitici çizgi romanlara dayalı olarak hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Tablo 4.6.). Görselliğin ön plana alındığı öğretim materyallerinin farklı derslere olan tutumu olumlu yönde etkilediğine ilişkin alan yazında birçok çalışmaya rastlanmaktadır (Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Uçar; 2007; Akçay, Tüysüz, Feyzioğlu ve Oğuz, 2008; Akengin ve İbrahimoglu, 2010; Akkaya, 2011; Bayram, Özdemir ve Koçak, 2011; Cary, 2004; Cengizhan, 2011; Coşkun, 2009; Çelik, 2007; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Dereli,

2008; Freeman ve Freeman, 2000; Göncü, 2006; Haugaard, 1973; Hutchinson, 1949; Kılınç, 2008; Kılıç Özün, 2010; Olson, 2008; Palaz, 2010; Sones, 1944; Üner, 2009). Eğitici çizgi romanların öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmasında; düz metinlere oranla kendine özgü sürükleyici bir dilinin olması, uzun cümlelere girilmeden verilmek istenen iletiyi kısa ve net bir şekilde ortaya koymasının etkili olduğu ileri sürülebilir. Teknolojik hızlanmanın dolayısıyla bilgi yoğunlaşmasının yaşandığı günümüz dünyasında adeta bir simülasyon evreninde yaşamaya başlayan günümüz çocuklarının kendilerinin etkin olmadığı tek taraflı bir kültürlenme sürecine entegre olmakta sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin bildikleri ve alışkın oldukları bir arka plandan hareketle yaşanan olaylar hakkında daha aktif bir şekilde düşünüp yorum yapma olanağını eğitici çizgi romanlar aracılığıyla sağladıkları söylenebilir. Çünkü eğitici çizgi romanlar, dersi eğlenceli bir hâle getirerek, derse yönelik motivasyonu üst düzeye çıkarabilmektedir. Ders süreci içerisinde öğrencilere benimsetilmesi hedeflenen istendik türden kazanımların kısa birer öykü ile çizgi karakterler aracılığıyla işlenmesinin konuları daha canlı ve zevkli bir hale getireceği düşünülmektedir. Böylelikle hayal gücünün harekete geçmesiyle birlikte çocuğun akademik başarı duygusunu tatması sonucunda derse yönelik tutumunun da buna bağlı olarak pozitif yönde artacağı ifade edilebilir. Buna karşılık görsel öğretim materyallerinin derse yönelik tutum üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koyan az sayıdaki çalışmalara da (Yakışan, 2008; Özdemir, 2010; Baysarı, 2007) alan yazında rastlanmaktadır.

Bu çalışma eğitici çizgi romanların öğrencilerin demokratik algılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Tablo 4.9.). Bir öğretim materyali olarak eğitici çizgi roman kullanımının soyut işlemler dönemine geçiş aşamasındaki ergenlerin demokratik algı kavramlarının örnek olaylar aracılığıyla somutlaştırılmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Demokratik algıya temel olan bilişsel süreçlerin sosyal çevre içerisinde veya grup etkileşimi vasıtasıyla olumsuz veya hatalı şekillenebileceği bilinmektedir. Söz konusu etkileşimin veya demokratik algıyı oluşturan bileşenlerin kontrol edilmesi durumunda ise istendik tutumların bireylerde biçimlendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca engellilik, aykırı bireysel farklılıklar gibi toplumun geniş kesimlerince ön yargıyla yaklaşılacak tabulaşmış bazı konulara karşı bireylerde empatik bir bakış açısının gelişmesinde eğitici çizgi romanlarda yer alan kısa senaryoların

olumlu model alma imkânı sunduğu düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle toplumda veya bireylerde var olan ön yargıların normalleşmesine eğitici çizgi romanların olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. Nitekim Ericson (1963) kişilikleri henüz gelişme aşamasında olan ve kimlik arayışında bulunan ergenlerin, eğitici çizgi romanlardaki karakterlerin olumlu özelliklerinden etkilenecek onları model almaya istekli olacaklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretimde eğitici çizgi roman kullanımının topluma sağlıklı bakabilen bireylerin kazandırılmasında son derece olumlu yönde katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

Yapılan çalışma sonucunda Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel (akademik başarı) ve duyuşsal (derse yönelik tutum ve demokratik algı) öğrenmeler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu saptanmış, bu sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

5.2. Öneriler

- 1- Bu tez çalışması Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Her İnsan Değerlidir" temasında eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat yapılan çalışma yalnızca "Her İnsan Değerlidir" tema'sıyla sınırlı olduğu için eğitici çizgi romanların programdaki diğer üç tema üzerindeki (Demokrasi Kültürü, Hak ve Özgürlüklerimiz, Görev ve Sorumluluklarımız) etkililiği ayrıca araştırılabilir.
- 2- Türk Milli Eğitim sistemi eğitim-öğretim etkinliklerini sözel, çözümsel, sayısal, mantıksal ve akılcı düşünme biçimlerini temel alan beynin sol yarım küresine göre düzenlenmektedir. Fakat sözel olmayan, sentezci ve sezgisel düşünme biçimlerinin de gelişmesine olanak sağlaması açısından beynin sağ yarım küresine hitap etmesi nedeniyle eğitici çizgi romanlardan farklı derslerde sıklıkla faydalanılmalıdır.
- 3- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinde karmaşık bazı soyut kavramların öğretiminde eğitici çizgi romanlar, gerek ders kitabının içeriğine gerekse de öğretim programının muhtevasına katılarak kullanılabilir.

- 4- Eğitici çizgi romanlar yalnızca sosyal bilim dallarının öğretiminde değil; aynı zamanda fen bilimlerinde de öğretime çekicilik kazandırmak amacıyla işe koşulabilir.
- 5- Ara disiplin kazanımlarının öğretiminde (Afet eğitimi, müze eğitimi, iş güvenliği, medya okuryazarlığı vb.) ve öğrencilerde istendik tutum ve davranışların oluşturulmasında kalıcılığa olan katkısı nedeniyle eğitici çizgi romanlar araştırmacılar ve öğretmenlerce tercih edilebilir.
- 6- Eğitici çizgi romanlar aracılığıyla anlatılması zor ve karmaşık olan bazı tarihi olaylar, öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanarak kullanılabilir.
- 7- Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi konularının daha etkili bir şekilde öğretilmesi için uzman kişiler tarafından çizgi romanlar hazırlanmalı ve öğretmenler için uygulama kitapları oluşturulmalıdır.
- 8- Çocukların psikolojik ve gelişimsel özelliklerine uygunluğu nedeniyle eğitici çizgi romanlardan değerler eğitiminde yeni bir öğretim materyali olarak faydalanılabilir.
- 9- Öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemek için ders ve çalışma kitapları uzman kişiler tarafından, öğrencilerin zihinsel gelişim özellikleri göz önüne alınarak eğitici çizgi romanlarla zenginleştirilmelidir.
- 10- Hazırlanan eğitici çizgi romanlar; öğrencilerin dikkatini çekecek, onları eleştirel düşünmeye sevk edecek, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- 11- Öğrencilerin kavram yanılgılarını belirleyip giderebilmek için çeşitli konularda eğitici çizgi romanlar geliştirmeli ve sınıf içerisinde bu tür görsel materyallere daha etkin bir biçimde yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Kadioğlu, H. (2009). Projeye dayalı öğrenme yaklaşımı'nın öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına ve görsel sunu uygulamalarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 89-96.
- Adams, B. P. (1953). *About books and children*. New York: Henry Holt and Company.
- Adıgüzel, H. Ö. (2003). *Kültür pedagojisi*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Ağca, H. (2012). *Ailede eğitim*. (6. Basım). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Oğuz, B. (2008). Bilgisayar tabanlı ve bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci tutum ve başarısına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 169-181.
- Akçay, H., Tüysüz, C., Feyzioğlu, B. ve Uçar, V. (2007). Bilgisayar destekli kimya öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisine bir örnek: “Radyoaktivite”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-106.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve derse ilişkin görüşlerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 1-19.
- Akgün, Ö. Ü. (2008). *Kahraman olgusunun çizgi romandan sinemaya uyarlamadaki görünümü: Tarkan ve conan örnekleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkoyunlu, B. (1993). *Bilgi teknolojisi ve eğitim. Eğitimde bilgi teknolojileri seminer notları*. Ankara: MEB, Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü, EBİT Daire Başkanlığı Yayınları.
- Aksoy, B., Karatekin, K., Kuş, Z. ve Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1483-1497.

- Akyüz, K. A. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Alkan, G. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. Yusuf Alp, Mehmet Özışık) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altıncı, G. (2013). Dil edinimi ve dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 41-62.
- Ankay, N. (2009). Tezer özlü'nün eserlerinde otobiyografik anlatım. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 469-492.
- Aren, S. (2007). *Ekonomi dersleri*. İstanbul: İmge Yayınları.
- Arıkan, A. (2001). *7-12 Yaş grubu çocuklara çizgi film yöntemi ile müze eğitiminin verilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim II. kademesinde okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullanılan metodlar üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Boston: Kluwer.
- Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayyıldız, N. (2010). *Coğrafya öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bainbridge, W. S. (1986). *Dimensions of Science Fiction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Balcı, B. (2000). *1990'lı yıllarda Amerikan bilimkurgu sinemasındaki muhafazakâr değerler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Ballatine, J. H. (1983). *The sociology of education*. (2nd Edition). New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Banks, J. A. (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: CA Jossey-Bass.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi: Kaynak üniteler, öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: YÖK-Dünya Bankası Ortak Projesi Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. (5. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, T. (2007). *Soğuk savaş sonrası bilimkurgu sinemasında distopik sistemler ve kontrol mekanizmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başımoğlu, M. R. (2009). *Çizgi romanda mimari kurgunun temsili*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, K., Özdemir, E. ve Koçak, N. (2011). Kimya eğitiminde animasyon kullanımı ve önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 371-390.
- Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Beard, C. and Rhodes, T. (2002). Experiential learning: Using comic strips as reflective tools in adult learning. *Australian Journal of Outdoor Education*, 6(2), 58-65.
- Benson, P. J. (1997). Problems in picturing text: A study of visual/verbal problem solving. *Technical Communication Quarterly*, 6(2), 141-160.
- Bhatia, K. T. (2006). Super-heroes to super languages: American popular culture through south asian language comics. *World Englishes*, 25(2), 279-297.
- Bigsby, C. W. E. (1999). *Popüler kültür politikaları popüler kültür ve iktidar*. Der. Nazife Güngör (1. Basım). Ankara: Vadi Yayınları.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bodur, F. (2002). Yazılı basında fotoğraf dışında kullanılan görsel öğeler: Grafikler ve illüstrasyonlar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 124-132.
- Bolan, B. (2000). *Çizgi roman sanatı*. (1. Basım). İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Borg, W. R. and Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. (5th Edition). New York: Longman Inc.
- Brocka, B. (1979). Comic books: In case you haven't noticed, they've changed. *Media and Methods*, 15(9), 30-32.
- Burhan, Y. (2008). *Asit ve baz kavramlarına yönelik karikatür destekli çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi. Eğitimin her kademesine yönelik yöntem ve tekniklerle*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1990). *Demokrasi eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cantek, L. (2002). *Türkiye’de çizgi roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cantek, L. (2010). Çizgi roman: Karaler, balonlar, resimli bantlar. *Varlık*, 1232.
- Cantek, L. (2013). Tesla’nın çizgi romanını yapmışlar, <http://kitap.radikal.com.tr/Preview/389253-yazdir>, adresinden 12.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Carolan, S. (2000). Parents, human rights and racial justice, In A. Osler (Eds.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp.175-192) Trentham:Stoke-on-Trent.
- Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Cengizhan, S. (2011). Modüler öğretim tasarımıyla entegre edilmiş kavram karikatürleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 93-104.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chin, C. and Teou, L. Y. (2009). Using concept cartoons in formative assessment: Scaffolding students’ argumentation. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1-26.
- Clary, J. (1997). Algorithm animation hypertext: Today’s learning tools. *The Spelman Science and Mathematics Journal*, 1(1), 30-31.
- Cogan, J. J. and Derricott, R. (2000). *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*. London: Kogan Page.
- Cohan, M. (1975). Comic books in the classroom. *Social Education*, 39, 325.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th Edition). London: Sage Publications.
- Corbin, S. S. (1994). *Lessons from the classroom: Male and female high school students’ attitudes toward and achievement in social studies, research and evaluation consultant*. New York: ERIC Clearinghouse.

- Coşkun, H. (1996). *Eğitim teknolojisi ve kültürlerarası eğitim bağlamında ilköğretim ikinci sınıf türkçe ve almanca ders kitaplarının içerik sorunları, türkiye ve almanya'da ilköğretim ders kitapları*. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- Coşkun, S. A. (2009). *Fen bilgisi öğretiminde karikatür kullanımının başarı, motivasyon ve tutumlar üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London: Continuum.
- Çakır, H. (2006). Tarihimizin ilk mizah dergisi diyohen'in kapatma cezalarına yine mizahi yoldan gösterdiği tepkiler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 161-172.
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.
- Çamur, H. (2014). Battlestar Galactica Steampunk Oluyor, <http://www.kayiprihtim.org/portal/2014/05/21/battlestar-galactica-steampunk-oluyor/> adresinden 12.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Çelenk, E. (1995). *TV'de gösterilen çizgi filmlerin ilkokul çağı çocukları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, E. (2007). *Orta öğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çetin, Y. (2010). Okutan çizgiler. *Milli Folklor*, 85, 193-198.
- Çiçek, T. (2012). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- D'Agostino, R. (1971). An omnibus test of normality for moderate and large size samples. *Biometrika*, 58(2), 341-348.
- Darnall, S. (1994). So you want to write comics, here illustrated. *Warrior Pub*, 56-59.
- Daşdemir, İ. ve Doymuş, K. (2012). 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 77-87.
- Davis, C. R. and Landay, A. J. (2002). *Group for user interface research computer science division*. Berkeley: University of California.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirer, C. (2009). *Gazlar ünitesinde bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretimin öğrencilerin başarısına, kavram öğrenimine ve kimya tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli, M. (2008). *Tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. Salih Otoran), İstanbul: Uygun Basın ve Tic. Ltd. Şti.
- Diegritz, T. (1979). Sind comics schmutz und schund? *Der Evangelische Buchberater*, 33(1), 1-6.
- Doğan, H. (1994). Unesco merkez yöneticileri toplantısı. *İnsan Hakları Merkezi Dergisi*, 2(3), 16-19.

- Doğan, İ. (2007). *Vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2004). *Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? I. Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. ve Sarı, M. (2004). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Karaçöp, A. (2009). Maddenin hallerinin mikro, makro ve sembolik seviyede öğrenilmesinde bilgisayar animasyonları ve işbirlikli öğrenme metotlarının etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 109-128.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme sürecindeki entelektüel şizofrenizm*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Duman, T., Karakaya, N. ve Yavuz, N. (2005). *Vatandaşlık Bilgisi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Duran, M., Ballıel, B. ve Bilgili S. (2011). *Fen öğretiminde 6. sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarını gidermede kavram karikatürlerinin etkisi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumunda sunulan bildiri, Antalya.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Duruhan, K. ve Ersöz, Y. (2013). Ortaokulda demokrasi algıları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 657-672.
- Eagleton, T. (2004). *Kuramdan sonra*. (Çev. Uygur Abacı). (1. Basım). İstanbul: Literatür Yayınları.

- Ecksel, B. I. (1992). School as socializing agents in children's lives. In Kaplan L. (Eds). *Education and the family* (pp. 86-99) Massachusetts: Allyn and Bacon A Division of Simon and Schuster, Inc.
- Efe, H. (2005). *Karikatür ve eğitim*. İzmir: Etki Yayınları.
- Eisner, W. (1974). Comic books in the library. *School Library Journal*, 21(2), 75-79.
- Ellis, A., Fouts, J. T. and Glenn, A. (1992). *Teaching and learning social studies*. New York: Harper-Collins.
- Ellul, J. (2004). *Sözün düşüşü*. (Çev. Hüsamettin Arslan). (2. Basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde kavram karikatürleri ile destekli matematik öğretiminin, ondalık kesirler konusundaki akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. (13. Basım). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, A. ve Cerrah Özgeç, L. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi: Sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education*, 1(2), 1-13.
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2005). *Popüler kültür ve iletişim*. (2. Basım). Ankara: Erk Yayınları.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Ertuğrul, H. (2005). *Ailede ve okulda çocuk eğitimi*. (26. Basım). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fay, B. (2005). *Çağdaş sosyal bilimler felsefesi, çok kültürlü bir yaklaşım*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi, okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using spss*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Figueroa, P. (1999). Multiculturalism and antiracism in a new ERA: A critical review. *Race Ethnicity and Education*, 2(2), 281-301.
- Figueroa, P. (2004). Diversity and citizenship education in England. In: J. Banks (Eds.) *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 219-244). San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th edition). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Frank, J. (1941). *What books for children?* New York: Doubleday, Doran and Company.
- Freeman, D. and Freeman, Y. (2000). *Teaching reading in multilingual classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- French, N. K. (1996). Connecting teachers and families: Using the family as the lab. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 335-346.
- Friedman, R. and Metzger, D. (1973). Family factors in learning disability. In: Friedman R. (Eds.), *Family roots of School Learning and Behavior Disorders* (pp. 45-81). Springfield: Charles C. Thomas Publisher Bannerstone House.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2006). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Dergisi*, 19, 213.
- Gesell, A. and Ilg, F. (1946). *The child from five to ten*. New York: Harper and Brothers Publishers.

- Gezer, H. (2006). *Türk edebiyatında polisiye roman ve Ahmet Ümit'in polisiye roman kurguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Giannangelo, D. M. and Kaplan M. B. (1992). *An analysis and critique of selected social studies textbooks*. Memphis: ERIC Celaringhouse.
- Gifford, C. (2004). National and post-national dimensions of citizenship education in the UK. *Citizenship Studies*, 8(2), 145-158.
- Gittens, I. (2000). The role of black governors. In: A. Osler (Eds.) *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*, (pp.177-184). Trentham: Stoke-on-Trent, 177-184.
- Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi “ışık ve ses” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 113-124.
- Gömleksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(12), 555-568.
- Göncü, H. (2006). *Lise 2. sınıf kimyasal reaksiyonlar konusunda hazırlanan bilgisayar destekli ders sunumlarının öğrenci başarısına, kavram öğretimine ve öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greenberg, J. (2002). Framing and temporality in political cartoons: A critical analysis of visual news discourse. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 2(39), 182-198.
- Gülpınar, M. A. (2005). Beyin/zihin temelli öğrenme ilkeleri ve eğitimde yapılandırmacı modeller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 272-306.
- Güneş, S. (1995). *Medya ve kültür*. Ankara: Vadi Yayınları.

- Güngör, N. (1996). Türkiye’de popüler kültür ve çizgi roman. *G.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 337-354.
- Gürkaynak, İ. (1995). *Eğitimde hoşgörü, hoşgörü ve eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Güven, S. ve Şahin, İ. F. (2003). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi öğretmenlerinin nitelikleri ve karşılaştıkları problemler: Erzincan ili örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8(10), 213-226.
- Güvercin, Z. (2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa olan etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. and Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. (5th Edition). New Jersey NJ: Printice-Hall.
- Haladyna, T., Olsen, R. and Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward social studies. *Science Education*, 66(5), 671-687.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, S. (2000). Multicultural citizens, monocultural citizenship? In: N. Pearce & J. Hallgarten (eds). *Tomorrow’s citizens: Critical debates in citizenship and education* (pp. 43-52). London: Institute for Public Policy Research.
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *Reading Teacher*, 27, 54-55.
- Heinlein, R. A. (1959). Science fiction: Its nature, faults and virtues. *The Science Fiction Novel: Imagination and Social Criticism*, 14-48.
- Henson, R. K. and Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved performance. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416.
- Hudnall, J. (1997). *Comics script*. <http://jameshudnall.com/> adresinden 01.0.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hutchinson, K. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23, 236-245.

- Inge, M. T. (1979). Introduction: The comics as culture. *Journal of Popular Culture*, 12 (4), 631-639.
- Inge, M. T. (1997). Çizgi romanlar. *Sanat Dünyamız*, 64.
- İnel, D., Balım, A. G. ve Evrekli, E. (2009). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Kagelmann, H. J. (1976). Comics: Aspekte zu inhalt und wirkung. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kakıncı, T. D. (1995). *100 filmde başlangıcından günümüze gerilim/polisiye filmleri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 25-30.
- Karakuş, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde oluşturmacı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 124-141.
- Karakuş, M. (2004). *Okul ortamının insan hakları açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan “çevre sorunları” konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 32(2), 363-376.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Karaman Kepenekci, Y. (2005). Citizenship and human rights education: A comparison of textbooks in turkey and the united states. *International Journal of Educational Reform*, 14(1), 73-88.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2010). Popüler kültürün ilköğretim çağındaki çocukların aile içi ilişkileri üzerindeki etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237-256.
- Keogh, B. and Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21, 431-446.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). İnsan hakları eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 353-361.
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research*. (2nd Edition.). London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 275-284.
- Keyder, Ç. (1993). *Türkiye’de devlet ve sınıflar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kılıç Özün, S. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde kavram karikatürü yaklaşımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kılınç, A. (2008). *Öğretimde mizahi kavramaya dayalı bir materyal geliştirme çalışması: Bilim karikatürleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kıncal, R. Y. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Kıncal, R. Y. (2000). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. (3. Basım). Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kıncal, R. Y. (2001). *Sınıf içi öğretmen davranışlarının demokratikliği*. IX. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kıncal, R. Y. (2012). *Vatandaşlık bilgisi*. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızıldağ, Ş. (2001). *Pop müzikten popüler kültüre medya çocukları*. İstanbul: Şehir Yayınları.
- Kinzel, M. (1999). Understanding algebraic notation from the students' perspective. *Mathematics Teacher*, 92(5), 436-442.
- Kireççi, Ü. (2008). *Çizgi roman senaryosu*. (1. Basım). İstanbul: CreaYayıncılık.
- Klausmeier, H. J. (1992). Concept learning and concept teaching. *Educational Psychologist*, 27(3), 267-286.
- Klavir, R. and Gorodetsky, M. (2001). The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 205-215.
- Kleeman, G. (2006). Using cartoons to investigate social and environmental issues. *Ethos*, 14(3), 9-19.
- Kleinman, E. B. and Dwyer, F. M. (1999). Analysis of computerized visual skills: Relationships to intellectual skills and achievement. *International Journal of Instructional Media*, 26(1), 53-69.
- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, 34, 592-595.
- Krashen, S. (2006). Free reading. *School Library Journal*, 9, 43-46.
- Kroasbergen, E. H. and Van Luit, J. E. (2005). Constructivist mathematics education for students with mental retardation. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 107-116.
- Kuranel,

- Kurtkan, B. A. (1982). *İktisat sosyolojisi açısından eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*. İstanbul: Divan Yayınları.
- Kuzu, B. (1997). Demokrasi ve gerekleri. *Yeni Türkiye: Demokrasi Özel Sayısı*, 17, 103-110.
- Küpçü, K. K. (2014). DC Comics'ten Steampunk Kapaklar, <http://frpnet.net/haberler/cizgi-roman-haberleri/dc-comicsten-steampunk-kapaklar>, adresinden 12.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Kür, İ. (1991). *Türkiye'de süreli çocuk yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Lanyi, R. L. (1979). Trina, queen of the underground cortoonists; An interview. *Journal of Popular Culture*, 12(4), 737.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. and Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; Use and interpretation*. (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levin, B. (1998). The educational requirement for democrracy. *Curriculum Inquiry* 28(1), 57-79.
- Liang, L. L. and Gabel, D. L. (2005). Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143-1162.
- Madden, M., Chung, P. W. H. and Dawson, C. W. (2008). The effect of a computerbased cartooning tool on children's cartoons and written stories. *Computers & Education*, 51(2), 900-925.
- Madsen, R. (1969). *Animated film concepts, methods, uses*. New York: Interlad Puslishing Inc.
- Marcenaro, R. (1976). *Manifesto comunista/fumetti di ro marcenaro*. Milano: Ottaviano.
- Marrow, J. (1975). Toward a grammar of media; Comic boks, and radio drama. *Media and Methods*, XII, 80.

- Marsh, H. W. and Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- McCloud, S. (1994). *Understanding comics the invisible art*. New York: Kitchen Sink Press.
- McGowan, T. M. (1984). Does methodology make a difference? A comparison of instructional practices of teachers and student attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, 8(2), 22-39.
- McGowan, T. M., Sutton, A. M. and Smith, P. G. (1990). Instructional elements influencing elementary students attitudes toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, 18(1), 37-52.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (6th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- McRobbie, A. (1999). *Postmodernizm ve popüler kültür*. (Çev. Almila Özdek). (1. Basım). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- MEB. (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara: TTKB Yayınları.
- Metken, G. (1970). *Comics*. Frankfurt: Fischer Bücherei.
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Bayram Tay, Adem Öcal (Ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Muniran, F. and Yusof, R. (2008). *Using comics and graphic novels in schools and libraries to promote literacies*. Paper presented at ICOLIS 2008, Kuala Lumpur.
- Mutlu, E. (2001). Popüler kültürü eleştirmek. *Doğu-Batı Dergisi İkinci Basım*, 4,15.
- Niemi, R. G. and Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press.
- Novak, J. D. (1997). *A theory of education*. New York: Cornell University Press.

- Odabaş, U. K. (1998). Bir insan olarak haklarını bilme hakkı. *Yeni Türkiye: İnsan Hakları Özel Sayısı II*, 22, 1208-1212.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim temelleri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Olson, J. C. (2008). *The comic strip as a medium for promoting science literacy*. Northridge: California State University Press.
- Olssen, M. (2004). From the crick report to the parekh report: Multiculturalism, cultural difference, and democracy the revisioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 179-192.
- Oral, T. (2004). Karikatür ve popüler kültür soruşturması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Popüler Kültür ve Gençlik Özel Sayı*, 57, 279.
- Oskay, Ü. (1992). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Simavi Yayınevi.
- Osler, A. (2000). The crick report: Difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal*, 11(1), 25-37.
- Osler, A. (2005). Looking to the future: Democracy, diversity and citizenship education. In A.Osler (Ed.), *Teachers, human rights and diversity: Educating citizens in multicultural societies* (pp. 3-22), Trentham: Stoke-on-Trent.
- Osler, A. and Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes aspolitical education. *Oxford Review of Education*, 25(1/2), 199-216.
- Osler, A. and Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in france and england: İnclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287-305.
- Öktem, F. (1994). *Okul ve aile işbirliği, aile ve eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Ölçer, D. (2006). *Popüler kültürel imgeler açısından "tarkan" çizgi romanı üzerinde bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Örs, F. (2007). Karikatür ve eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 84(7), 26-28.
- Özbek, M. (2003). *Popüler kültür ve orhan gencebay arabeski*. (6. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

- Özbudun, E. (1989). *Tarihsel gelişim içinde demokrasi ve eğitim: Demokratik toplumun temeli olarak eğitim, demokrasi için eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Özcan, F. (2008). *Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretiminde animasyonların yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. (2. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, H. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine demokrasi kültürü kazandırmada demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin katkısı (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, A. (1998). *Kuramsal ve uygulamalı karikatür*. Eskişehir: Etam Matbaası.
- Özgen, N., Özbek, N. ve Çelik, H. C. (2006). Coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeylerine etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 261-270.
- Özön, N. (1968). *Türk sineması kronolojisi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özpolat, A. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 50, 11-13.
- Öztürk, D. S. G. ve Bıkmaz, B. (2007). *Popüler kültür ve okul: Ankara ve Bolu illerinde ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma, popüler kültür ve çocuk*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Palacios, F. J. and González, M. V. (2005). The teaching of physics and cartoons: Can they be interrelated in secondary education? *International Journal of Science Education*, 27(14), 1647-1670.

- Palaz, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde karikatür kullanmanın öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Paykoç, F. (1998). *Tarih öğretiminde duyuşsal alanın rolü. Tarih öğretimi ders kitapları*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Pepper, F. C. and Henry, S. L. (1985). Using developmental and democratic practices to teach self-discipline. *Theory into Practice*, 24(4), 264-270.
- Pezdek, K. (1987). Television comprehension as an example of applied research in cognitive psychology. In D.E. Berger, K. Pezdek, and W.P. Banks, (Eds.), *Applications of Cognitive Psychology: Problem Solving, Education, and Computing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Pezdek, K. and Stevens, E. (1984). Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20, 212-218.
- Pforte, D. (1974). *Comics im ästhetischen Unterricht*. Frankfurt/Main: Athenäum.
- Pinter, R., Ryan, J. J., West, P. V., Crow, L. D., Alech, A. W. and Smith, S. (1991). *Eğitim Psikolojisi*. (Çev. Sabri Akdeniz). İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Platin, A. (1985). *Tek resimden dizi resme geçiş*. Gösteri, 61.
- Rainer, J. and Guyton, E. (1999). Democratic pratices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15, 121-132.
- Ranker, J. (2008). Using comic books as read-alouds: Insights on reading instruction from an english as a second language classroom. *Reading Teacher*, 61(4), 296-305.
- Ravitch, D. (1991). Democracy: What it is and how to teach it. *Social Studies*, 82(2), 50.

- Reiff, J. (1992). *What research says to the teacher: Learning styles*. Washington, DC: National Education Association.
- Rhodes, G. (2005). *Superportraits: Caricatures and recognition*. UK: Psychology Press.
- Roesky, H. W. and Kennepohl, D. (2008). Drawing attention with chemistry cartoons. *Journal of Chemical Education*, 85(10), 1355-1360.
- Rose, M. (2009). Extraordinary Pasts: Steampunk as a mode of historical representation. *Journal of the Fantastic in the Arts*, 20(3), 319-333.
- Rota, G. and Izquierdo, J. (2003). "Comics" as a tool for teaching biotechnology in primary schools. *Issues in Biotechnology Teaching*, 6(2), 85-89.
- Runnymede Trust. (2000). *The future of multi-ethnic Britain*. The Parekh Report London: The Runnymede Trust.
- Sayın, P. (2010). *Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'nin bir ilköğretim okulunda demokratik siyasal kültür oluşturma bağlamında değerlendirilmesi: Bir durum incelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schmuck, R. (1971). Group aspects of learning: Some aspects of classroom social climate. In Morse C.W. and Wingo M.G. (Eds.), *Classroom psychology* (3rd Edition) (pp. 204-209). London: Scolt, Foresman and Company.
- Schug, M. C., Todd, R. J. and Beery, R. (1984). Why kids don't like social studies. *Social Education*, 48(5), 382-387.
- Scott, D. and Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. London: Continuum International Publishing Group.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shaughnessy, J. M. and Haladyna, T. M. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, 49(8), 692-695.
- Shiland, T. W. (1999). Constructivism: The implications for laboratory work. *Journal of Chemical Education*, 76(1), 107-109.

- Smerdon, B. A., Burkam, D. T. and Lee, V. E. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? where is it practised? *Teachers College Record*, 101(1), 5-34.
- Smith, A. (2003) Citizenship education in northern ireland: Beyond national identity? *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 15-31.
- Sones, W. (1944). The comics and instructional method. *Journal of Educational Sociology*, 18, 232-240.
- Song, Y., Heo, M., Krumenaker, L. and Tippins, D. (2008). Cartoons-an alternative learning assessment. *Science Scope*, 32(1), 16-21.
- Soydaş, S. ve Güven, B. (2009). *Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi*. Paper presented at International Symposium On Democracy and Democracy Education In Europe Proceedings, Ankara.
- Storey, J. (2000). *Popüler kültür çalışmaları/kuramlar ve metotlar*. (Çev. Koray Karaşahin). İstanbul: Babil Yayınları.
- Sümbüloğlu, K. (1988). *Sağlık bilimlerinde araştırma yöntemleri ve istatistik*. Ankara: Matis Yayınları.
- Şahin, Y. T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşlı, İ. (2000). Günümüz coğrafya öğretiminde öğrenci aktivitelerinin bilgi üretimine dönüştürülmesinde olgular, kavramlar ve genellemelerin sistematik kullanımının sağlanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 31-33.
- Taub, G. E. (2001). A confirmatory analysis of the wechsler adult intelligence scale third edition: Is the verbal/performance discrepancy justified? *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(22), 1-9.

- Tekdal, M. (2002). *Etkileşimli fizik simülasyonlarının geliştirilmesi ve etkin kullanılması*, V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Thistletwaite, D. L. and Campell, D. T. (1969). Regression-discontinuity analysis: An alternative to the ex post facto experiment. *Journal of Educational Psychology*, 51, 309-317.
- Thomas, S. J. (2004). Teaching America's GAPE (or any other period) with political cartoons: A systematic approach to primary source analysis. *The History Teacher*, 37(4), 425-446.
- Timur, T. (1986). *Osmanlı kimliği*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Tok, G. (2000). Bilimkurguda felaketler. *Bilim ve Teknik*, 68, 69.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tokcan, H. ve Oruç, Ş. (2009). Osmanlı Devleti Son Dönemlerinde Coğrafya Öğretimi: Buluş Yoluyla Öğretime Bir Örnek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 1013-1024.
- Torak, S. E., McMorris, R. F. and Wen-Chi, L. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.
- Toroğlu, A. ve İçingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252.
- Trent, C. and Kinlaw, R. (1979). Comic books: An effective teaching tool. *Journal of Extension*, 17, 18-23.
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk*. (1.Basım). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Turan, S. (2001). Demokratik bir toplum ve okulda bir lider olarak öğretmenin rolü. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 120-125.
- Türkdoğan, O. (1996). *Değişme-kültür ve sosyal çözülme*. (2. Basım). İstanbul: Birleşik Yayıncılık.

- Uralcan, B. (2012). Avengers vs. X-Men'den Yeni Kareler, <http://www.altevren.net/haberler/207-avengers-vs-x-menden-yeni-kareler>. adresinden 12.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Uralcan, B. (2013). Point of Impact, <http://www.altevren.net/say-seri-ncelemeleri/farkl-tatlar/475-point-of-impact>, adresinden 12.06.2014 tarihinde alınmıştır.
- Uslu, A. (1999). *Karikatür sanatı ve karikatür ürünleri*. Denizli Sempozyum Metinleri, Denizli.
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, B. (1984). *Siyasal katılma ve katılma davranışına ailenin etkisi*. Ankara: Orta Dogu Amme Enstitüsü Yayını.
- Üçışık, S., Ünlü, M. ve Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde fotoğrafların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 1-8.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. (3. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.
- Üner, İ. (2009). *İlköğretim okullarında karikatürle öğrenmenin öğrencilerin başarı ve tutum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ünlü, M., Üçışık, S. ve Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Versaci, R. (2001). How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective. *English Journal*, 91(2), 61-67.
- Vural, B. (2004). *Okul başarısında ailenin rolü ve önemi*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Warburtor, T. and Saunders, M. (1996). Representing teachers' professional culture through cartoons. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 307-325.
- Williams, N. (1995). *The comic book as course book: Why and how*. Paper presented at Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, CA.

- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational psychology*. Boston: Ally and Bycon.
- Wortock, J. M. M. (2002). *Brain based learning principles applied to the teaching of basic cardiac code to associate degree nursing students using the human patient simulator*. Doctor of Philosophy. University of South Florida, Florida, USA.
- Yakışan, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasının öğrencilerin başarı, tutum ve kavram yanlışları üzerine etkisi (Hücre konusu örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalın, H. İ. (2000). *Öğretim teknolojileri ve metaryal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1215-1242.
- Yavuz, D. (2011). *Red kit ve tarkan çizgi romanlarının yapısal açıdan karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, S. ve Büyükekşi, C. (2011). Kavram karikatürlerinin ısı-sıcaklık kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1(2), 25-30.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. (25. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, A. İ. (2001). *İlköğretim okulları I. ve II. kademe sosyal bilgiler öğretiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: Haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 651-663.
- Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

- Yıldız, S. (2004). Televizyonlarda yayınlanan magazin, eğlence ve yarışma türü programların toplumsal kültür üzerine etkileri: Kırıkkale ve ankara örneği. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Popüler Kültür ve Gençlik*, 5(57), 173-178.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Basım-Yayım-Dağıtım.
- Zimmerman, B. (2008). Creating comics fosters reading, writing and creativity. *Education Digest*, 74(4), 55-57.

EKLER**Ek-1. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İzni**

T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79143383/605.01/1013703

17/05/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğünün 24.04.2013 tarihli ve 1059 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Yavuz TOPKAYA tarafından, ilimiz Merkez İlçedeki Karadeniz Bakır İlkokul öğrencilerine uygulanacak olan **"Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Akademik Başarı Testinin, Demokratik Algı Ölçeğinin ve Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik"** konularını içeren araştırma izin başvuruları ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa YANMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Uygun görüşle arz ederim.

Bahadır GÜNEŞ
Vali Yardımcısı

OLUR
17/05/2013

Necmettin KALKAN
Vali

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Millî Eğitim Müdürlüğü 08000 ARTVİN
Faks: 04662123618
<http://artvin.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin: K.ALTUN Şef
Telefon: 0 466 212 59 51 – 151

Ek- 2. Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Her İnsan Değerlidir Temasına Yönelik Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum				
Sevgili öğrenciler, Aşağıdaki cümlelere katılıp katılmadığınızı sağ tarafta yer alan seçeneklerden birine işaret koyarak belirtiniz. Teşekkürler...	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	
1-İnsanlar arasında hiçbir şekilde ayrımcılık yapılmamalıdır.	1	2	3	4	5
2-İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi gerekir.	1	2	3	4	5
3-Bireysel farklılıklar toplumlar için birer zenginlik kaynağıdır.	1	2	3	4	5
4-Kültürel zenginlikler insanlar tarafından üretilir.	1	2	3	4	5
5- Özgürlük insanlar için temel bir haktır.	1	2	3	4	5
6-İnsanların ırk ve inançlarına saygı gösterilmesi gerekir.	1	2	3	4	5
7-İnsanların doğuşundan itibaren kazandığı haklar saygıdeğerdir.	1	2	3	4	5
8-İnsanların din ve vicdan özgürlükleri sınırlandırılmamalıdır.	1	2	3	4	5
9- Yeryüzündeki tüm canlılar, birbirleriyle uyum içerisinde yaşamalıdır.	1	2	3	4	5
10-Farklı türden meslek grupları, toplumun işleyişi açısından önemli bir yer tutar.	1	2	3	4	5
11-İnsanlar arasındaki dayanışma toplumsal huzuru beraberinde getirir.	1	2	3	4	5
12-İnsan düşünen bir varlık olduğu için diğer canlılardan ayrılır.	1	2	3	4	5
13- İşkence, insan onuruna aykırı bir eylemdir.	1	2	3	4	5
14-Bireylere ne şekilde olursa olsun hakaret edilmemelidir.	1	2	3	4	5
15-Bireylerin, insan onuruna yakışır bir ücretle çalıştırılması gerekir.	1	2	3	4	5
16-İnsanların yapmış olduğu bazı hatalar onları kötü insan yapmaya yetmez.	1	2	3	4	5
17-Düşünce ve ifade özgürlüklerinin sınırlandırılmaması gerekir.	1	2	3	4	5
18-Her ne şekilde olursa olsun insanlara ön yargılı bir şekilde davranılmamalıdır.	1	2	3	4	5

19-Adalet ve eşitliğin olmadığı toplumlarda sorunlar yaşanır.	1	2	3	4	5
20-Her birey haklarını kanuni yönden aramayı bilmelidir.	1	2	3	4	5
21-İnsan hakları, tüm insanlar için geçerli olan haklardır.	1	2	3	4	5
22-Dünyanın neresinde olursa olsun her birey insan haklarından eşit oranda yararlanmalıdır.	1	2	3	4	5
23-Huzurlu bir toplumun oluşmasında aile, okul, sivil toplum kuruluşları ve kitle iletişim araçlarının önemli bir yeri vardır.	1	2	3	4	5
24-Her ne şekilde olursa olsun köleliğin insan onurunu zedelediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25-Özgürlüklerin kısıtlanması insanların üretken olmasını engeller.	1	2	3	4	5

Ek- 3. Demokratik Algı Ölçeği

Demokratik Algı Ölçeği	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sevgili öğrenciler, Aşağıdaki cümlelere katılıp katılmadığınızı sağ tarafta yer alan seçeneklerden birine işaret koyarak belirtiniz. Teşekkürler...					
1- Toplumda yaşayan her kesimin, ülke yönetiminde mümkün olduğu kadar temsil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2- Hukuk kurallarının demokratik toplumlarda uygulandığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3- Baskıcı yönetimlerin insan onuruna aykırı olduğu görüşündeyim.	1	2	3	4	5
4- İnsanlar arasındaki ırk ayrımcılığının demokrasilerde yeri olmadığı düşüncesindeyim.	1	2	3	4	5
5- Bana yapılan her türlü eleştiriyi hoşgörüyle karşılayacağımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6- Bireylerin yaşam tarzlarına hiçbir şekilde müdahale edilmemesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
7- Fikir ve düşüncelerin açıkça ifade edilmesinin ancak demokratik bir ortamda sağlanabileceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8- Farklı türden görüşlerin varlığına saygı duyulması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9- Sivil toplum kuruluşlarına üye olmanın demokratik bir davranış olduğu görüşündeyim.	1	2	3	4	5
10-Rekabetçi, adil ve özgür seçimler demokrasinin en önemli unsurlarındandır görüşünü doğru buluyorum.	1	2	3	4	5
11-Demokratik bir toplumda bağımsız medyanın çok önemli bir yerinin olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12- İnsanlar arasında din, dil ve mezhep ayrımcılığı yapılmasını doğru bulmuyorum.	1	2	3	4	5
13- Çevresine karşı duyarlı bireylerin varlığı, demokratik bir toplum için gereklidir.	1	2	3	4	5
14- Yeryüzündeki tüm canlılarla uyum içerisinde yaşanması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15- İnsanlar arasında cinsiyet ayrımcılığı yapılmaması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16- Herhangi bir haksızlık karşısında demokratik yollarla çözüm aranması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17- Demokrasi sayesinde insanların özgür bir şekilde yaşadıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18-Demokrasinin en önemli unsurlarından birisinin kuvvetler ayrılığı ilkesi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5

19- Yeni doğan her birey, evrensel insan haklarından faydalanmalıdır.	1	2	3	4	5
20- Birbirine karşı hoşgörülü davranan insanlar sayesinde demokrasi kültürünün geliştiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21- Toplumdaki tüm bireylerin eşit eğitim hakkına sahip olduklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
22-Şiddet içermeyen her türlü düşüncenin demokratik bir hak olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23- Sorunları çözmek için savaşmak yerine demokratik çözüm yollarının denenmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24- Her bireyin özgür bir şekilde seyahat etme hakkına sahip olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25- Toplumsal farklılıkların aslında bir zenginlik olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26- İnsanlık için tehdit unsuru olan bütün meselelerde duyarlı bir şekilde davranılması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
27- Toplumsal sorunlar karşısında eleştirel bir bakış açısına sahip olmak gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek- 4. Akademik Başarı Testi

“HER İNSAN DEĞERLİDİR” TEMASINA YÖNLİK AKADEMİK BAŞARI TESTİ

Aşağıdaki sorulardan size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Genel Bilgiler

1-Cinsiyet () Kız () Erkek

2- Babanızın Eğitim Durumu

() Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Lisansüstü

3- Annenizin Eğitim Durumu

() Okur yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Lisansüstü

4- Babanızın Mesleği

() Serbest meslek () İşçi () Memur

() Esnaf () Çalışmıyor () Diğer.....

5- Annenizin Mesleği

() Serbest meslek () İşçi () Memur

() Esnaf () Ev hanımı () Diğer.....

6- Aylık Geliriniz

() 1-999TL () 1000-1499TL () 1500-1999 TL

() 2000-2499 TL () 2500 TL ve üstü

7- Evinizde İnternet Bağlantısı var mı?

() Var () Yok

8-Kardeş sayınız

() Yok () Bir () İki

() Üç () Dört ve üstü

Başarı Testi

1- Onur şu şekilde tanımlanmaktadır: insanın kendine karşı duyduğu saygı, şeref ve haysiyet.

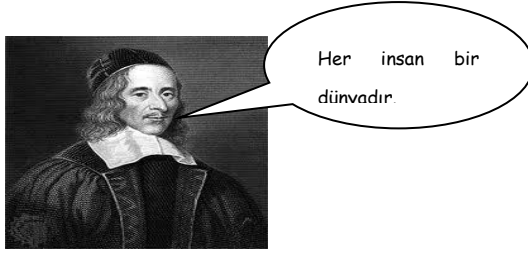
Yukarıdaki tanıma göre aşağıdakilerden hangisi onur sahibi bir insanın davranış şekilleri içerisinde yer alır?

- a) Kendisine hakaret edilen Hakan Bey'in de hakaret ederek cevap vermesi.
- b) Selim Bey'in daha zengin olabilmek için yasadışı yollara başvurmaması.
- c) Cem Bey'in bir trafik kazasından sonra çarptığı kişiye yardım etmeden olay yerinden kaçması.
- d) Evine hırsız giren Mete Bey'in polisi arayarak yardım istemesi.

2-Gökhan hentbol takımına yeni katılan sıksa ve kısa boylu olan Hakan'a “Seni ilk gördüğümde ayakta bile zor duruyor, takıma hiçbir faydası olmaz demiştim ama görüyorum ki yanılmışım.” demiştir.

Arkadaşına söylediği bu ifadeye bakarak Gökhan için aşağıdakilerden hangisi söylenir?

- a) Hakan'la dalga geçmiştir
- b) Hakan'a ön yargılı davranmıştır.
- c) Empati yapmıştır.
- d) Önceki düşüncesinin haklılığını ortaya koymuştur.



3-Yukarıda George Herbert söylediği sözle neyi ifade etmek istemiştir?

I-Her insanın özel olduğunu

II-Tüm insanların birbirine benzer olduğunu

III-Her insanla anlaşmanın zor olduğunu

IV-Her insanın farklı olduğunu

a)II-III

b)III-IV

c)I-III

d)I-IV



4- Yukarıdaki resimde görüldüğü gibi puzzledaki tüm parçaların bir araya gelmesi sonucunda çok farklı bir resim ortaya çıkabilmektedir. Puzzleda bazen önemsenmeyen bir parça aslında çok önemli bir yeri tamamlıyor olabilir. İnsanlar arasındaki ilişkilerde de durum aynen buna benzemektedir. Yani her birey farklı yapı ve özellikler taşıdığından bazen bizde var olan eksik bir taraf başka biri tarafından tamamlanırken, başkalarının eksik olan bir tarafını da biz tamamlıyor olabiliriz.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metinde vurgulanmak istenen durumu ifade eden bir seçenek değildir?

a)Bireysel farklılıkların önemi

b)Toplum için dayanışmanın önemi

c)Puzzle yapmanın güçlüğü

d)Her bireyin toplum için aslında çok önemli olduğu

5-Aşağıdakilerden hangisi insani değerlerden değildir?

a)Eşitlik

b)Hoşgörü

c)Özgürlük

d)Bencilik



6- Sınıfı yeni gelen Ahmet'le çok şişman olmasından dolayı kimse oturmak istememekte ve fiziği yüzünden sürekli onunla dalga geçilmektedir. Bir süre sonra okulda bir güreş turnuvası yapılır ve Ahmet fiziği sayesinde tüm rakiplerini rahatça yenerek birinci olur. Ardından güreş yeteneğini geliştiren Ahmet bir süre sonra güreş millî takımına davet edilir.

Yukarıdaki parçaya göre aşağıdakilerden hangisini söylemek doğru olmaz?

I- İnsanların bireysel yetenekleri toplum için çok önemli değildir.

II-Bazı bireysel farklılıklar insanlara zaman zaman büyük avantajlar sağlayabilir.

III-İnsanlar her türlü fiziksel özellikleriyle kabul edilmelidir.

IV-Bireyler her insanı kabullenmek zorunda değildirler.

a)I-II

b)II-IV

c)II-III

d)I-IV

7-Reklamlarda kadınların söylediği “Çocuk da yaparım kariyer de” sözünü yerine getirmek aslında hiç de sanıldığı kadar kolay değildir. Çünkü iş yerlerinde bir üst kademeye yükselirken yöneticiler performanslarını etkileyeceği kaygısıyla kadınlara çocuk sahibi olmamaları yönünde telkinlerde bulunur. Fakat bu uygulamaya erkeklerde pek de rastlanılmaz.

Yukarıdaki parçada sözü edilen durum aşağıdakilerden hangisiyle açıklanmaktadır?

a)Uyumluluk

b)Ayrımcılık

c)Birliktelik

d)Fedakârlık

8-Galatasaray ve Beşiktaş futbol maçının sonlarına doğru Beşiktaşlı taraftarlar Galatasaraylı futbolcu Emmanuel Eboue'nin karşısında siyahi: olmasından dolayı maymun taklidi yapmışlardır.



Yukarıdaki metinde Beşiktaş taraftarının Eboue'ye yapmış oldukları davranış aşağıdaki kavramlardan hangisiyle açıklanır?

- a)Sinirlendirme b)Şakalaşma
c)Aşağılama d)Korkutma

9- Teoman bir gün okuldan eve dönerken yolda bir adamın başka bir adama hakaret ettiğini görür ve olayı dikkatli bir şekilde izler. Bir müddet sonra hakaret edilen adam “Bana hakaret edemezsin bunun için mahkemeye müracaat edeceğim.” der. Teoman da akşam babası eve geldiğinde ona gördüğü olayı anlatır. Babası ona

Teoman'ın babası, aşağıdakilerden hangisini söylerse insan haklarının önemini yansıtmış olur?

- a)oğlum durduk yere kimse kimseye hakaret etmez, bence o adam hakareti hak etmiştir.
b)oğlum tabii ki adam hakkını mahkemede arayacak.
c)oğlum adam mahkemeye gitse ne olacak, zaten olan olmuş!
d)oğlum boş meseleler bunlar kafana takma!

10-Aşağıdakilerden hangisi bireysel özgürlüklerin kısıtlanması olarak nitelendirilebilir?

- a)Mehmet'in istediği oyuncu almasına babasının müsaade etmesi.
b)Ders çalıştıktan sonra Gökhan'ın oyun oynamasına izin verilmemesi.
c)Kader'in istediği filmi izlemesine annesinin müsaade etmesi.
d)Ahmet'in gitmek istediği liseyi tercih etmesi.



11- Selin'in sözleri ne şekilde devam ettirilirse insanın önemli bir varlık olduğu anlamı çıkmaz?

- a)Çok iyi bir insan da olabilir
b)Çok çalışkan da olabilir.
c)Çok vurdumduymaz da olabilir.
d)Çok yardımsever de olabilir.

12-Çimento, tuğla, demir, boya ve çivi bazen tek başlarına çok bir anlam ifade etmez. Fakat bu malzemelerin tümünün bir araya gelmesiyle çok güzel bir ev inşa edilebilir. İçinde yaşadığımız toplumda da durum aynen bu şekilde gelişir. Farklı türden yetenekleri olan bireyler, çoğu zaman tek başlarına bir anlam ifade etmezken bunların bir araya gelmesi sonucunda yaşanılabilir, huzurlu bir toplum ortaya çıkabilir.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metinde anlatılmak istenen düşünceyle çelişen bir durumdur?

- a)Toplumun oluşmasında en önemli etken farklı bireylerin bir araya gelmesidir.
b)Farklı türden bireysel özellikler toplumun değişik türden ihtiyaçlarını karşılar.
c)Farklı türden bireysel özelliklerin bir araya gelmesi, birçok problemin yaşanmasına neden olur.
d)Farklı türden bireysel özellikler, toplum için büyük bir avantajdır.

13-Her insanda birçok iyi özelliğin yanında bazı olumsuz özellikler de olabilir. Fakat ne olursa olsun insanlarda var olan olumsuz özellikler onları değersiz kılmaz. Örneğin bir insan çok sinirli olabilir ama aynı zamanda çok yardımsever biri de olabilir. Bu yüzden insanları olduğu gibi kabul etmeli, ön yargılarla onlara yaklaşmamalıyız.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki metinde vurgulanmak istenen durumu en iyi şekilde açıklamaktadır?

- a)Olumsuz özellikler insanları değersiz kılar.
b)Bir insan ya iyi ya da kötüdür.
c)Bazı olumsuz özellikleri olsa da insan değerli bir varlıktır.
d)Olumsuz özellikleri olan insanlarla birlikte olunmamalıdır

14-



Mete ile Hakan televizyondan olimpiyatları izlemişler ve yarışın sonunda aralarında şöyle bir konuşma geçmiştir:

Hakan: Adamın ayakları yok ama birinci oldu. Nasıl olur ya!

Mete: Evet böyle olacağını ben de beklemiyordum.

Oscar Pistorius'un protez ayakları olmasına rağmen yarışı kazanması, sizce Mete ile Hakan'a hangi kavramın önemini öğretmiş oldu?

- a)Önyargılı davranmama b)İleri görüşlü olma
c)Sağduyulu olma d)Empati yapma

15-Milli eğitim bakanı bir okul ziyaretinde önce sınıfları gezmiş; ardından herhangi bir sınıfa girip öğrenciler gibi ders dinlemiş ve zil çaldıktan sonra da öğle yemeği için okul yemekhanesinde yemek kuyruğuna girmiştir. Bakanın müsteşarlarından biri bakana seslenir: "Sayın Bakanım siz sıradan bir insan değilsiniz. Emredin yemeğinizi buraya getirtelim" demiştir. Bakan ise.....

Yukarıdaki metinde boş bırakılan yere Milli Eğitim Bakanı hangi cevabı verirse insan haklarına uygun bir şekilde davranmış olur?

- a)doğru söylüyorsun, yemeğimi hemen buraya getirttin.
b)evet, zaten çok acıktım yemek kuyruğunda bekleyemeyeceğim.
c)her şeyden önce ben de onlar gibi bir insanım, sıraya geçeceğim.
d)haklısın, zaman sıkıntımız var zaten yemek kuyruğunda da beklersem tüm programımız alt üst olur.

16-Kerem ile Özkan okula yetişmek için bir minibüse binmişlerdir. Bir iki durak sonra minibüse yaşlı bir kadın da binmiştir fakat oturulacak yer olmadığını görerak Kerem ile Özkan'a bakmıştır.

Kerem: Yerimizi kaybetmemek için dışarıya bakıp yaşlı kadını görmezlikten geelim, der.

Özkan:.....

Özkan, Kerem'e vereceği hangi cevap onun insani değerlere sahip olduğunu gösterir?

- a)haklısın dışarıya bakmalıyız.
b)hatta kitap okuyor numarası yapalım.
c)kadın yaşlı, yer vermeliyiz.
d)bence başkaları yer versin.

17-

I



II



III



IV



I- Nijerya'da yaşayan bir anne

II-Amerika'da yaşayan bir iş kadını

III-Etiyopya'da yaşayan bir doktor

IV-İngiltere'de yaşayan bir mühendis

Yukarıda farklı ülkelerde yaşayan insanların hangilerinin daha fazla insan haklarından faydalandıkları söylenebilir?

- a)I-II b)III-IV
c)I-III d)II-IV

18-Toplumu oluşturan bireylerin her birinin kendine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikleri neticesinde her birey farklı meslek dallarında (öğretmen, doktor, polis, fırıncı, kasap vs.) uzmanlaşarak topluma farklı şekillerde hizmet eder. Örneğin bir doktor, polisin yaptığı işi; bir öğretmen de fırıncının yaptığı işi tam anlamıyla yapamaz. O yüzden bireysel özelliklerini meslekleri aracılığıyla topluma hizmet konusunda kullanan bireyler, insanların rahatça yaşadığı bir toplumu meydana getirirler.

Yukarıdaki metinden yola çıkarak aşağıdaki yargılardan hangilerine ulaşılır?

I-Bireysel farklılıklar, bir arada yaşamayı zorlaştırır.

II-Bazı meslek gruplarının zaman zaman toplumdan dışlanması doğaldır.

III-Değişik meslek grupları bireysel farklılıkların sonucunda ortaya çıkmıştır.

IV-Bireysel farklılıklar toplum yaşamını kolaylaştırır.

- a)I-IV b)III-IV
c)I-II d)II-III

Ek- 5. Görsel Öğretim Materyali 1 (İnsanın Değeri)



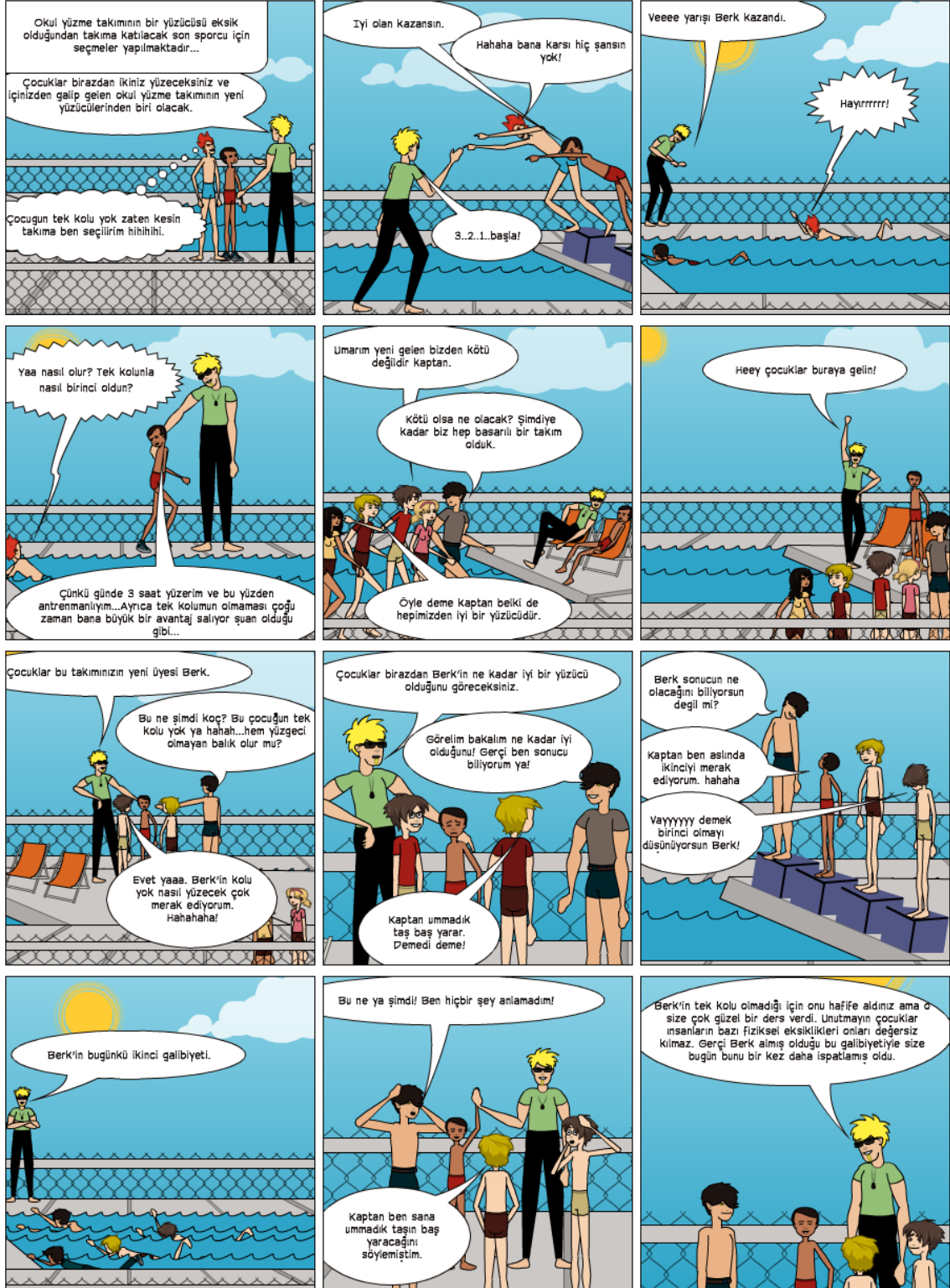
Ek- 6. Görsel Öğretim Materyali 2 (Her İnsan Özeldir)



Ek- 7. Görsel Öğretim Materyali 3 (Bireysel Farklılıklarımız Topluma Ne Kazandırır?)



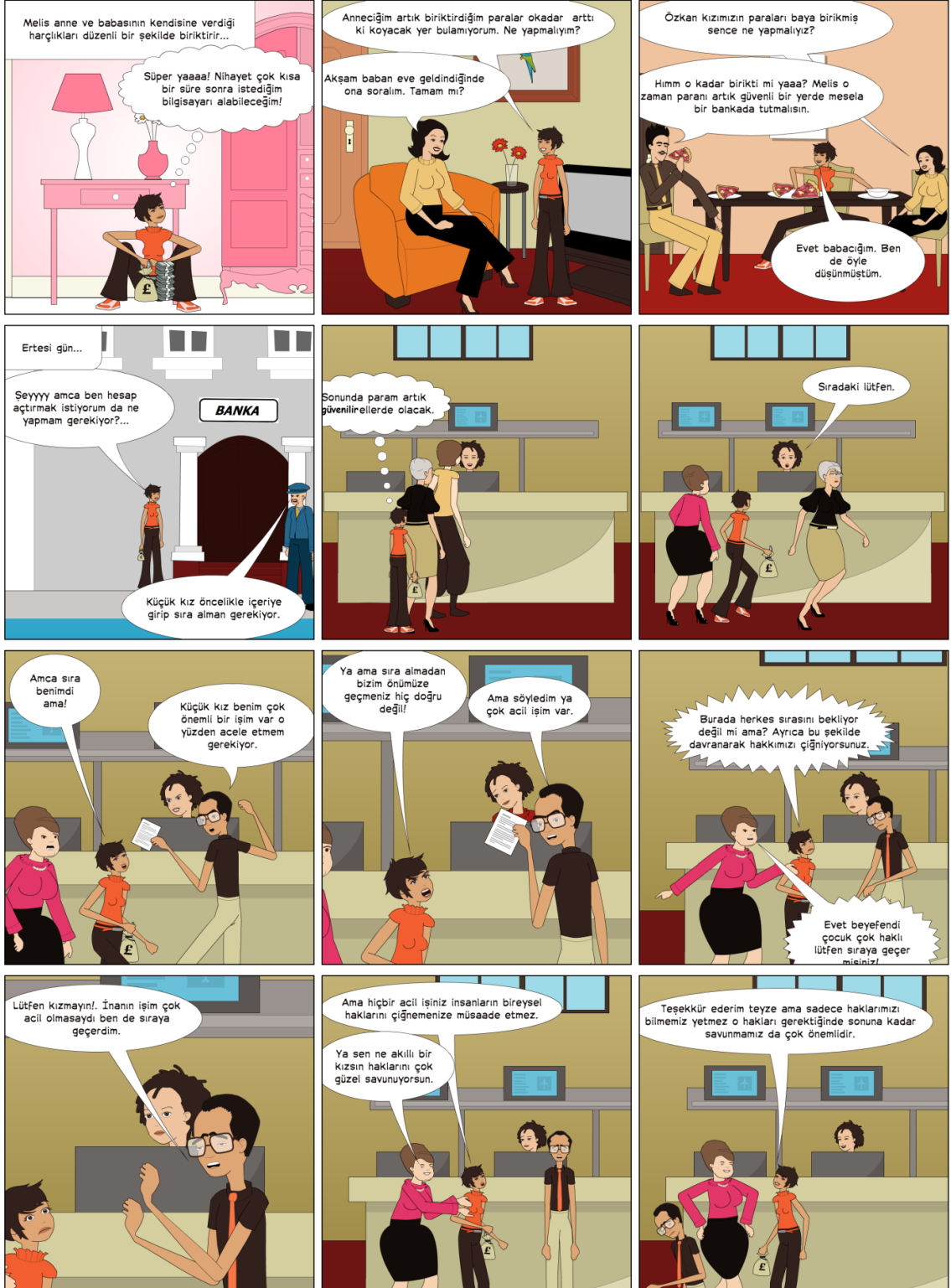
Ek- 8. Görsel Öğretim Materyali 4 (İnsan Değerlidir)



Ek- 9. Görsel Öğretim Materyali 5 (İnsani Değerleri Yaşamak, Yaşatmak)



Ek- 10. Görsel Öğretim Materyali 6 (Herkes İçin İnsan Hakları)



Ek- 11. Araştırma İzni



**T.C.
ARTVİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 79143383/605.01/2475369

13/09/2013

Konu: Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğünün 22.08.2013 tarihli ve 1776 sayılı yazıları.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Arş. Gör. Yavuz TOPKAYA tarafından, İlimiz Merkez İlçedeki Çoruh İlkokulu, Vakıfbank İlkokulu ve 7 Mart İlkokulu/Ortaokullarında 8 (Sekiz) hafta süre ile uygulanacak olan **"Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Bilisel ve Duyuşsal Öğretmenler Üzerindeki Etkisi; Her İnsan Değerlidir Teması"** konulu araştırma izin başvurusu ilgi (b) yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş ve uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa YANMAZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/09/2013

Yılmaz KURT
Vali V.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Millî Eğitim Müdürlüğü 08000 ARTVİN
Faks: 04662123618
<http://artvin.meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi İçin: K.ALTON Şef
Telefon: 0 466 212 59 51 – 151

Ek- 12. Ders Yönergesi**DERS YÖNERGESİ****Birinci Hafta**

- “İnsanın Değeri” isimli eğitici çizgi romanda yer alan öykünün okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Öyküyle ilgili farklı görüşlerin sınıf içerisinde tartışılması sağlanır.
- Tartışma sırasında insana verilen değer farklı örneklerle ilişkilendirilir.
- İnsana verilen değer ile İnsan Hakları Beyannamesinde geçen hükümler arasındaki ilişki öğretmen tarafından kurulur.

İkinci Hafta

- Dersin başında en az üç öğrenciden bir önceki haftada işlenen çizgi romanın tekrardan özetlenmesi istenir.
- “Her İnsan Özeldir” isimli eğitici çizgi romanda geçen öykünün okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Öyküyle ilgili farklı görüşlerin sınıf içerisinde tartışılması sağlanır.
- Tartışma sırasında her insanın kendine has belli başlı özelliklerinin olduğu farklı örneklerle ilişkilendirilir.
- Her insanın özel olduğu hususu öğretmen tarafından kısaca özetlenir.

Üçüncü Hafta

- Dersin başında en az üç öğrenciden bir önceki haftada işlenen çizgi romanın tekrardan özetlenmesi istenir.
- “Bireysel Farklılıklarımız Topluma Ne Kazandırır?” isimli eğitici çizgi romanda geçen öykünün okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Öyküyle ilgili farklı görüşlerin sınıf içerisinde tartışılması sağlanır.
- Tartışma sırasında bireysel farklılıklarımızın topluma neler kazandıracığı yönünde örnekler verilerek açıklamalarda bulunulur.
- Bireysel farklılıklarımızın topluma ne gibi faydalar sağlayacağı hususu öğretmen tarafından kısaca özetlenir.

Dördüncü Hafta

- Dersin başında en az üç öğrenciden bir önceki haftada işlenen çizgi romanın tekrardan özetlenmesi istenir.
- “İnsan Değerlidir” isimli eğitici çizgi romanda geçen öykünün okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Tartışma sırasında insanların her şeye rağmen çok değerli varlıklar olduğu yönünde örnekler verilerek açıklamalarda bulunulur.
- İnsan değerinin önemi öğretmen tarafından kısaca özetlenir.

Beşinci Hafta

- Dersin başında en az üç öğrenciden bir önceki haftada işlenen çizgi romanın tekrardan özetlenmesi istenir.
- “İnsani Değerleri Yaşamak, Yaşatmak” isimli eğitici çizgi romanda geçen öykünün okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.

- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Tartışma sırasında insani değerlerin hem yaşanması hem de yaşatılması gerektiği yönünde örnekler verilerek açıklamalarda bulunulur.
- İnsani değerleri yaşamak ve bu değerlerin sürekliliğini sağlama hususunda öğretmen kısaca konuyu özetler.

Altıncı Hafta

- Dersin başında en az üç öğrenciden bir önceki haftada işlenen çizgi romanın tekrardan özetlenmesi istenir.
- “Herkes İçin İnsan Hakları” isimli eğitici çizgi romanın okunması için öğrencilere 15 dakika süre verilir.
- Öğrencilerden en az 4’ünden çizgi romanda geçen öykünün özetlenmesi istenir.
- Çizgi romanda geçen öyküyle ilgili farklı görüşlerin sınıf içerisinde tartışılması sağlanır.
- Tartışma sırasında dünyadaki tüm insanlar için insan haklarının önemi farklı örnekler verilerek açıklanır.
- İnsan haklarının bilinmesi ve gerektiğinde bu hakların savunulmasının da çok önemli olduğunu öğretmen kısaca özetler.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Yavuz TOPKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi : Hani / 10.04.1980

Medeni Hali: Evli

Askerlik Durumu: 2013

Eğitim Durumu

Lisans : Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi 2004

Yüksek Lisans: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi 2011

Doktora : Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi 2014

Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2004-2006 : Sınav Dershaneleri - Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni

2006-2009 : Uğur Dershaneleri - Coğrafya/Sosyal Bilgiler Öğretmeni

2009-2014 : Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Araştırma Görevlisi

İletişim

Adres : Artvin Çoruh Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / ARTVİN

Elektronik Posta : topkayay@gmail.com