



USBES 2025



13. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu

*13th International
Social Studies Education Symposium*

15-17 Mayıs 2025 Tokat-TÜRKİYE

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI

Onur Kurulu

Abdullah KÖKLÜ (Tokat Valisi)

Prof. Dr. Fatih YILMAZ (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörü)

Mehmet Kemal YAZICIOĞLU (Tokat Belediye Başkanı)

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Onursal Başkanı)

Prof. Dr. Erdal ŞENOCAK (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Düzenleme Kurulu

Düzenleme Kurul Başkanı / (Chair of Symposium)

Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Bayram Tay, (Sosyal Bilgiler Eğitimcileri Birliği Derneği Başkanı)

Düzenleme Kurulu (Programme Committee)

Prof. Dr. Bülent Aksoy, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Yazıcı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Handan Deveci, Anadolu Üniversitesi (SBEB)

Prof. Dr. Kadir Karatekin, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer Kuş, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (SBEB)

Doç. Dr. Ayşe Çağlar, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Elif Meral, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Esra Mindivanlı Akdoğan, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Fadime Seçgin, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa İçen, Yıldız Teknik Üniversitesi(SBEB)

Doç. Dr. Ufuk Sözcü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Yasemin Er Tuna, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkerim Demir, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Büşra Güven, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Örtten, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İsa Tak, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Sevda Yılmaz Ünal, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Elif Tuğçe Demir, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Emine Demir, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Arş. Gör. Gizem Ünsal, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Sadettin Erbaş, Gazi Üniversitesi

İbrahim Himmetoğlu, Millî Eğitim Bakanlığı

Öğr. Gör. Raif Sadıç, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Bilim Kurulu

Dr. Abamüslim Akdemir, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Abdullah Faruk Kılıç, Trakya Üniversitesi
Dr. Abdulkadir Ergün, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Abdulkadir Uzunöz, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Abdulkerim Demir, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Abdulkerim Diktaş, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Abdulkerim Şen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Abdullah Balcioğulları, Çukurova Üniversitesi
Dr. Abdullah Cevdet Kirikçi, Harran Üniversitesi
Dr. Abdullah Gökdemir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Abdullah Saydam, Erciyes Üniversitesi
Dr. Abdullah Uğur, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Abdusselam Ertekin, Dicle Üniversitesi
Dr. Adem Beldağ, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Adem Dağışan, Kafkas Üniversitesi
Dr. Adem Karataş, Uşak Üniversitesi
Dr. Adem Sezer, Uşak Üniversitesi
Dr. Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Adnan Altun, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Ahmet Emin Osmanoğlu, Bingöl Üniversitesi
Dr. Ahmet Akgün, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Ahmet Ali Gazel, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Ahmet Doğanay, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet Durmaz, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ahmet Edi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ahmet Esenkaya, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Ahmet Gündüz, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Ahmet Katılmış, Marmara Üniversitesi
Dr. Ahmet Köç, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ahmet Kürşat Gökkaya, Siirt Üniversitesi
Dr. Ahmet Nalçacı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ahmet Rifat Güzey, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Ahmet Sağlamgöncü, Millî Eğitim Bakanlığı
Dr. Ahmet Saylık, Siirt Üniversitesi
Dr. Ahmet Şimşek, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Ahmet Utku Özensoy, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Ahmet Uysal, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Alaattin Kızılçaoğlu, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Ali Altıkulaç, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ali Ekber Gülersoy, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Ali Ergin Gümüş, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Ali İlhan, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Ali Meydan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi
Dr. Ali Yılmaz, Marmara Üniversitesi
Dr. Alpaslan Ay, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Alpaslan Öztürkci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Alpay Aksin, Amasya Üniversitesi
Dr. Alper Kesten, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Arcan Aydemir, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi
Dr. Arzu Boy, Kafkas Üniversitesi
Dr. Arzu Meryem Demirkiran, Marmara Üniversitesi
Dr. Asli Avcı Akçali, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Aşkin Baydar, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Ayça Kartal, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Aydan Ustaoglu Çelik, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ayhan Akiş, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Ayfer Uz, Trakya Üniversitesi
Dr. Aynur Gıcı Vatansever, Trakya Üniversitesi
Dr. Aylin Gürbüz, Trakya Üniversitesi
Dr. Aylin Yazicioğlu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Aysun Aynur Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Ayşe Çağlar, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ayşe Özdemir Kizilkan, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Ayşe Seyhan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Ayşegül Çelik Geldi, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ayşegül Kirtel, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ayşegül Pehlivan Yılmaz, Anadolu Üniversitesi
Dr. Ayşegül Şeyihoğlu, Trabzon Üniversitesi
Dr. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi
Dr. Bahadır Kilcan, Gazi Üniversitesi
Dr. Bahri Ata, Gazi Üniversitesi
Dr. Banu Çulha Özbaş, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Barış Çiftçi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Barış Kaya, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Barış Metin, Uşak Üniversitesi
Dr. Baykal Biçer, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Bayram Polat, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Bayram Tay, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Bekir Taştan, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Belgin Uzunoglu Yegül, Trakya Üniversitesi
Dr. Belma Barak, Bartın Üniversitesi
Dr. Besime Arzu Güngör Akinci, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Betül Akyürek Tay, Yusuf Demir Bilim Sanat Merkezi
Dr. Betül Batır, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Bilgin Ünal İbret, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Birgül Küçük Turgut, Atatürk Üniversitesi
Dr. Birol Bulut, Fırat Üniversitesi
Dr. Brad Maguth, University Of Akron Dr. Bülent Akbaba, Gazi Üniversitesi
Dr. Burak Ayçiçek, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Bülent Aksoy, Gazi Üniversitesi
Dr. Bülent Alagöz, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Bülent Güven, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Can Ekiz, Giresun Üniversitesi
Dr. Can Mıhçı, Trakya Üniversitesi
Dr. Canan Akyol, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Canan Tunç Şahin, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Cansel Şenoğlu Özdemir, Trakya Üniversitesi

Dr. Celal Erdönmez, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Celal Metin, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Cem Çuhadar, Trakya Üniversitesi
Dr. Cemal Avcı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Cemal Güven, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa, Gazi Üniversitesi
Dr. Cemil Öztürk, Marmara Üniversitesi
Dr. Cengiz Dönmez, Gazi Üniversitesi
Dr. Cengiz Kayacılar, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Cengiz Özmen, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Cengiz Taşkıran, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Ceren Çevik Kansu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Ceren Utkugün, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Cevdet Bozkuş, Kafkas Üniversitesi
Dr. Cevdet Kirpik, Erciyes Üniversitesi
Dr. Christopher T. Dague, The Military College Of South Carolina
Dr. Cihan Kara, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Coşkun Doğan, Trakya Üniversitesi
Dr. Çağrı Öztürk Demirbaş, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Çağlayan Karaoğlu Bircan, Trakya Üniversitesi
Dr. Çiğdem Baki Pala, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Çiğdem Kan, Fırat Üniversitesi
Dr. Çiğdem Kozaner Yenigül, Başkent Üniversitesi
Dr. Danyal Tekdal, İnönü Üniversitesi
Dr. Davut Gürel, Bartın Üniversitesi
Dr. Deniz Akpınar, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Deniz Coşkun, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Deniz Mertkan Gezgın, Trakya Üniversitesi
Dr. Deniz Tonga, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Derya Ceylan, Giresun Üniversitesi
Dr. Derya Çiğir Dikyol, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Dilber Tezel, Trakya Üniversitesi
Dr. Dilek Girit Yıldız, Trakya Üniversitesi
Dr. Dionysios Gouvias, University Of The Aegean
Dr. Doğan Duman, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Döndü Özdemir Özden, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Duran Aydınözü, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Durdane Öztürk, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi
Dr. Ebru Ay, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Ebru Demircioğlu, Trabzon Üniversitesi
Dr. Ebru Gençtürk Güven, Trabzon Üniversitesi
Dr. Ebru Selçioğlu Demirsöz, Trakya Üniversitesi
Dr. Ebru Ocakçı, Atatürk Üniversitesi
Dr. Eda Bozkurt, Atatürk Üniversitesi
Dr. Elif Aladağ, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Elif Meral, Atatürk Üniversitesi
Dr. Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi
Dr. Elvan Yalçinkaya, Erciyes Üniversitesi
Dr. Emel Demir Görür, Dicle Üniversitesi

Dr. Emel Silahsızoğlu Chasan, Trakya Üniversitesi
Dr. Emin Atasoy, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Emine Ahmetoğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Emine Altunay Şam, Amasya Üniversitesi
Dr. Emine Karasu Avcı, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Emine Meliha Kurttaş, İnönü Üniversitesi
Dr. Emine Pınar Paksuz, Trakya Üniversitesi
Dr. Emine Özlem Yiğit, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Emrah Oğuzhan Dinçer, Trakya Üniversitesi
Dr. Emre Güvendir, Trakya Üniversitesi
Dr. Engin Zabun, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Enis Harun Başer, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ensar Köse, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Eray Alaca, Giresun Üniversitesi
Dr. Ercenk Hamarat, Gazi Üniversitesi
Dr. Erdal Yildirim, Aksaray Üniversitesi
Dr. Erdem Yavuz, Erzincan Binali Yildirim Üniversitesi
Dr. Erdi Erdoğan, Kirikkale Üniversitesi
Dr. Erdi Gülçü, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Erdoğan Kaya, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erhan Görmez, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Erhan Vatansever, Trakya Üniversitesi
Dr. Erhan Yaylak, Ordu Üniversitesi
Dr. Erkan Bozkurt, Uşak Üniversitesi
Dr. Erkan Dinç, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erkan Şenşekerci, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Erkan Yeşiltaş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Erol Kaya, Erzincan Binali Yildirim Üniversitesi
Dr. Erol Koçoğlu, İnönü Üniversitesi
Dr. Ersin Topçu, Amasya Üniversitesi
Dr. Esen Durmuş, Fırat Üniversitesi
Dr. Esen Sucuoğlu, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Esin Akyay Engin, Trakya Üniversitesi
Dr. Esin Özcan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Esma Kuru, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Esra Mindivanlı Akdoğan, Atatürk Üniversitesi
Dr. Eyüp Artvinli, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Eylem Bayır, Trakya Üniversitesi
Dr. Ezgi Akşin Yavuz, Trakya Üniversitesi
Dr. Fadime Seçgin, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Fadime Tosik Dinç, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Fahri Kiliç, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Fatima Betül Demir, Bartın Üniversitesi
Dr. Fatih Demirel, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Fatih Dereli, Trakya Üniversitesi
Dr. Fatih Günay, Trakya Üniversitesi
Dr. Fatih Kayaalp, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Fatih Öztürk, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Fatih Tıkman, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Fatih Yazıcı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Fatma Akcan, Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Fatma Akgün, Trakya Üniversitesi
Dr. Fatma Budak, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Fatma Gültekin, Aksaray Üniversitesi
Dr. Fatma Torun, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Fatma Özge Bayram, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Fatma Ünal, Bartın Üniversitesi
Dr. Feride Ersoy, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Feyyaz Karaca, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Feyza Nazan Gündüz, Trakya Üniversitesi
Dr. Feyzullah Ezer, Fırat Üniversitesi
Dr. Figen Girgin, Trakya Üniversitesi
Dr. Filiz Zayimoğlu Öztürk, Ordu Üniversitesi
Dr. Fitnat Gürgil, Gazi Üniversitesi
Dr. Funda Gündoğdu Alaylı, Trakya Üniversitesi
Dr. Funda Varnacı Uzun, Aksaray Üniversitesi
Dr. Fisun Bozkurt Ourila, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Galip Öner, Erciyes Üniversitesi
Dr. Genç Osman İlhan, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Gizem Bengiç Çolak, Trabzon Üniversitesi
Dr. Gökçe Kiliçoğlu, Gazi Üniversitesi
Dr. Gökhan Abanoz, Amasya Üniversitesi
Dr. Gökhan Eşel, Erciyes Üniversitesi
Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi
Dr. Gökhan Önal, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Gökhan Önal, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Gönül Türkan Demir, Amasya Üniversitesi
Dr. Gül Güler, Trakya Üniversitesi
Dr. Gül Kurum Tiryakioğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Gül Sakarya, Trakya Üniversitesi
Dr. Gül Tuncel, Marmara Üniversitesi
Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi
Dr. Gülşah Açar Günşen, Trakya Üniversitesi
Dr. Gülten Yildirim, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Güngör Karauğuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Gürcan Gürgen, Ankara Üniversitesi
Dr. Gürkan Fırat Saylan, Giresun Üniversitesi
Dr. Hacer Dolanbay, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Hacı Çoban, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Hafize Er Türküresin, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Hakan Akdağ, Mersin Üniversitesi
Dr. Hakan GÜLDAL, Trakya Üniversitesi
Dr. Hakan Önal, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Hakan Örtten, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Hakki Yazıcı, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Halil Ersin Avcı, Avcı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim Görür, Dicle Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim Sağlam, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Halil Tokcan, Gazi Üniversitesi
Dr. Hamide Kiliç, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Hamza Yakar, Kirşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Handan Deveci, Anadolu Üniversitesi
Dr. Handan Köksal, Trakya Üniversitesi
Dr. Harun Er, Bartın Üniversitesi
Dr. Hasan Özgür, Trakya Üniversitesi
Dr. Hasan Özyıldırım, Trakya Üniversitesi
Dr. Hasan Türker, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hasan Yapıcı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Hatice Gedik, Aksaray Üniversitesi
Dr. Hatice Güzel Mumyakmaz, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Hatice Memişoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Hatice Türe, Anadolu Üniversitesi
Dr. Hatip Yıldız, Dicle Üniversitesi
Dr. Hayati Adalar, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Hayriye Sayhan, Kirşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Hidir Karaduman, Anadolu Üniversitesi
Dr. Hikmet Asutay, Trakya Üniversitesi
Dr. Hilal Karavar, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Hülya Çelik, Sakarya Üniversitesi
Dr. Hülya Gölgesiz, Ege Üniversitesi
Dr. Hülya Karaçali Taze, Sinop Üniversitesi
Dr. Hürü Sağlam Tekir, Sinop Üniversitesi
Dr. Hüseyin Bayram, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Hüseyin Çalışkan, Sakarya Üniversitesi
Dr. Hüseyin Erol, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi
Dr. Hüseyin Vehbi İmamoğlu, Sinop Üniversitesi
Dr. Hüsnü CEYLAN, Trakya Üniversitesi
Dr. Hüsnüye Durmaz, Trakya Üniversitesi
Dr. Işıl Gamze Yıldız, Trakya Üniversitesi
Dr. İsmail Hakki Çatlak, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. İsmail Hakki Demircioğlu, Trabzon Üniversitesi
Dr. İsmail Kılıç, Trakya Üniversitesi
Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi
Dr. İbrahim Fevzi Şahin, Atatürk Üniversitesi
Dr. İbrahim Güner, Muğla Sitki Koçman Üniversitesi
Dr. İbrahim Özgül, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. İbrahim Sari, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. İbrahim Turan, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. İhsan Sabri Balkaya, Atatürk Üniversitesi
Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. İlhan İlter, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. İlhan Turan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. İlker Aysel, Muğla Sitki Koçman Üniversitesi
Dr. İlker Dere, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. İlyas Kara, Amasya Üniversitesi
Dr. İpek Danju, Yakin Doğu Üniversitesi
Dr. İrem Namli Altıntaş, Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. İrem Pamuk, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Dr. İsa Tak, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. İskender Daşdemir, Ege Üniversitesi
Dr. İskender Dölek, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. İsmail Acun, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. İsmail Ayhan, Dicle Üniversitesi
Dr. İsmail Güven, Ankara Üniversitesi
Dr. İsmail Hakan Akgün, Adiyaman Üniversitesi
Dr. İsmail Oğuz, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. İzzet Şeref, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Kadir Adamaz, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Kadir Karatekin, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Kadir Ulusoy, Mersin Üniversitesi
Dr. Kamil Uygun, Uşak Üniversitesi
Dr. Kamile Gülüm, Balıkesir Üniversitesi
Dr. Kamuram Özdemir, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Kaya Yılmaz, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Kemal Kaya, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Kenan Aribaş, Aksaray Üniversitesi
Dr. Kenan Baş, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Kenan Özdil, Trakya Üniversitesi
Dr. Kerem Çolak, Trabzon Üniversitesi
Dr. Kibar Aktin, Sinop Üniversitesi
Dr. Kubilay Yazıcı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Kudret Aykiri, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Kutay Uzun, Trakya Üniversitesi
Dr. Lale Aslan, Trakya Üniversitesi
Dr. Levent Vural, Trakya Üniversitesi
Dr. Leyla Dönmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Mahmut Bozkurt, Sinop Üniversitesi
Dr. Mavi Akkaya Yılmaz, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Mehmet Açıkalin, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Mehmet Akpınar, Trabzon Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Çakmak, Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Aydın, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Mehmet Elban, Fırat Üniversitesi
Dr. Mehmet Güngör, Mersin Üniversitesi
Dr. Mehmet Fatih Doğuyurt, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Mehmet Kürşat Koca, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Mehmet Melik Kaya, Anadolu Üniversitesi
Dr. Mehmet Oğuz Günşen, Trakya Üniversitesi
Dr. Mehmet Özmenli, Giresun Üniversitesi
Dr. Mehmet Tamer Kaya, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Mehmet Sait Korkmaz, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Mehmet Şentürk, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Mehmet Şimşir, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Mehmet Şirin Demir, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Mehmet Tahir Karaboğa, Mersin Üniversitesi
Dr. Mehmet Uymaz, Sakarya Üniversitesi
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi
Dr. Mehpare Saka Melen, Trakya Üniversitesi

Dr. Mehtap Aktaş, Trakya Üniversitesi
Dr. Mehtap Dinçer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Mehtap Kodaman, Trakya Üniversitesi
Dr. Melehat Gezer, Dicle Üniversitesi
Dr. Melek Körükcü, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Melike Bulut Albaba, Trakya Üniversitesi
Dr. Melike Faiz, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Meltem Acar Güvendir, Trakya Üniversitesi
Dr. Meltem Begüm Saatçi, Ata Akdeniz Üniversitesi
Dr. Memet Kuzey, Bayburt Üniversitesi
Dr. Meral Metin Göksu, Kafkas Üniversitesi
Dr. Mert Baştaş, Yakın Doğu Üniversitesi
Dr. Meryem Hayir Kanat, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi
Dr. Michele Bertani, University of Verona
Dr. Mithat Aydın, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Muammer Demirel, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Muhammed Sari, Aksaray Üniversitesi
Dr. Muhammet Avaroğulları, Muğla Sitki Koçman Üniversitesi
Dr. Muhammet Erat, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Muharrem Özden, Trakya Üniversitesi
Dr. Muhlise Coşgun Ögeyik, Trakya Üniversitesi
Dr. Mukadder Seyhan Yücel, Trakya Üniversitesi
Dr. Murat Açar, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Murat Bayram Yılar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Murat Çalışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Murat Çelteç, Trakya Üniversitesi
Dr. Murat Ekici, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Murat Yılmaz, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Musa Uludağ, Trakya Üniversitesi
Dr. Mustafa Akkaya Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Mustafa Aydın, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi
Dr. Mustafa Girgin, Muğla Sitki Koçman Üniversitesi
Dr. Mustafa İçen, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mustafa Kiliç, Amasya Üniversitesi
Dr. Mustafa Özkan, Trakya Üniversitesi
Dr. Mustafa Öztürk, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mustafa Remzi Yardımcı, Dicle Üniversitesi
Dr. Mustafa Safran, Gazi Üniversitesi
Dr. Mustafa Sağdıç, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mustafa Samet Altınbilek, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Mustafa Şahin, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Mustafa Şeker, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Mustafa Yılmaz, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Mustafa Zeki Aydoğdu, Trakya Üniversitesi
Dr. Muzaffer Başkaya, Trabzon Üniversitesi
Dr. Muzaffer Çatak, Siirt Üniversitesi
Dr. Müslime Güneş Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Nadir Baştürk, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Nadir Yurtoğlu, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Nadire Emel Akhan, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Nalan Altay, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Nazan Kahraman, Amasya Üniversitesi
Dr. Nazim Elmas, Giresun Üniversitesi
Dr. Nazike Karagözoğlu, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Nazlı Gökçe, Anadolu Üniversitesi
Dr. Necati Fahri Taş, Erzincan Binali Yildirim Üniversitesi
Dr. Necati Tomal, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Necmettin Elmastaş, Harran Üniversitesi
Dr. Nesrin Günay, Trakya Üniversitesi
Dr. Neval Akça Berk, Çukurova Üniversitesi
Dr. Nevin Özdemir, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Nevzat Gümüş, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Nihal Baloğlu Uğurlu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Nihat Karaer, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Nihat Şimşek, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Nil Türker Tekin, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Nilgün Tosun, Trakya Üniversitesi
Dr. Nilüfer Köşker, Kirikkale Üniversitesi
Dr. Numan Ertaş, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Nur Leman Balbağ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Nuran Ekici, Trakya Üniversitesi
Dr. Nurcan Özkan, Trakya Üniversitesi
Dr. Nuray Kurtdeğede Fidan, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Nurettin Birol, Erzincan Binali Yildirim Üniversitesi
Dr. Nuri Yavuz, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Oğuz Kantürer, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Oğuzhan Karadeniz, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Onur Çalışkan, Ankara Üniversitesi
Dr. Osman Akhan, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Osman Çepni, Karabük Üniversitesi
Dr. Osman Çoşkun, Gazi Üniversitesi
Dr. Osman Kubilay Gül, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Osman Musaoğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Osman Sabancı, Gazi Üniversitesi
Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi
Dr. Osman Yılmaz, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Ömer Düzbakar, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Ömer Erbasan, Trakya Üniversitesi
Dr. Ömer Faruk İncili, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ömer Temizkan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Ömer Türksever, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ömür Gürdoğan Bayır, Anadolu Üniversitesi
Dr. Önder Eryılmaz, Amasya Üniversitesi
Dr. Özcan Ekici, Dicle Üniversitesi
Dr. Özge Metin, Giresun Üniversitesi
Dr. Özge Tarhan, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Özgür Yıldız, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Özlem Bektaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Özlem Çakar Çelik, Fırat Üniversitesi
Dr. Özlem Dönmez, Trakya Üniversitesi
Dr. Özlem Elvan, Ordu Üniversitesi
Dr. Özlem Muraz Budak, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Özlem Tuzcu, Trakya Üniversitesi
Dr. Özlem Ulu Kalın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Papatya Demir, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Pelin İskender Kılıç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Rafet Metin, Bayburt Üniversitesi
Dr. Rahmi Çiçek, Trabzon Üniversitesi
Dr. Ramazan Divrik, Trakya Üniversitesi
Dr. Ramazan Sever, İnönü Üniversitesi
Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi
Dr. Recep Ercan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Recep Kürekli, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Refik Turan, Aksaray Üniversitesi
Dr. Rukiye Adanali, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Saadet Tekin, Ege Üniversitesi
Dr. Sabri Becerikli, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Sabri Can Sannav, Trakya Üniversitesi
Dr. Salih Uslu Niğde, Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. Seda Demir Ayçiçek, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Seda Donat Bacioğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Seda Önger, Uşak Üniversitesi
Dr. Seçil Şenyurt, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Seher Yarar Kaptan, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Selahattin Kaymakçı, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Selçuk Beşir Demir, Fırat Üniversitesi
Dr. Selçuk Ilgaz, Atatürk Üniversitesi
Dr. Selda Şan, Ege Üniversitesi
Dr. Selim Hilmi Özkan, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Selma Akol Göktaş, Trakya Üniversitesi
Dr. Selma Güleç, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Selma Deneme Gençöğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Selman Ablak, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Selmin Çuhadar, Trakya Üniversitesi
Dr. Semra Sütgibi, Ege Üniversitesi
Dr. Sena Coşgun Kandal, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Sencer Remzi Sayhan, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Senem Gönenç, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Serap Tabak, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Serbülent Paksuz, Trakya Üniversitesi
Dr. Sercan Bursa, Anadolu Üniversitesi
Dr. Serdar Malkoç, Ankara Üniversitesi
Dr. Serkan Doğanay, Giresun Üniversitesi
Dr. Serkan Keleşoğlu, Ankara Üniversitesi
Dr. Serpil Demirezen, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Serpil Sürmeli, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Serpil Recepoğlu, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Sertaç Arabacıoğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Servet Hali, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Servet Üztemur, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Sevda Gülşah Yıldırım, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Sevda Yılmaz, Bayburt Üniversitesi
Dr. Sevgi Coşkun Keskin, Sakarya Üniversitesi
Dr. Sevinç Çirak Karadağ, Ege Üniversitesi
Dr. Seyit Taşer, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Seyithan Has, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Sezai Öztas, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Dr. Sezgin Kondal, Trakya Üniversitesi
Dr. Sibel Oğuz Haçat, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Sibel Işık Mercan, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Sibel Öner, Sinop Üniversitesi
Dr. Sinem Doğruer, Trakya Üniversitesi
Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Suat Polat, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Suzan Arslan, Trakya Üniversitesi
Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Süleyman Aslan, Fırat Üniversitesi
Dr. Süleyman Elmaci, Amasya Üniversitesi
Dr. Süleyman İnan, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Sümeyye Konuk, Trakya Üniversitesi
Dr. Şaban Çelikoğlu, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Şaban Ortak, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Şahin Dünder, Trakya Üniversitesi
Dr. Şahin Oruç, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Şenay Bulut Pedük, Trakya Üniversitesi
Dr. Şenay Ozan Deniz, Trakya Üniversitesi
Dr. Şenol Mail Pala, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Şinasi Sönmez, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Şule Egüz, İnönü Üniversitesi
Dr. Şükrü Bilici, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Tahir Kodal, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Tahsin Yıldırım, Aksaray Üniversitesi
Dr. Talip Öztürk, Ordu Üniversitesi
Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Tercan Yıldırım, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Tevfik Palaz, Gazi Üniversitesi
Dr. Tuba Çengelci Köse, Anadolu Üniversitesi
Dr. Tuba Şengül Bircan, Gazi Üniversitesi
Dr. Tuba Tombuloğlu, Mersin Üniversitesi
Dr. Tuğba Cevriye Özkara, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Tuğba Kafadar, Erciyes Üniversitesi
Dr. Tuğba Selanik Ay, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Tuğba Sömen, Kafkas Üniversitesi
Dr. Tuğba Türk Kurtça, Trakya Üniversitesi
Dr. Tuğrul Külünkoğlu, Giresun Üniversitesi

Dr. Tuncay Ceylan, Atatürk Üniversitesi
Dr. Tuncay Öztürk, Trakya Üniversitesi
Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi
Dr. Turgay Öntaş, Tekirdağ Namik Kemal Üniversitesi
Dr. Turgut İleri, Amasya Üniversitesi
Dr. Turhan Çetin, Gazi Üniversitesi
Dr. Tülay Aygören, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Türkan Çelik, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Ufuk Karakuş, Gazi Üniversitesi
Dr. Ufuk Sözcü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Ufuk Şimşek, Atatürk Üniversitesi
Dr. Uğur Demlikoğlu, Siirt Üniversitesi
Dr. Uğur Gezer, Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya Öteleş, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Ülkü Yancı, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Ümmühan Öner, Fırat Üniversitesi
Dr. Ünal Şimşek, Aksaray Üniversitesi
Dr. Ünsal Bekdemir, Giresun Üniversitesi
Dr. Vecihi Sefa Fuat Hekimoğlu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Vedat Karadeniz, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Veli Emre Kurtça, Trakya Üniversitesi
Dr. Veysi Akın, Trakya Üniversitesi
Dr. Volkan Payaslı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Vural Tünkler, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Wayne Journell, University Of North Carolina
Dr. Yakup Ayaydın, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Yakup Burak, Trakya Üniversitesi
Dr. Yakup Yılmaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Yar Ali Mete, Trakya Üniversitesi
Dr. Yasemin Er Tuna, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Yasemin Esen, Ankara Üniversitesi
Dr. Yasin Doğan, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Yaşar Akbıyık, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Yaşar Kop, Kafkas Üniversitesi
Dr. Yavuz Akbaş, Trabzon Üniversitesi
Dr. Yavuz Değirmenci, Bayburt Üniversitesi
Dr. Yavuz Sökmen, Atatürk Üniversitesi
Dr. Yavuz Topkaya, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Yeşim Fazlıoğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Yıldırım Tuğlu, Trakya Üniversitesi
Dr. Yıldız Deveci Bozkuş, Ankara Üniversitesi
Dr. Yılmaz Geçit, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Yurdal Dikmenli, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Yusuf İnel, Uşak Üniversitesi
Dr. Yusuf Keskin, Sakarya Üniversitesi
Dr. Yücel Atila Şehirli, Trakya Üniversitesi
Dr. Yücel Kabapınar, Marmara Üniversitesi
Dr. Yüksel Bülbül, Giresun Üniversitesi
Dr. Yüksel Güçlü, Sakarya Üniversitesi

Dr. Yüksel Kaştan, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Zafer Çakmak, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer İbrahimoglu, Marmara Üniversitesi
Dr. Zafer Kuş, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Zafer Tangülü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zekai Güner, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Zekeriya Fatih İneç, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Zekiye Hande YILMAZ, Trakya Üniversitesi
Dr. Zehra Betül Alp, Trakya Üniversitesi
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi
Dr. Zeynep Başçı Namlı, Atatürk Üniversitesi
Dr. Zülfiye Gül Ercan, Trakya Üniversitesi

İçindekiler / Contents

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Taslak ve Onaylı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	1-10
Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Akreditasyon Durumu ile Akredite Olan ve Olmayan Programların Bazı Göstergeler Açısından Karşılaştırılması	11-26
"Eğer birisi olayı bizzat görüp yazmışsa, bu kaynak güvenilirdir." Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğini Değerlendirme Yaklaşımları	27-40
Duyguların Cinsiyeti: İlkokul Öğrencilerinin Ters Yüz 2 Çizgi Filminde Toplumsal Cinsiyet Algıları	41-51
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Tutumları ile Vatandaşlık Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişki	52-64
Erzincan Türkülerinin Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi	65-76
Geçmişten Günümüze Milli Bayramlar: Sosyo-Kültürel Değişim ve Sosyal Bilgilerdeki Yeri	77-87
2010-2024 Yılları Arasında Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Müze Eğitime Yer Veren Tezlerin İncelenmesi	88-101
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında İncelenmesi	102-123
2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Eğilimler	124-143
2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Coğrafya Disiplininin Yeri: Karşılaştırmalı Bir İnceleme	144-159
Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi 2018-2024 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Kapsamında Yazılan Tezlerin İncelenmesi	160-172
Türkiye Yüzyılı Marif Modeli Kapsamında Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları	173-177
5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Edebi Metinler Bağlamında Değerlendirilmesi	178-195
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi	196-209
2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal -Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Bir İçerik Analizi	210-226
2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Mahremiyet Değeri	227-237

Kohlberg veya Bandura'nın Ahlak Kuramını Temel Alan Doktora ve Yüksek Lisans Tezlerinin Betimsel Analizi	238-250
Türkiye'de Sürdürülebilir Gelecek için Sürdürülebilir Atık Yönetimi Örneği: Okullarda Sıfır Atık Sertifikası	251-260
Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Yüksek İndeksli Dergilerde (SSCI, SCI-E, ESCI, AHCI) Yayın Yapma Güçlükleri: Türkiye Örneği	261-269
Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin İşitme Engelli Öğrencilerin Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	270-291
Öğretim Programının Ders Kitabına Yansıması: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Coğrafya	292-298
Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Siyaset Bilimi İlişkisi Üzerine Bibliyografya Çalışması	299-307
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	308-321
Gazze Savaşının Üstün Yetenekli Çocukların Resimlerine Yansıyan Yüzü	322-328
Milli Eğitim Akademisine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Görüşleri	329-344
Aile Tarihi Projelerinin Sürdürülebilir Kılmak ya da Kılamamak: Öğretmen Deneyimlerinin Anlatı Sorgulama Yoluyla İncelenmesi	345-362
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi Bize Ne Söylüyor? Erdem-Değer-Eylem Modeline Göre Değerlendirilmesi	363-372
Öğretmen Adaylarının Gözüyle Reklamlara Başka Bir Pencereden Bakmak: Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamaları	373-383
Zarafetin Sessiz Dili: Kürk Mantolu Madonna Ekseninde Adabımuaşeretin Toplumsal Temsilleri	384-399
Dijitalleşme ve Kültürel Mirasın Sürdürülebilirliği: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme	400-411
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğine Dair İnceleme	412-424
Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi	425-428
Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması: Örnek Ders Planları	429-440
Dijital Teknolojilere Yönelik Metaforik Bir Analiz: Yapay Zekâya Dair Öğrenci Algıları	441-452
Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi Bağlamında Üniversite Öğrencilerinin 'Türkiye Yüzyılı'na İlişkin Metaforik Algıları	453-464
Türkiye Yüzyılı Marif Modeli Kapsamında Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları	465-501

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Taslak ve Onaylı Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Ahmet Çopur

Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, ahmetcopur@balikesir.edu.tr

Samiye Kara

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Samiyekara5@gmail.com

Özet

Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarından biri de 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı Ortak Metninde de vurgulanan "yetkin ve erdemli insan" yetiştirmektir. Bu doğrultuda öğretim programları, eğitimin ayrılmaz ve vazgeçilmez bir parçası olarak öne çıkmaktadır. 2024 yılında çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte yeni bir Sosyal Bilgiler öğretim programı tasarlanmış; onay sürecinden önce kamuoyunun görüşüne sunulularak taslak program halinde yayımlanmıştır. İki haftalık geri bildirim sürecinin ardından alınan dönütlerle düzenlemeler yapılmış ve Mayıs ayında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanan program kamuoyuna sunulmuştur.

Bu çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın hem taslak hem de onaylı metinleri dikkate alarak hazırlanmıştır. Bu çalışma, öğretim programında gerçekleştirilen değişikliklerin kapsamlı bir analizini yapmayı hedeflemektedir. Programdan çıkarılan, eklenen ve güncellenen içerikler karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmiş, ayrıca bu değişikliklerin altında yatan gerekçeler, tespit edilen eksiklikler ve potansiyel fazlalıklar bilimsel bir perspektifle değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2024 yılı taslak ve onaylı Sosyal Bilgiler öğretim programlarından elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla görselleştirilmiştir. Bulgular doğrultusunda iki program arasındaki farkların özellikle programın başlıkları, temel yaklaşımı, özel amaçları ve uygulamaya ilişkin esaslarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Bu çalışmanın, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler öğretim programının taslak ve onaylı sürümlerinin karşılaştırılması yoluyla alana özgün ve işlevsel katkılar sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doküman İncelemesi, Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Comparison Between the Planned and Approved Social Studies Curriculums Within the Extent of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Abstract

One of the fundamental objectives of the Social Studies course is to raise "competent and virtuous people", which is also emphasized in the Collective Text of 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Curriculum. In line with this objective, the curriculums become prominent as an inseparable and indispensable part of education. In 2024, a new Social Studies curriculum that is qualified to address the necessities of today was designed, and it was published as a draft programme by presenting it to the public opinion before the approval process. After a two-week feedback process, adjustments were made with the received feedback, and the program approved by the Board of Education was presented to the public in May.

This study was prepared by taking into account both the planned and approved texts of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Social Studies curriculum. This study aims to make a comprehensive analysis of the changes made in the curriculum. Removed, added and updated contents of the program were examined with a comparative approach. Additionally, the underlying justifications for these changes, the identified drawbacks and potential excesses were evaluated with a scientific perspective.

This research was conducted based on document review, which is a qualitative method of research. The data were obtained from the planned and approved Social Studies curriculums published by the Ministry of National Education in 2024. The collected data were sorted out with the content analysis method, and the findings were visualized through tables. In line with the findings, it was seen that the differences between the two programs were especially concentrated in the program titles, basic approaches, specific purposes and the principles regarding implementation.

This study is expected to provide original and functional contributions to the field by comparing the planned and approved versions of the 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Social Studies curriculum.

Key Words: Document Review, Curriculum, Social Studies, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Giriş

Sosyal bilgiler dersi milli, ahlaki, evrensel değerleri benimseyerek kişilerin yaşadığı çevreye uyumlamalarında yardımcı olacak disiplinler arası bir derstir (MEB, 2024). Eğitim programları gelişen toplumun, dünyada yaşanan teknolojik çağın gereksinimlerini karşılamak için değişmekte ve güncellenmektedir (Can, 2019). 2024 taslak sosyal bilgiler dersi öğretim programı(SBDÖP) ve 2024 onaylı sosyal bilgiler öğretim programları öğrencilerin becerileri değerleri, bilgileri ışığında donanımlı bireyler olarak yetişmeleri için programlarda yenilikçi düzenlemelere gidilmiştir (Önger & Duman, 2023). Bu çalışmada 2024 taslak SBDÖP ve 2024 onaylı SBDÖP'nin karşılaştırılması yapılarak iki program arasındaki farklar ortaya konulacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Doküman analizi; yazılı kaynakların derlenip bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bir başka ifadeyle, yayımlanmış basılı kaynaklar ile internet tabanlı araçların taranması ve değerlendirilmesi sürecinde uygulanan bir yöntemdir(Bowen, 2009; akt. Sak, 2021).Araştırma kapsamında, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) taslak ve onaylı sürümleri incelenecek; her iki programa ait veriler karşılaştırılarak analiz edilecektir. Bu karşılaştırma yapılırken daha önce gerçekleştirilen çalışmalar, makaleler, tezler ve öğretim programları da incelenecektir. Bu nedenle, çalışmanın amacına en uygun yöntemin doküman analizi olduğuna karar verilmiştir. Uygulanan bu yöntem doğrultusunda, 2024 Taslak SBDÖP ile 2024 Onaylı SBDÖP karşılaştırılarak iki program arasındaki yapılan güncellemeler ortaya konulacaktır.

Bulgular

2024 Taslak Program İle Onaylı Programın Başlıklarının karşılaştırılması

2024 Taslak program ile onaylı programın tablo 1 de başlıklarının karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma ile hangi başlıkların aynı kaldığı, hangilerinin değiştiğini ve bu başlıkların onaylı programda hangi isimle yer aldığı gösterilmiştir.

Tablo 1: 2024 taslak ve onaylı programda yer alan başlıkların karşılaştırılması

2024 Taslak Program	2024 Onaylı Program	Aynı Olan Başlıklar	Aynı Olmayan Başlıklar
SB dersinin temel felsefesi ve özel amaçları	SB dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları		✓
SB dersi öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin esaslar	SB dersi öğretim Programı'nın uygulanmasına ilişkin esaslar	✓	
Programlar Arası Bileşenler (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Okuryazarlık Becerileri)	Programlar Arası Bileşenler (Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Değerler, Okuryazarlık Becerileri)	✓	
İçerik Çerçevesi	İçerik Çerçevesi	✓	
Öğrenme Kanıtları	Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)		✓
Öğretme-öğrenme Yaşantıları	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları		✓
Farklılaştırma	Farklılaştırma	✓	
Öğrenme alanları, öğrenme çıktıları sayısı ve süre tablosu	Öğrenme alanları, öğrenme çıktıları sayısı ve süre tablosu	✓	
SB dersi sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları	SB dersi sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları	✓	
SB dersi öğretim Programı'nın yapısı	SB dersi öğretim Programı'nın yapısı	✓	
SB dersi öğretim programı sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları	SB dersi öğretim programı sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları	✓	

Tablo 1 incelendiğinde, taslak program ile onaylı program arasında bazı başlıkların değiştiği görülmektedir. Bu başlıklar arasında üç tanesi dikkat çekici şekilde farklılık göstermektedir. İlk olarak, taslak programda yer alan “temel felsefesi” ifadesi, onaylı programda “temel yaklaşımı” olarak değiştirilmiştir. Bu değişikliğin nedeni, “felsefe” kavramının daha soyut bir anlam taşımasıdır. Buna karşılık, “temel yaklaşım” ifadesi, düşüncenin uygulamadaki karşılığını daha somut şekilde yansıttığı için tercih edilmiştir. İkinci olarak, taslak programda sadece “öğrenme kanıtları” olarak yer alan başlık, onaylı programda “öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)” şeklinde düzenlenmiştir. Bu eklemenin amacı, “öğrenme kanıtları” ifadesinin ne anlama geldiğini daha açık hale getirerek okuyucuların konuyu daha iyi anlamasını sağlamaktır. Üçüncü olarak, taslak programda “öğretme-öğrenme yaşantıları” ifadesi kullanılırken, onaylı programda bu ifade “öğrenme-öğretme yaşantıları” şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişikliğin arkasında, öğrenme kavramının öne çıkarılmasıyla, öğrenci merkezli modern eğitim anlayışının vurgulanmak istenmesi yatmaktadır. Geleneksel öğretmen merkezli anlayışı çağrıştıran “öğretme” kelimesi yerine, öğrenmeyi önceleyen bir ifade tercih edilmiştir. Bu da 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Model’ine daha uygun bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Geriye kalan sekiz başlık ise her iki programda da aynıdır.

2024 taslak ile onaylı programın temel yaklaşımı (felsefesi) ve özel amaçlarının karşılaştırılması

Tablo 2’de taslak ve onaylı programın temel yaklaşımı incelenmiştir. Tabloda aynı olan ifadelere yer verilmemiştir. Sadece eklenen ya da olmayan ifadelere yer verilmiştir.

Tablo 2: 2024 taslak ve onaylı programın temel yaklaşımlarının karşılaştırılması

2024 Taslak Program	2024 Onaylı Programı
Taslak programda bu ibarelere yer verilmemiştir.	“Bu bağlamda öğretim programı, Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler ve Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları temel alınarak tasarlanmıştır” ifadesi eklenmiştir.
Taslak programda bu ibarelere yer verilmemiştir.	“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yatay ve dikey ilişki bulunmaktadır. Yatayda Sosyal Bilgiler Dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı’nın kendi içinde içerik ve beceriler bağlamında ilişki kurulmuştur. Dikeyde ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın içerik çerçevesi oluşturulurken Hayat Bilgisi (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar), İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi, Ortaöğretim Tarih ve Coğrafya derslerine ait mevcut ve taslak öğretim programları dikkate alınmıştır.” İfadesi eklenmiştir.

İki programın temel yaklaşımları incelendiğinde, Tablo 2’de de görüldüğü üzere onaylı programa bazı eklemeler yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu eklemelerin ilki, sosyal bilgilerin öğretim yaklaşımlarının açık bir şekilde belirtilmesidir. Bu durum, programın kuramsal temelini daha net ortaya konmak istenmesinden kaynaklanmaktadır. İkinci ekleme ise, “yatay ve dikey ilişkiler” ifadesinin açıklanmasıdır. Bu açıklamanın onaylı programa dâhil edilmesinin nedeni, öğretme-öğrenme sürecinde sınıf kademeleri arasında kopukluk olmadığını ve disiplinler arası konular arasında tutarlılık sağlandığını vurgulamaktır. Böylece, programın bu yönlerinin okuyucular tarafından daha kolay anlaşılması amaçlanmıştır.

2024 Taslak ve Onaylı Programın Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

Tablo 3’de görüldüğü üzere tabloda yapılan madde değişikliklerine yer verilmiştir. İçeriği ve madde numarası aynı olanlar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3: Taslak ve Onaylı Programın Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

2024 Taslak Programın Özel Amaçları	2024 Onaylı Program Özel Amaçları	Aynı Olan Özel Amaçlar	Farklı Olan Özel Amaçlar
11.maddeye kadar içeriği iki programda da aynıdır	11.maddeye kadar içeriği iki programda da aynıdır	✓	
12. Demokrasi ilkelerinin Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim yapısındaki rolünü ve ülkemizde demokrasinin gelişim süreçlerini yorumla	12. Demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri,		✓
13. Türkiye Cumhuriyeti’nin yönetim yapısıyla demokrasinin ilkelerinin ilişkisini çözümlemeleri ve ülkemizde demokrasinin gelişim süreçlerini yorumlamaları.			✓
14. Demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri,	13. Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri		
15. Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri			
16. Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeler	14. Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri	✓	
17. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri	15. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri	✓	
18. Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretmeleri	16. Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretmeleri,	✓	
19. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri	17. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri,	✓	
20. Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde	18. Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini	✓	

kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır	etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ilk 11 özel amaç her iki programda madde numarası ve içerik olarak da aynı olduğu görülmektedir. Taslak programda toplam 20 özel amaç yer alırken, onaylı programda bu sayı 18'e düşürülmüştür. Bu farkın temel nedeni, taslak programda "demokrasi" kavramına ilişkin açıklamaların taslak programda 12,13,14,15 numaralı özel amaçla ifade edilmesine karşın, onaylı programda bu açıklamaların 12 ve 13. numaralı özel amaç altında birleştirilmesidir. Böylece, onaylı programda bu konu daha sade, net ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur. Geriye kalan diğer özel amaçlar ise taslak ve onaylı programda içerik bakımından aynıdır. Sadece madde numaraları farklı olarak belirlenmiştir.

2024 Taslak ve Onaylı Programın Uygulamaya İlişkin Esaslarının karşılaştırılması

Tablo 4'te, 2024 taslak ve onaylı programlarının uygulamaya ilişkin esaslarının madde içerikleri ve numaraları, tabloda da belirtildiği üzere 7. maddeye kadar aynıdır. Bu nedenle, uygulamaya ilişkin esasların karşılaştırılmasında her iki programda da 7. Maddeden sonraki içerikler karşılaştırmada esas alınmıştır.

Tablo 4: 2024 Taslak ve Onaylı Programın Uygulamaya İlişkin Esaslarının karşılaştırılması

2024 Taslak Programın Uygulamaya İlişkin Esasları	2024 Onaylı Programın Uygulamaya İlişkin Esasları	Aynı Esaslar	Olan Esaslar	Farklı Olan Esaslar
Taslak ve onaylı programda uygulamaya ilişkin esasların madde numaraları ve içeriği 7. Maddeye kadar aynıdır.	Taslak ve onaylı programda uygulamaya ilişkin esasların madde numaraları ve içeriği 7. Maddeye kadar aynıdır.	✓		
Bu madde içeriği taslak programda bulunmamaktadır	8. Öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları, ortak metinde yer alan kavramsal beceriler ve alan becerileri kullanılarak oluşturulmuştur. Becerilere ait süreç bileşenleri, ilgili öğrenme alanı kapsamındaki içerik bilgisi ile birleştirilerek öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini oluşturmak üzere öğretim programında yeniden ifade edilmiştir			✓

Bu madde içeriği taslak programda bulunmamaktadır

9. Programda yer alan öğrenme çıktıları Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inde yer alan beceriler ve bunlarla ilişkili süreç bileşenleri baz alınarak yazılmıştır. Bu modelde öğrenme çıktısına temel oluşturan kavramsal beceriler ve alan becerilerinin süreç bileşenlerinde ve becerilerin gerçekleşmesi için deneyimlenmesi gereken eylemlerde uyarlamalar yapılabilmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktısında “tarihsel empati” ifadesinin yerine “bakış açısı geliştirme”, “sentezleme” ifadesinin yerine “özgün bir ürün oluşturma” gibi benzer/yakın anlamlı ifadeler kullanılmıştır. Aynı amaçla süreç bileşenlerinde yer alan “belirler, tespit eder, fark eder, tanımlar” yüklemelerinde uyarlamalar yapılmıştır. Ayrıca bazı durumlarda alan veya kavramsal becerilerin öğrenci seviyesi üzerinde olan süreç bileşenleri eksilti olarak kullanılmıştır. Öğretim programının bazı çıktıları, sosyal katılım ve tarihsel empati gibi alan becerilerinin tüm bütünlük beceriler kullanılarak oluşturulmuştur. Bu durumda alt bütünlük becerilerin süreç bileşenleri ayrı ayrı yazılmamış, bu bütünlük beceriler birer süreç bileşenine dönüştürülerek kullanılmıştır

✓

8. Öğrenme kanıtları her öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar göz önünde bulundurularak, öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımını teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, yakın veya uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye zamanında, yargılayıcı olmayan ve motive edici geri bildirimler sağlanmalıdır.

10. Öğrenme kanıtları her öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar göz önünde bulundurularak, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif katılımını teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, yakın veya uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye zamanında, yargılayıcı olmayan ve motive edici geri bildirimler sağlanmalıdır

✓

9. Farklılaştırma bölümünde ifade edilen içeriklere ders kitaplarında yer verilmeyecektir. Bu içerikler sadece e-içerik olarak sunulabilir. Zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, ihtiyaç hâlinde sınıftaki bireysel açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde planlanmalıdır.

11. Farklılaştırma bölümünde ifade edilen içeriklere ders kitaplarında yer verilmeyecektir. Zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, ihtiyaç hâlinde sınıftaki bireysel açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde planlanmalıdır.

✓

10. Program içeriğinde düşünce, eylem, kişilik özellikleri ve eserleriyle öne çıkan tarihî karakterlere vurgu yapılmaktadır. Öğretme-öğrenme uygulamalarında tarihî karakterlerin biyografileri verilirken ezberden kaçınılmalı, bu kişilerin söz konusu alana katkılarını ve ortaya koydukları eserlere vurgu yapılmalıdır.	12. Program içeriğinde düşünce, eylem, kişilik özellikleri ve eserleriyle öne çıkan tarihî karakterlere vurgu yapılmaktadır. Öğretme-öğretme uygulamalarında tarihî karakterlerin biyografileri verilirken ezberden kaçınılmalı, bu kişilerin söz konusu alana katkılarını ve ortaya koydukları eserlere vurgu yapılmalıdır.	✓

Tablo 4’te görüldüğü üzere, taslak programda on madde olarak belirlenen uygulamaya ilişkin esaslar, onaylı programda on iki maddeye çıkarılmıştır. Onaylı programda, 7. maddeden sonra iki yeni uygulamaya ilişkin esas eklenmiş ve bu maddeler 8. ve 9. madde olarak adlandırılmıştır. Söz konusu iki madde, taslak programda yer almamaktadır. Bu maddelerde, becerilere dayalı bir yaklaşım benimsenerek, becerilerin derste uygulanmasına ve öğrenme çıktılarının önemine vurgu yapılmıştır. İlgili maddelerin onaylı programa eklenme gerekçesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inin dinamik yapısına, amaçlarına ve uygulanabilirliğine dikkat çekme amacı taşıdığı şeklinde değerlendirilebilir. Diğer geriye kalan uygulamaya ilişkin esaslar içerik olarak aynıdır sadece madde numaraları farklı olduğu görülmektedir.

2024 Taslak ve Onaylı Programın Geriye Kalan Başlıklarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Taslak ve onaylı program karşılaştırıldığında önemli ve dikkat çeken değişikliklerin yapıldığı başlıkların içeriği ayrı olarak incelenmiştir. Fazla göze çarpmayan değişikliklerin yapıldığı başlıkların içeriğinin incelenmesi için bu tablo hazırlanmıştır.

Tablo 5: Taslak ve Onaylı Programın Geriye Kalan Başlıkların İçerik Bakımından Karşılaştırılması

2024 Taslak Program	Taslak ve Onaylı Programın Geriye Kalan Başlıklarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması	2024 Onaylı Program
İçerik Çerçevesi	İki programında içerik çerçevesi aynıdır. İkinde de 6 tane öğrenme alanı vardır. İki programın öğrenme alanının içeriğinde fark bulunmamıştır.	İçerik Çerçevesi
Öğrenme Kanıtları	Öğrenme kanıtlarında iki program arasında sadece üslup bakımından değişikliğe gidilmiştir. Taslak programda aynı cümleler yer alsa da onaylı programda daha güçlü ifadeler kullanılmıştır. Onaylı programda şu güçlü ifadeler örnek verilebilir “Öğrencilerin farklı beceri alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceği düşünülerek...”bu cümlede gelişim düzeyine ilişkin vurgu ön plandadır. Bir diğeri ise “Bu öğrenme kanıtlarına, beceriler ve programlar arası bileşenlerin etkili bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla programda yer verilmiştir.” Aynı cümle taslak programdan daha iyi vurgu yapılarak açıklanmıştır.	Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)
Öğretme-öğrenme Yaşantıları	İki programda içerik bakımından aynıdır hiçbir değişikliğe gidilmemiştir.	Öğrenme-Öğretme Yaşantıları

Farklılaştırma	Farklılaştırmada sadece iki program arasında “pedagojik açıdan uygundur” ifadesi onaylı programa eklenmiştir.	Farklılaştırma
Öğrenme alanları, öğrenme çıktıları sayısı ve süre tablosu	İki programda içerik bakımından aynıdır hiçbir değişikliğe gidilmemiştir	Öğrenme alanları, öğrenme çıktıları sayısı ve süre tablosu
SB dersi sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları	İki programda içerik bakımından aynıdır hiçbir değişikliğe gidilmemiştir	SB dersi sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları
SB dersi öğretim Programı’nın yapısı	Taslak programda sosyal bilgiler öğretim programının yapısının alt başlıklarında “anahtar kavramlar” olarak geçen ibarenin onaylı programda “Genellemeler/ İlkeler/ Anahtar Kavramlar/ Semboller vb” olarak değiştirildiği görülmektedir.	SB dersi öğretim Programı’nın yapısı
SB dersi öğretim programı sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları	İki programda içerik bakımından aynıdır hiçbir değişikliğe gidilmemiştir	SB dersi öğretim programı sınıf düzeylerine ait öğrenme alanları

Tablo 5’de görüldüğü üzere 2024 Taslak ve Onaylı Programı arasında içerik çerçevesi, öğrenme yaşantıları ile sınıf düzeyleri gibi başlıklarda herhangi bir değişiklik bulunmamaktadır. Öğrenme kanıtları başlığında ise taslak programda sadece ölçme boyutuna odaklanılmışken, onaylı programda ölçme ve değerlendirme vurgusu daha belirgin hâle getirilmiş, cümle dizilimleri, üslupları düzenlenmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretim programının yapısında taslak programda anahtar kavramlar yerine onaylı programda Genellemeler/ İlkeler/ Anahtar Kavramlar/ Semboller vb. olarak yer almıştır. Genel olarak incelendiğinde yapılan değişikliklerin ise daha çok ifade düzeyinde, açıklayıcılığı artırmaya yönelik olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2024 Onaylı sosyal bilgiler öğretim programı karşılaştırılmıştır. Yapılan incelemelerde, taslak program ile onaylı program arasında büyük yapısal farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir. İki program incelendiğinde, bazı başlık adlarında ifade farklılıklarının olduğu görülmektedir. Örneğin, taslak programda yer alan “SB dersinin temel felsefesi ve özel amaçları” ifadesi, onaylı programda “SB dersinin temel yaklaşımı ve özel amaçları” şeklinde değiştirilmiştir.

Bunun yanı sıra, taslak programda yalnızca “Öğrenme Kanıtları” başlığı bulunurken, onaylı programda bu başlığa “Ölçme ve Değerlendirme” ifadesi eklenmiş; böylece öğretmenlerin öğrenme kanıtlarını daha iyi anlayabilmesi ve programı daha etkili bir şekilde uygulayabilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, onaylı programda SB dersine ilişkin yaklaşımlar detaylandırılmış; yatay ve dikey ilişkilere vurgu yapılarak programın kapsamı genişletilmiştir. Bu durum, onaylı programın taslak programa kıyasla daha anlamlı ve açıklayıcı bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir.

Uygulamaya ilişkin esaslar da taslak programda 10 madde iken, onaylı programda 12 maddeye çıkarılmıştır. Özellikle beceri kullanımına yönelik esasların artırılması, programın işlevselliği açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. SBDÖP özel amaçlarında ise taslak programda 20 madde bulunurken, onaylı programda bu sayı 18’e düşürülmüştür. Bu değişiklikler, maddelerin sadeleştirildiğini ve daha öz bir anlatıma kavuşturulduğunu ortaya koymaktadır.

İçerik çerçevesi, öğrenme yaşantıları ve sınıf düzeyleri gibi başlıklarda ise iki program arasında herhangi bir değişiklik bulunmamaktadır. Öğrenme kanıtları başlığında, onaylı programda ölçme ve değerlendirme boyutunun vurgulanması dikkat çekmektedir. Ayrıca, taslak programda “anahtar kavramlar” olarak belirtilen yapı, onaylı programda “Genellemeler/İlkeler/Anahtar

Kavramlar/Semboller vb.” şeklinde daha ayrıntılı hâle getirilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yapılan değişikliklerin ifade düzeyinde olduğu, anlamlılığını artırmaya ve programı daha işlevsel hâle getirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, 2024 Taslak SBDÖP ile 2024 Onaylı SBDÖP arasında büyük yapısal farklılıkların ve köklü yeniliklerin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Onaylı programın daha sade, işlevsel ve uygulamaya daha elverişli bir yapıya kavuşturulduğu düşünülmektedir. İki program arasındaki benzerlikler, iyi planlanmış bir program hazırlığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, her iki programın sonunda öğretmen görüş ve önerilerine yer verilmesi, ilerleyen süreçlerde programın revize edilebileceği ve gerektiğinde güncellenebileceği izlenimini vermektedir

Kaynakça

- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Öğretim programları ortak metni*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Önger, S., & Duman, S. N. (2023). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayınları.

Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Akreditasyon Durumu ile Akredite Olan ve Olmayan Programların Bazı Göstergeler Açısından Karşılaştırılması

Ayşegül Yilmazer

Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr

Çiğdem Baki Pala

Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, cigdem.bakipala@erdogan.edu.tr

Özet

Bu araştırmada Türkiye'deki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının akreditasyon durumu incelenmiş ve akredite olan ve olmayan programlar bazı göstergeler (öğretim elemanı sayısı ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı) ve mezun başarı ortalamaları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkiye'de 64 devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı bulunduğu ve bu programların 14'ünün Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği tarafından akredite olduğu belirlenmiştir. Bu durum, alanda genel olarak akreditasyon oranının henüz sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Halihazırda akredite programların çoğunluğu 1982 ve öncesinde kurulan köklü üniversitelerde yer almakta olup 1992 yılında kurulan üniversitelerde iki, 2006 yılı ve sonrasında kurulan üniversitelerde ise beş akredite program yer almaktadır. Akredite olmayan programlar, profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayısı bakımından daha yüksek oranlara sahiptir. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı mezunlarının merkezi sınavlardaki başarı ortalamalarına bakıldığında, akredite üniversitelerden mezun olanların ortalama puanı, akredite olmayan üniversitelerden mezun olanların ortalama puanına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucunda, akredite ve akredite olmayan programlar arasında her iki KPSS puan türü için de anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, akreditasyonun öğretim kalitesine yönelik belirli standartları teşvik etse de mezun başarıları üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisinin henüz gözlemlenmediğini ortaya koymaktadır. Ancak birçok programın akreditasyon sürecine yeni dahil olduğu dikkate alındığında bu etkinin zamanla daha belirgin hale gelmesi mümkündür. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, zaman içinde akreditasyonun etkilerinin daha kapsamlı ve anlamlı şekilde ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, KPSS Başarı Puanı

Accreditation of Social Studies Teacher Education Programs in Turkey: A Comparison Between Accredited and Non-Accredited Programs Based on Selected Indicators

Abstract

This study aims to compare the characteristics of accredited and non-accredited Social Studies Teacher Education programs in terms of faculty member and student numbers, average scores on centralized exams, and to examine the impact of accreditation on graduate success. This qualitative study is based on document analysis. The findings demonstrate that within the higher education system of Turkey, there are 64 public universities that offer a Social Studies Teacher Education programme. It is important to note that only 14 of these programs have been accredited by the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs. This indicates that the overall accreditation rate in the field is still relatively limited. Most of the accredited programs are housed in well-established universities founded in 1982 or earlier. It has been found that the average scores of graduates from accredited programs are higher than those from non-accredited programs. The results of the analyses revealed that there is no statistically significant difference between accredited and non-accredited programs. These findings suggest that although accreditation promotes certain standards regarding the quality of education, it does not yet have a direct and significant impact on graduates' average scores in centralized exams. However, considering that these programs were accredited in a relatively recent period, it is likely that this effect will become more apparent over time. Therefore, it is recommended that long-term observations and follow-up studies be conducted, taking into account that the effects of accreditation may emerge in a more comprehensive and meaningful manner over time.

Key Words: Accreditation, Social Studies Teacher Education, Teacher Education, Graduate Success

GİRİŞ

Akreditasyon, kurum ya da programların belirlenmiş standartlara uygunluğunu değerlendiren ve uygunluk durumuna göre kabul ya da red kararı verilen bir süreçtir (Buyuran, 2019). Yükseköğretimde akreditasyon, bir yükseköğretim kurumu ya da programının ulusal ve/veya uluslararası ölçekte belirlenen kalite, verimlilik ve etkinlik gibi performans standartlarını karşıladığını göstermeyi hedefler. Bu yolla, hem öğrenciler hem de kamuoyu nezdinde güven oluşturmak amaçlanmaktadır. Ayrıca akreditasyon süreci, yükseköğretim kurumlarının kendi kendini belirli aralıklarla değerlendirmesine ve bağımsız akreditasyon kurumları tarafından dış değerlendirmeye tabi tutulmasına olanak tanıyan gönüllü bir kalite güvence sürecidir (Aktan ve Gencel, 2010). Bougherira ve Elasmara (2023), kendi kendini değerlendirme sürecinin sürekli öğrenmeyi teşvik ettiğini ve kurumların kalite kültürünü güçlendirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte akreditasyonda değerlendirici olarak veya öz değerlendirme sürecinde görev alan akademisyenler mesleki açıdan gelişmektedir (Brittingham, 2009). Dolayısıyla, akreditasyon sadece bir dış denetim mekanizması değil aynı zamanda kurumların ve paydaşların kendilerini geliştirmelerini sağlayan dinamik bir süreçtir.

Türkiye’de yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarına ilk olarak öğretmen eğitimi alanında başlanmıştır. Ancak tam bir akreditasyon sistemi kurulamadan bu ilk dönem çalışmalar yarıda kalmıştır (EPDAD, 2016). Daha sonraki yıllarda ise akreditasyon sürecinin kurumsallaşmasına yönelik adımlar atılmıştır. Günümüzde akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi ve tanınması Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülmektedir. YÖKAK, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesini yapmak, akreditasyon kuruluşlarını yetkilendirmek ve tanımak, ayrıca kalite güvencesi kültürünün yükseköğretim kurumları tarafından benimsenmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlamakla sorumludur (YÖKAK Bilgi Yönetim Sistemi, 2025). Türk Yükseköğretim Sisteminde, 2023 yılı sonu itibarıyla çeşitli disiplinlerde program akreditasyonu yapmaya yetkilendirilen toplam 24 akreditasyon kuruluşu bulunmaktadır. Öğretmenlik Eğitim

Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Türkiye'de YÖKAK tarafından yetkilendirilmiş ulusal akreditasyon kuruluşları arasında yer almaktadır (YÖKAK, 2024). EPDAD, öğretmen yetiştiren programlara yönelik akreditasyon yetkisi bulunan ilk ve hâlen tek kuruluştur.

Türkiye’de Öğretmen Eğitim Programı Akreditasyonu

Türkiye’de öğretmen eğitim programı akreditasyon çalışmalarının ilk referans metni kabul edilen belgenin sunuş bölümünde, öğretmen eğitiminde akreditasyonun amacı “her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından yetiştirilmesi” olarak ifade edilmektedir (Brittingham, vd., 1999). Bu hedefe ulaşabilmek için, öncelikle öğretmen yetiştiren programların belirlenmiş kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda akreditasyon sürecinin önemli bir aşaması alana özgü standartların belirlenmesidir. Türkiye’de öğretmen eğitimi standartlarını belirleme çalışmaları YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile yapılan “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP – HÖÖE)” kapsamında yapılmıştır (.). Proje kapsamında öğretmen eğitimi yeniden yapılandırılırken aynı zamanda eğitim fakültelerinde kalite ve akreditasyon sistemi kurmak amacıyla önemli adımlar atılmıştır. Ne var ki bu çabalar projenin sona ermesi sebebiyle kalıcı hale gelememiştir. Yine de bu dönemin önemli kazanımlarından biri, öğretmen eğitimi akreditasyonuna ilişkin temel ilkeleri ortaya koyan “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” başlıklı belgenin yayımlanmasıdır (EPDAD, 2016). Daha sonra 2012 yılında kurulan Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), öğretmen yetiştiren programların akreditasyonuna yönelik çalışmaları yeniden başlatmıştır. EPDAD’ın ilk çalışmalarından biri öncesinde YÖK ile Dünya Bankası’nın yürüttüğü proje kapsamında oluşturulan öğretmen eğitimi standartlarının güncellenmesidir. Standartların güncellenmesi ve akreditasyon süreçlerinde görev alacak değerlendiricilerin eğitiminin tamamlanmasından sonra EPDAD öğretmen eğitimi veren programların akreditasyon çalışmalarını başlatmıştır (EPDAD, 2022).

Öğretmen eğitiminde akreditasyon eğitimin kalitesini garanti ederek öğretmen eğitimine duyulan güveni artıran bir süreçtir (Günel, Türe ve Deveci, 2020). Eğitimde akademik kalitenin geliştirilmesi, şeffaflık ve hesap verebilirlik sağlanmasında akreditasyon temel bir araçtır (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Akreditasyon süreci, programlar ve kurumların güçlü yanlarını ve eksikliklerini belirleyerek performanslarının artırılmasına destek olur (Ataman ve Adıgüzel, 2019). Bu süreçte belirlenen standartlar, eğitim programlarının gerekliliklerini ortaya koyar ve istenen niteliklere ulaşılması için programların geliştirilmesinde rehberlik eder (Adıgüzel, ve Sağlam, 2009). Özellikle öğretmen yetiştirme alanında, bu standartlar nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyerek, farklı üniversitelerden mezun olan adayların bilgi ve beceri düzeylerinin eşitlenmesine imkan sunar (Buyuran, 2019). Ayrıca, akredite edilmiş bir programdan mezun olmak, öğrencilere lisansüstü eğitim ve yurtdışında eğitim başvurularında avantaj sağlar (Günel, Türe ve Deveci, 2020). Bu yönüyle akreditasyon, mezunların akademik ilerleme ve istihdam olanaklarını artırır. Böylece akreditasyon, hem yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çabalarına katkı sağlar hem de bireyleri küresel eğitim ve işgücü piyasalarına hazırlar (Alpaydın ve Topal, 2021). Tüm bu katkılar, akreditasyonun öğretmen eğitiminde kalite güvencesi sağlama açısından önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Akreditasyonun yükseköğretimde kaliteyi artırmaya ilişkin rolü bir yana, deneyimler sürecin etkililiği konusunda tartışmalara yol açmaktadır. Nitekim araştırmalar, akreditasyon süreçlerinin çeşitli sorunlara yol açtığını ortaya koymaktadır. Özellikle akreditasyon sürecinde kanıt sunma gerekliliğinin akademisyenlerin iş yükünü artırdığına ve belirlenmiş standartlara uyma zorunluluğunun da akademik özgürlüğü sınırlandırdığına dair tartışmalar sürüp gitmektedir (Ledoux, Marshall, & McHenry, 2010; Hail vd. 2019; Holt, 2021; Alpaydın ve Topal, 2022; Romanowski, & Karkouti, 2022). Hail vd. (2019), öğretim elemanlarının akreditasyon sürecini kurumsal statü ve prestij açısından önemli bulduklarını ancak bu sürecin gerekli sistemsel

değişikliklere katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmektedir. Araştırmada akreditasyonun getirdiği iş yükü, öğretim üyelerinin asıl görevlerine ayıracakları zamanı azalttığı için bir dezavantaj olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, akreditasyonun getirdiği maliyetlerin (finansal, zaman ve kaynak) faydalarından daha ağır bastığı ve akreditasyon sonuçlarının çoğunlukla sadece kurumun tanıtımı amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir. Akreditasyon sürecine katılma kararlarının genellikle yönetim tarafından alınıyor olması ve akademisyenlerin bu kararlara dâhil edilmemesi de eleştirilmektedir. Öte yandan akreditasyonun gerekli kıldığı standartlaşmanın akademik özgürlüğü sınırlandırdığına dair tartışmalar hayli ilgi çekicidir (Ledoux, Marshall, & McHenry, 2010; Holt, 2021; Romanowski, & Karkouti, 2022). Ledoux, vd. (2010) akreditasyonun, öğretmen eğitimcilerini bilgi üreten, araştıran, özgün fikirler geliştiren akademisyenler olmaktan ziyade, önceden belirlenmiş kuralları ve prosedürleri uygulayan teknik personele dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Yazarlar akreditasyonun akademik özgürlüğü sınırlandırdığına dair fikirleri deterministik bir bakış açısıyla tartışır. Determinizme göre insan özgür değildir çünkü belirlenmiş bir çevrenin ürünüdür. Daha açık bir deyişle insan tamamen kendi hür iradesiyle seçim yapamaz ve eylemde bulunamaz. Seçimlerimiz ve eylemlerimiz içinde bulunduğumuz çevredeki nedenselliklerden etkilenir. İnsan bu şekilde özgür olmadığının farkına vardığında ise nedenselliğin farkında olarak eylemde bulunarak özgürleşebilir. Çünkü bu belirlenmişliğin farkına varmak kişinin eylemlerinin nedenlerini analiz ederek karar vermesine imkan sağlar. Buna göre akreditasyonun ve dolayısıyla uyması gereken bazı standartların varlığını bilen bir akademisyen “Ben özgür değilim.” farkındalığı ile uygulamalarını geliştirmeye daha sistemli bir şekilde çalışmaya yönelebilir. Bu zeminde standartların kaliteyi artırabileceği savunulsa da, özgürlüğün bu tür bir “belirlenmişlik” içinde doğabileceği fikri yazarlar tarafından sorgulanmaktadır. Yazarlar bu tartışmaların sonunda standartların olması gerektiğini ancak mutlaka akademiye fikirlerin gelişmesini sağlayacak olan çeşitliliği teşvik eden esnek standartların olması gerektiğini savunmaktadır.

Literatürde, akreditasyonun öğretmen niteliğini artırdığına dair görüşler çoğunlukta olmasına karşılık bu iddiaları destekleyen bilimsel temelli çalışmaların sınırlı olduğu farklı araştırmalarda ifade edilmiştir (Romanowski & Alkhatib, 2020, Lagrosen, 2017). Romanowski (2022), akredite edilen programlardan mezun olan öğretmenlerin, akredite olmayan programlardan mezun olan öğretmenlere kıyasla daha başarılı olduklarını gösteren ampirik bir araştırmanın bulunmadığını belirtmiştir. Bu durum, akreditasyonun etkilerine ilişkin kabul görmüş görüşlere daha eleştirel bir bakış açısıyla bakılmasını ve farklı ülke bağlamlarında bu süreçlerin somut sonuçlarının incelenmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’de bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla, yükseköğretimde akreditasyonun çeşitli yönleriyle incelenmesi (Aktan, 2010), Türk tarihinde öğretmen yetiştirmede ilk akreditasyon sisteminin kurulma süreci (Öztürk ve Kafadar, 2020), öğretmen eğitiminde kalite standartlarının gerekliliği ve önemi (Adıgüzel ve Sağlam, 2009) gibi kavramsal konulara odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca, kalite güvencesi kapsamında akreditasyon süreçlerinin incelendiği (Ayvaz, Kuşakçı ve Borat, 2016), öğretim elemanlarının akreditasyon sürecine ilişkin algılarının ve deneyimlerinin ölçüldüğü çalışmalara da rastlanmıştır (Aküzüm ve Saraçoğlu, 2018; Alpaydın ve Topal, 2022, Buyuran, 2019; Semerci vd., 2021). Akreditasyon sürecine katılan üniversite öğrencileri ve öğretmen adayı algılarının da literatürde çalışılan konular arasında olduğu görülmektedir (Günel, Türe ve Deveci, 2020; Erdal ve Aydın, 2015). Türkiye ve uluslararası alanda öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırılması (Ataman ve Adıgüzel, 2019; Demirbilek, 2022) ile kurumsal akreditasyon raporlarının sistematik analizine yönelik çalışmalar (Taşçı ve Lapçın, 2023) literatürde yer almaktadır.

Türkiye’de öğretmen eğitim programlarında akreditasyon süreci, Amerika ve Avrupa’ya kıyasla geç başlamıştır. YÖK ve Dünya Bankası işbirliğiyle yürütülen “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet

Öncesi Öğretmen Eğitimi (MEGEP-HÖÖE)” projesinde başlanan standartların belirlenmesi süreci ve daha sonra EPDAD’ın kuruluşundan 2016’ya kadar olan dönem akreditasyonun “kurumsallaşma” dönemi olarak ifade edilebilir. Bu tarihten sonra EPDAD ilk akreditasyon başvurularını almaya başladığı ve faaliyetlerini düzenli olarak sürdürdüğü günümüze kadar geçen süreyi ise “yaygınlaşma” dönemi olarak isimlendirebiliriz. Belki de ancak bu aşamadan sonra bir “akreditasyon kültürünün yerleşme” döneminden bahsedebileceğiz. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğretmen eğitimi programlarının yaygınlaşmaya başladığı dönemde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının akreditasyon durumunu ortaya koymak ve akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon durumuna ilişkin somut verilere dayalı bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir. Araştırmada akredite olan ve olmayan sosyal bilgiler öğretmenliği programları; üniversitelerin kuruluş yılı, öğretim elemanlarının dağılımı, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğrencilerin KPSS-1 (genel yetenek-genel kültür) ve KPSS-2 (KPSS121) başarı ortalamaları gibi ölçütler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Araştırma, Türkiye’de, akredite olan ve akredite olmayan programların karşılaştırılması yoluyla sürece dair değerlendirmeye katkı sunması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının akreditasyon durumu nasıldır?
- Akredite olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları, üniversitelerin kuruluş yılları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının öğretim elemanı dağılımları arasında bir farklılık var mıdır?
- Akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları arasında, öğrencilerin KPSS-1 genel yetenek-genel kültür başarı ortalamaları açısından bir farklılık var mıdır?
- Akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları arasında, öğrencilerin KPSS-2 KPSS121 başarı ortalamaları açısından bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon durumu ile akredite olan ve olmayan programların bazı göstergeler açısından karşılaştırılması yoluyla mevcut duruma ilişkin veriye dayalı bir değerlendirme sunulmaktadır. Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, öncelikle geline nokta sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon durumunun ortaya koyulmaktadır. Bununla birlikte akredite olan ve olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları; üniversitelerin kuruluş yılı, öğretim elemanlarının dağılımı, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğrencilerin KPSS-1 (genel yetenek-genel kültür) ve KPSS-2 (KPSS121) başarı ortalamaları gibi ölçütler açısından karşılaştırılmaktadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar”. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada doküman inceleme süreci, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) önerdiği “dokümanlara ulaşma, özgünlüğü (orijinallığı) kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” aşamaları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Dokümanlara Ulaşma

Bu aşamada öncelikle ihtiyaç duyulan bilgilerin neler olduğu, bu bilgilere hangi dokümanlardan elde edilebileceği ve bu dokümanlara en doğru şekilde hangi kanallardan erişilebileceği kararlaştırılmıştır. Tablo 1’de araştırma kapsamında incelenen dokümanlar ve bu dokümanların kaynakları sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Veri Seti ve Veri Kaynakları

Doküman	Kaynak
Aktif olarak faaliyet gösteren sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları	Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası
Akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları ve akreditasyona ilişkin detaylar	Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası EPDAD Resmi Web Sayfası
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin; KPSS-1: Genel Yetenek-Genel Kültür puan ortalamaları KPSS-2: KPSS121 puan ortalamaları	Yükseköğretim Kurulu Mezun Başarı Atlası
Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarındaki öğretim elemanı sayıları	Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi
Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarındaki öğrenci sayıları	Yükseköğretim Program Atlası

Öncelikle Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası’ndan sosyal bilgiler öğretmenliği programı olan üniversitelere ulaşılmış ve akredite olan üniversiteler belirlenmiştir. Akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği programları tespit edildikten sonra bu bilgiler EPDAD’ın resmi web sayfasından teyit edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Mezun Başarı Atlasından sosyal bilgiler öğretmenlerinin “KPSS-1: Genel Yetenek-Genel Kültür” ve “KPSS-2: KPSS121 (Ortalaması)” puanları alınmıştır (18.09.2024). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nden öğretim elemanı sayıları, Yükseköğretim Program Atlası’ndan ise öğrenci sayılarına ulaşılmıştır. Ulaşılan tüm bu dokümanlar araştırmanın veri setini oluşturmaktadır.

Akreditasyon dinamik bir süreçtir. Bu araştırmanın yapıldığı dönemde henüz 14 üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği programı akredite edilmişti. Dolayısıyla incelemeler bu 14 program üzerinde yapılmıştır. Ancak çalışmanın bitirildiği sırada henüz çok yeni akredite edilen programlar olmuştur. Güncel durumu yansıtmak açısından “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Akreditasyon Durumuna İlişkin Bulgular” kısmında yeni akredite programlara da yer verilmiştir. Diğer araştırma sorularında ise yalnızca 2024 yılı itibarıyla akredite olmuş ve mezun vermiş programlar incelenmiştir. Çünkü bu aşamada, mezunların merkezi sınav başarı puanları gibi veriler dikkate alınmış ve yeni akredite edilen programlar henüz mezun vermemiş oldukları için analize dahil edilmemiştir.

Özgünlüğü (orijinalliği) Kontrol Etme ve Dokümanları Anlama

Bu çalışmada ulaşılan dokümanların tamamı resmi kaynaklardan alınmıştır. Bununla birlikte dokümanların özgünlüğü ve tarihsel olarak güncelliği titizlikle kontrol edilmiştir. Örneğin Akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlasından belirlendikten sonra bu bilgiler EPDAD’ın resmi web sayfası ile karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Yalnızca resmi ve güvenilir kaynaklardan elde edilmiş verilerin kullanılması araştırma sonuçlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemektedir. Ulaşılan dokümanların belli bir sistem içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenebilmesi için dokümanlar araştırmacılar tarafından birlikte incelenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan dokümanlar, erişime açık olan YÖK’ün resmi web sayfalarında yer almaktadır. Dolayısıyla çalışmada kullanılan dokümanlar için ayrıca yasal bir izin almaya gerek

duyulmamıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler sistematik bir şekilde düzenlenmiş, sayısallaştırılmış, karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin bir kısmı sayısal nitelikte olduğundan, bu veriler üzerinde nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler (akademik personel sayıları, öğrenci sayıları, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları), öncelikle tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama) kullanılarak Excel programı ile analiz edilmiştir. Akredite olan ve akredite olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenlerin KPSS-1 ve KPSS-2 başarı puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile test edilmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için Bağımsız Örneklem t Testi, normal dağılım göstermeyen veriler için ise Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları araştırma soruları çerçevesinde sunulmaktadır. Araştırmanın yapıldığı dönemde akredite edilmiş olan 14 sosyal bilgiler öğretmenliği programına ilişkin incelemelere yer verilmiştir. Ayrıca güncel durumu yansıtmak amacıyla, araştırma tamamlandıktan sonra akreditasyon alan programlar da akreditasyon durumuna ilişkin bulgular kısmına eklenmiştir. Diğer bulgularda ise yalnızca 2024 yılı itibarıyla akredite olmuş ve mezun vermiş programlar incelemeye alınmıştır.

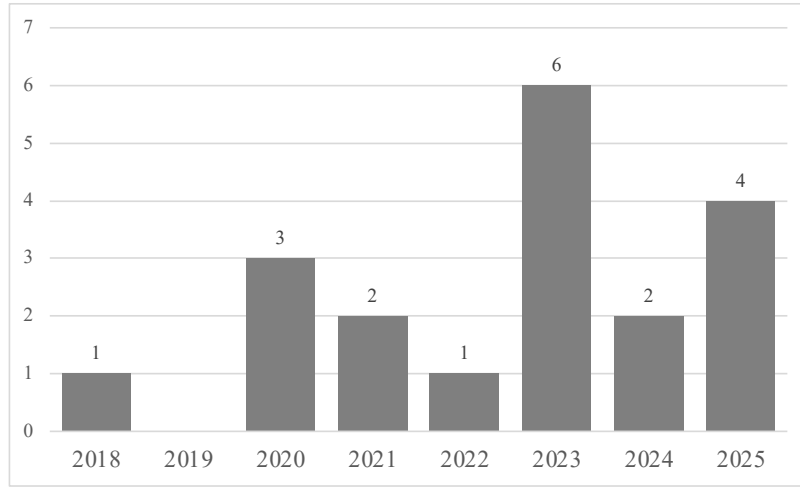
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Akreditasyon Durumuna İlişkin Bulgular

Türkiye'deki üniversitelerde yer alan sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon durumuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Kaç programın akredite edildiği, bu programların hangi yıllarda akreditasyon aldığı gibi bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Akreditasyon Durumuna İlişkin Bulgular

Üniversite Adı	İlk Akredite Olma Tarihi	Son Değerlendirme Türü	Akreditasyon Bitiş Tarihi
Anadolu Üniversitesi	28.06.2018	Yeniden genel değerlendirme	01.05.2026
Ankara Üniversitesi	15.05.2020	Yeniden genel değerlendirme	15.08.2028
Bartın Üniversitesi	15.05.2020	Yeniden genel değerlendirme	15.05.2028
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	15.05.2020	Ziyaretle ara değerlendirme	15.05.2023
Atatürk Üniversitesi	24.04.2021	Ziyaretle ara değerlendirme	24.04.2026
Recep Tayyip Erdoğan Üni.	24.04.2021	Raporla ara değerlendirme	24.04.2026
Sakarya Üniversitesi	16.04.2022	Raporla ara değerlendirme	16.04.2027
Akdeniz Üniversitesi	01.05.2023	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Amasya Üniversitesi	01.05.2023	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Erciyes Üniversitesi	01.05.2023	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Erzincan Binali Yıldırım Üni.	01.05.2023	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Fırat Üniversitesi	01.05.2023	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	01.05.2023	Yeniden genel değerlendirme	01.05.2025
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	01.05.2024	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2026
Ege Üniversitesi	01.05.2024	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2027
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üni.	01.05.2025	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2028
Kastamonu Üniversitesi	01.05.2025	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2028
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	01.05.2025	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2028
Muş Alparslan Üniversitesi	01.05.2025	İlk kez genel değerlendirme	01.05.2028

2025 yılı Mayıs ayı itibarıyla Türkiye’deki 64 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından 18’i (%28,1) EPDAD akreditasyonuna sahiptir. Tablo 2’de akredite edilmiş sosyal bilgiler öğretmenliği programları ilk akreditasyon tarihlerine göre sıralanmaktadır. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı, 2018 yılında akredite edilerek bu alanda ilk akreditasyonu alan program olmuştur. Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği programları 5 yıllık akreditasyon süreçlerinin sonunda yeniden genel değerlendirmeye başvurarak akredite olmuşlardır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği programı 15.05.2020 tarihinde akredite edilmiş fakat günümüzde akreditasyonu bulunmamaktadır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği programı sürece girip daha sonra devamlılık sağlamayan tek kurumdur. Aşağıda Grafik 1’de halihazırda akreditasyonu bulunan 18 kurum ile başlangıçta akreditasyona girmiş ancak devamlılık sağlamamış olan program dahil tüm akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyonunun yıllara göre dağılımı gösterilmektedir.



Grafik 1. Yıllara Göre Akredite Edilen Program Sayısının Dağılımı

Grafikte görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon süreci 2018 yılında başlamıştır. 2018–2022 arasındaki ilk 5 yıllık döneme kıyasla 2023’ten bu yana akreditasyon sayısında bir ivme meydana geldiği görülmektedir.

Akredite Olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Üniversitelerin Kuruluş Yıllarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları akredite olan üniversiteler kuruluş yıllarına göre incelenmiştir. Burada amaç üniversitelerin kuruluş yılı ile akreditasyona girme davranışları arasında anlamlı ipuçları olup olmadığına bakmaktır. Eski ve köklü üniversiteler genellikle daha oturmuş akademik kadrolara, kurumsal işleyişe ve kaynaklara sahip olduğundan akreditasyona daha erken başvuru yapıyor olabilirler mi merakıyla bu inceleme yapılmıştır. Aşağıda tablo 3’te akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının bulundukları üniversiteler kuruluş yıllarına göre sıralanmıştır.

Tablo 2: Akredite Olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Üniversitelerin Kuruluş Yıllarına Göre Sıralanması

2025 Yılı İtibariyle Akreditasyonu Olan Programlar	Üniversite Kuruluş Yılı	Program Akredite Olma Tarihi
Ankara Üniversitesi	1946	15.05.2020
Ege Üniversitesi	1955	01.05.2024
Atatürk Üniversitesi	1957	24.04.2021
Fırat Üniversitesi	1975	01.05.2023
Erciyes Üniversitesi	1978	01.05.2023

2025 Yılı İtibariyle Akreditasyonu Olan Programlar	Üniversite Kuruluş Yılı	Program Akredite Olma Tarihi
Akdeniz Üniversitesi	1982	01.05.2023
Anadolu Üniversitesi	1982	28.06.2018
Sakarya Üniversitesi	1992	16.04.2022
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1992	01.05.2023
Amasya Üniversitesi	2006	01.05.2023
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2006	01.05.2024
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2006	01.05.2023
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2006	24.04.2021
Kastamonu Üniversitesi	2006	01.05.2025
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2006	01.05.2025
Muş Alparslan Üniversitesi	2007	01.05.2025
Bartın Üniversitesi	2008	15.05.2020
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	2018	01.05.2025

Tablo 3'te, 2025 yılı itibariyle Türkiye'de akredite olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarının yer aldığı üniversitelerin kuruluş yıllarına göre sıralaması gösterilmektedir. Yükseköğretim Kurulu Lisans Atlası'ndan elde edilen verilere göre, Türkiye'deki 64 devlet üniversitesinin 18'inde akredite edilmiş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı bulunmaktadır. Akredite programların yedisi (7) 1982 yılı ve öncesinde kurulan üniversitelerde yer alırken, 1992 yılında kurulan üniversitelerde iki (2), 2006 yılı ve sonrasında kurulan dokuz (9) üniversitenin sosyal bilgiler öğretmenliği programı akreditasyona sahiptir. Burada şunu belirtmekte fayda vardır ki İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'nın kuruluş yılı resmî kayıtlarda 2018 olarak görünmekle birlikte, bu tarih üniversitenin yeniden yapılanma sürecini ifade etmektedir. Kurum, yeni kurulmuş olsa dahi kökeni 1453'e dayanan İstanbul Üniversitesi'nin devamı niteliğinde olduğu için köklü bir geçmişe sahip olarak düşünülmektedir.

Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Öğretim Elemanı Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Akreditasyon sürecinde öğretim elemanlarının sayısı ve niteliği önemli bir kriter olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda, sosyal bilgiler öğretmenliği programı akredite olan ve olmayan üniversitelerin bu programlarında çalışan öğretim elemanlarının unvan dağılımlarına göre karşılaştırması yapılmıştır. Tablo 4'te, sosyal bilgiler öğretmenliği programı akredite edilmiş üniversiteler ile programı akredite edilmemiş 50 üniversitedeki sosyal bilgiler öğretmenliği programında görev yapan öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımı ve programların öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 4: Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının Öğretim Elemanı Dağılımları

2024 Yılı İtibariyle Akreditasyonu Olan Programlar	Profesör	Doçent	Doktor Öğret. Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Öğrenci Sayısı
Akdeniz Üniversitesi	5	0	2	1	2	261
Amasya Üniversitesi	2	7	2	1	2	235
Anadolu Üniversitesi	7	4	1	0	1	284
Ankara Üniversitesi	5	1	1	0	1	185
Atatürk Üniversitesi	5	2	3	0	2	289
Bartın Üniversitesi	2	1	3	0	2	220
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü	3	0	4	0	1	224
Ege Üniversitesi	0	1	4	1	1	297

2024 Yılı İtibariyle Akreditasyonu Olan Programlar	Profesör	Doçent	Doktor Öğret. Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Öğrenci Sayısı
Erciyes Üniversitesi	4	0	2	0	2	304
Erzincan Binali Yıldırım Ü.	5	3	3	1	2	249
Fırat Üniversitesi	1	5	2	0	1	274
Recep Tayyip Erdoğan Ü.	3	2	1	1	2	226
Sakarya Üniversitesi	2	3	2	0	2	261
Zonguldak Bülent Ecevit Ü.	2	3	2	0	1	194
Toplam	46	32	32	5	22	3503
Akredite Olmayan Programlar (50)	172	132	147	20	84	11758

Tablo 4'e göre akredite olan 14 üniversitede toplam 46 profesör, 32 doçent, 32 doktor öğretim üyesi, 5 öğretim görevlisi ve 22 araştırma görevlisi görev yapmaktadır. Bu kurumlarda toplam öğrenci sayısı 3.503'tür. Akredite olmayan 50 üniversitede ise 172 profesör, 132 doçent, 147 doktor öğretim üyesi, 20 öğretim görevlisi ve 84 araştırma görevlisi bulunmaktadır. Bu üniversitelerde toplam öğrenci sayısı 11.758'dir. Akredite olan programlarda program başına ortalama 3,28 profesör düşerken akredite olmayan programlarda bu sayı 3,44'tür. Bu veriler, profesör sayısının akredite olmayan programlarda az da olsa daha yüksek olduğunu göstermektedir. Program başına düşen doçent sayısı, akredite programlarda 2,28 iken, akredite olmayan programlarda 2,64'tür. Bu durum, doçent sayısının da akredite olmayan programlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akredite programlarda doktor öğretim üyesi sayısı program başına 2,28 iken, akredite olmayan programlarda bu oran 2,94'tür. Bu fark, akredite olmayan programlarda doktor öğretim üyesi sayısının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Akredite olan programlarda öğretim görevlisi başına 0,35 kişi düşerken, akredite olmayan programlarda bu sayı 0,4'tür. Bu durum, akredite olmayan programlarda öğretim görevlisi sayısının biraz daha fazla olduğunu göstermektedir. Akredite olan programlarda araştırma görevlisi başına 1,57 kişi düşerken, akredite olmayan programlarda bu sayı 1,68'dir. Bu da akredite olmayan programlarda araştırma görevlisi sayısının biraz daha fazla olduğunu göstermektedir.

Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarında Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayılarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenliği programı akredite olan ve olmayan üniversitelerde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarına göre programların karşılaştırılması yapılmıştır. Aşağıda öncelikle tablo 5'te akredite olan ve olmayan programların öğretim elemanı sayılarının unvanlara göre dağılımı verilmektedir. Sonrasında ise yine unvanlara göre öğretim elemanı başına düşen öğrenci dağılımları tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 3: Toplam Öğretim Elemanı Sayıları

2024 Yılı İtibariyle	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi	Öğretim Görevlisi	Araştırma Görevlisi	Toplam Öğretim Üyesi	Toplam Öğretim Elemanı
Akredite Programlar	46	32	32	5	22	110	137
Akredite Olmayan Programlar	172	132	147	20	84	451	555

Tablo 4: Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Kriterler	2024 Yılı İtibariyle Akredite Olan Programlar	Akredite Olmayan Programlar
Profesör Başına Düşen Öğrenci Sayısı	76,15	68,34
Doçent Başına Düşen Öğrenci Sayısı	109,46	89,06
Doktor Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	109,46	79,98
Öğretim Görevlisi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	700,6	587,9
Araştırma Görevlisi Başına Düşen Öğrenci Sayısı	159,22	139,97
Tüm Öğretim Üyeleri Başına Düşen Öğrenci Sayısı	31,84	26,07
Tüm Öğretim Elemanları Başına Düşen Öğrenci Sayısı	25,56	21,18

Akreditasyon almış sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında toplam 46 profesör, 3.503 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da profesör başına ortalama 76,15 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Akredite olmayan programlarda ise toplam 172 profesör, 11.758 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da profesör başına ortalama 68,34 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Verilere göre, akredite olan programlarda profesör başına düşen öğrenci sayısı (76,15), akredite olmayan programlardakinden (68,34) daha fazladır. Bu durum, ilk bakışta akredite programlarda profesör sayısının öğrenci sayısına oranla daha düşük olduğunu göstermektedir.

Akreditasyon almış sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında toplam 32 doçent, 3.503 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da doçent başına ortalama 109,46 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Akredite olmayan programlarda ise toplam 132 doçent, 11.758 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da doçent başına ortalama 89,06 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Bu verilere göre, akredite olan programlarda doçent başına düşen öğrenci sayısı daha yüksektir. Bu durum, akredite programlardaki doçent sayısının görece az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında görev yapan toplam 32 doktor öğretim üyesi, 3.503 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da doktor öğretim üyesi başına ortalama 109,46 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Akredite olmayan programlarda ise toplam 147 doktor öğretim üyesi, 11.758 öğrenciye hizmet vermektedir. Doktor öğretim üyesi başına ortalama 79,98 öğrenci düşmektedir. Bu verilere göre, akredite olan programlarda doktor öğretim üyelerinin öğrenci yükü, akredite olmayan programlara kıyasla belirgin şekilde daha fazladır.

Akreditasyon almış sosyal bilgiler öğretmenliği programlarında görev yapan toplam 5 öğretim görevlisi, 3.503 öğrenciye hizmet vermektedir. Öğretim görevlisi başına ortalama 700,6 öğrenci düşmektedir. Akredite olmayan programlarda ise toplam 20 öğretim görevlisi, 11.758 öğrenciye hizmet vermektedir. Öğretim görevlisi başına ortalama 587,90 öğrenci düşmektedir. Bu verilere göre, öğretim görevlilerinin öğrenci yükü akredite olan programlarda oldukça fazladır.

Akredite olan programlarda görev yapan toplam 22 araştırma görevlisi, 3.503 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da araştırma görevlisi başına ortalama 159,22 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Akredite olmayan programlarda ise toplam 84 araştırma görevlisi, 11.758 öğrenciye hizmet vermektedir. Bu da araştırma görevlisi başına ortalama 139,98 öğrenci düştüğünü göstermektedir. Bu verilere göre, araştırma görevlilerinin öğrenci yükü de akredite olan programlarda daha fazladır. Bu durum, destek elemanlarının akredite programlarda yetersiz olabileceğine işaret etmektedir.

Akredite olan programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 25,56 iken, akredite olmayan programlarda bu oran 21,18'dir. Bu sonuç, akredite olmayan programların öğretim elemanı başına daha az öğrenciye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, akredite olmayan programların genel olarak daha fazla öğretim elemanına sahip olduğunu ve bu nedenle öğrenci yoğunluğunun daha düşük olduğunu gösterebilir. Akreditasyon süreçlerinde öğretim elemanı-öğrenci oranının

önemli bir kriter olduğu göz önüne alındığında, akredite programlarda bu oranın daha yüksek olması dikkat çekicidir.

Akredite olan programlarda öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 31,84 iken, akredite olmayan programlarda bu oran 26,07'dir. Bu sonuç, akredite olan programlarda öğretim üyelerine daha fazla öğrenci düştüğünü göstermektedir. Bu durum, akredite programlarda öğretim üyelerinin öğrenci başına daha fazla sorumluluk aldığı ve dolayısıyla daha yoğun bir çalışma yüküne sahip olabileceğini gösterir. Akredite olmayan programlarda ise öğretim üyeleri başına düşen öğrenci sayısının daha düşük olması, öğretim üyelerinin daha az öğrenci ile çalıştığını ve bu durumun öğretim yoğunluğunu etkileyebileceğini göstermektedir.

Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-1 Genel Yetenek-Genel Kültür Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Akredite olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı mezunlarının KPSS-1 Genel Yetenek ve Genel Kültür başarı ortalaması 69,52684'tür. Akredite olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı mezunlarının KPSS-1 Genel Yetenek ve Genel Kültür başarı ortalaması ise 69,14759'dur.

Tablo 5: Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-1 Genel Yetenek-Genel Kültür Başarı Ortalamaları

Program	KPSS-1 : Genel Yetenek - Genel Kültür Puanı
Akredite Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Mezunları	69,52684
Akredite Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Mezunları	69,14759

Bu bulgulara göre akredite olan sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunlarının KPSS-1 başarı ortalaması, akredite olmayan program mezunlarına kıyasla yaklaşık 0,38 puan daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını yorumlayabilmek amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” uygulanmıştır.

Tablo 8: Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-1 Puanlarının Karşılaştırılması (Bağımsız Örneklem t Testi)

Program	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	t	sd	p
Akredite	14	69,5268	,73394	,19615	1,378	62	,173
Akredite Değil	50	69,1476	,95157	,13457			

Bağımsız Örneklem t Testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin KPSS-2 puanları üniversitelerinin akredite olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(62) = 1,378$; $p = ,173$; $p > ,05$). Bu bulgu, akredite olan ve olmayan üniversitelerden mezun öğretmen adaylarının KPSS-1 puan ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-2: KPSS121 (Ortalaması) Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

KPSS-1 puanı adayların genel yetenek ve genel kültür düzeyini ölçerken, KPSS-2: KPSS121 puanı öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik bilgi ve becerileri değerlendirmektedir. Bu nedenle, akredite olan ve olmayan sosyal bilgiler öğretmenliği programı mezunlarının KPSS-2 ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 9: Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-2: KPSS121 (Ortalaması) Başarı Ortalamaları

Program	KPSS-2 : KPSS121 (Ortalaması) Puanı
Akredite Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Mezunları	67,53012
Akredite Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Mezunları	66,08962

Tablo 9’da sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı mezunlarının KPSS-2: KPSS121 başarı ortalamaları incelendiğinde, akredite üniversitelerden mezun olanların ortalama puanının (67,53012), akredite olmayan üniversitelerden mezun olanlara kıyasla (66,08962) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin KPSS-2 puanlarının üniversitelerinin akredite olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz (bağımsız) ölçümler için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 10: Akredite Olan ve Olmayan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Program Mezunlarının KPSS-2 Puanlarının Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Program	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Akredite	14	36,00	504,00	301,000	,426
Akredite Olmayan	50	31,52	1576,00		

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin KPSS-2 puanları, üniversitelerinin akredite olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 301,000$; $p = ,426$; $p > ,05$). Bu bulgu, akredite olan ve akredite olmayan üniversitelerden mezun öğretmen adaylarının KPSS-2 puanlarının birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon durumuna bakıldığında 2025 Mayıs ayı itibarıyla toplam 18 programın akredite edildiği görülmektedir. Toplam 64 programdan yalnızca 18’inin akredite olmuş (%28,1) olması sosyal bilgiler öğretmenliği alanında kalite güvencesi sürecine dahil olan program sayısının hâlâ sınırlı olduğunu göstermektedir. 2018 yılında başlayan ilk akreditasyondan bu yana son 3 yılda akreditasyona girme eğiliminin arttığı anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının akreditasyon sürecine katılımı özellikle 2023 ve sonrasında artmış olmasına rağmen akreditasyon oranı hâlâ düşüktür.

Anadolu, Ankara, Bartın ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversiteleri ilk akreditasyonu aldıktan sonra yeniden genel değerlendirme ile ikinci kez akreditasyon almışlardır. Bu kurumların kalite güvencesini uzun vadeli bir politika haline getirdiğini göstermektedir. Eğitim fakültelerinde kalite standartlarının yaygınlaştırılması ve öğretmen yetiştirme programlarının ulusal düzeyde daha nitelikli hale getirilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Öte yandan ilk akreditasyonundan sonra süreci devam ettirmeyen yalnızca bir üniversite vardır. Bu durum, kalite güvencesini uzun vadeli bir politika haline getiren kurumların aksine, akreditasyonda sürekliliğin sağlanamadığı durumlara bir örnektir. Kalite bir sonuç değil bir süreçtir bu sebeple sürekliliği oldukça önemlidir. Sürece girip devamlılık sağlama sebebi bilinmemekle birlikte, programın kalite güvencesi sürecini uzun vadeli bir kurumsal politika haline getirememesi, önceliklerinin değişimi, süreçteki iş yükü nedeniyle devam etmek istememe veya yönetimin değişmesi ile kalite politikalarının da değişimi gibi sebepler altında yatıyor olabilir.

Akredite programların önemli bir kısmı 1982 yılı ve öncesinde kurulan köklü üniversitelerde yer almaktadır ancak aynı şekilde 2000 sonrası kurulan daha genç üniversitelerin de akredite olduğu görülmektedir. Köklü kurumların akademik altyapı, öğretim elemanı kadrosu ve kurumsal deneyim açısından daha avantajlı oldukları düşünülse de yeni kurulan üniversitelerin kalite güvencesi süreçlerine verdiği önem ve bu alandaki gelişim potansiyeli açısından dikkate değerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde akredite olmayan programlar, profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi sayısı bakımından daha yüksek oranlara sahipken, akredite programların görece daha az sayıda öğretim elemanı vardır. Akredite olan programların, nispeten daha az akademik kadro ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve aynı zamanda kaliteyi sürdürebilecek bir denge kurmuş olması ümit edilebilir. Aksi halde akredite olan programların daha az sayıda akademisyenle kalite standartlarını sağlamak için yoğun bir iş yükü altında oldukları düşünülebilir. Akademisyenler açısından akreditasyon zaman zaman dokümantasyon hazırlama, raporlama, standartlara uyma ve sürekli iyileştirme gibi ek sorumlulukları da beraberinde getiren yoğun bir iş yükü olarak algılanmaktadır (Ledoux, Marshall, & McHenry, 2010; Hail vd. 2019; Holt, 2021; Alpaydın ve Topal, 2022; Romanowski, & Karkouti, 2022). Özellikle daha az sayıda öğretim elemanının bulunduğu programlarda, akreditasyon sürecinde ortaya çıkan ek görevlerin bireysel iş yükünü daha da artırması kaçınılmazdır.

Akredite olan programlarda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının genel olarak daha yüksek olması, akademisyenlerin bireysel iş yükünün daha fazla olduğunu göstermektedir. Özellikle profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleri gibi kıdemli akademisyenlerin üzerindeki öğrenci yükünün yüksek olması, bu unvanlardaki akademisyenlerin hem eğitim hem de danışmanlık, araştırma ve idari görevler açısından yoğun bir sorumluluk taşıdığını düşündürür. Bununla birlikte akredite olan programlarda araştırma görevlisi sayısının daha az olması, kalite süreçlerinde yoğun şekilde görev alan bu grubun iş yükünü önemli ölçüde artırdığını düşündürmektedir. Araştırma görevlileri genellikle akreditasyon için gerekli dokümantasyonun hazırlanması, veri toplanması, raporlama ve süreçlerin takibi gibi birçok teknik görevi üstlenmektedir. Sayılarının az olması, mevcut araştırma görevlilerinin hem akademik çalışmalarına hem de kalite süreçlerine eş zamanlı katkı sağlama zorunluluğunu beraberinde getirir. Akreditasyon süreçlerinde tüm bilimsel ve sosyal faaliyetlerin belgelerinin düzenli şekilde kayıt altına alınıp arşivlenmesi, akreditasyon sürecinde yaşanan problemleri önleyebilir. Sürecin başarısı için yöneticiler ve öğretim elemanları arasında bilgi paylaşımı, iş birliği ve görev dağılımının olması gerekmektedir. böylece akreditasyon çalışmaları belirli kişilere yüklenmemiş olur (Dede, 2024).

Araştırma bulguları, akredite sosyal bilgiler öğretmenliği programlarından mezun olanların KPSS-1 Genel Yetenek ve Genel Kültür ile KPSS-2 (KPSS121) başarı ortalamalarının, akredite olmayan program mezunlarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak bu puan farkları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Puan ortalamalarının akredite olanlarda daha yüksek çıkması olumlu bir eğilimi gösterse de, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması bu farkın tesadüfi olabileceğini veya örneklem büyüklüğünün fark yaratacak kadar güçlü olmadığını göstermektedir. Ayrıca akreditasyon sadece programın belli standartları sağladığını gösterir ve elbette ki KPSS gibi sınavların başarısı öğrenci niteliği, sınav hazırlık süreçleri, kişisel özellikler gibi durumlardan etkilenir. Dolayısıyla bu iki değişken arasında doğrudan bir nedensellik kurmak doğru olmayabilir. Akreditasyonun etkisi genellikle uzun vadede, programın genel kalitesinin artması ve buna bağlı olarak mezunların daha donanımlı yetişmesiyle ortaya çıkabilir. Bununla birlikte incelenen akredite programların önemli bir kısmının (8 program) 2023 sonrası akredite olması, akreditasyonun eğitim kalitesi ve mezun başarısı üzerindeki etkisinin zaman içinde gelişebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, akreditasyonun KPSS başarılarına olan etkisini daha sağlıklı değerlendirebilmek için uzun dönemli, takipli ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Akreditasyonun program

kalitesine katkılarının zamanla daha belirgin hale gelmesi beklenmekte ve mevcut sonuçların temkinli yorumlanması önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Program standards and accreditation in the teacher education. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 83-103.
- Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yüksek öğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
- Aküzüm, C. & Saraçoğlu, M. (2018). "Akreditasyon sürecine hazır olma durumu: eğitim fakültesi üzerine bir uygulama", *International Social Sciences Studies Journal*, 4(26): 5772-5784
- Alpaydın, Y., & Topal, M. (2021). Eğitim fakültelerindeki akreditasyon deneyimleri üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum*, 12(2), 232-265.
- Ataman, O., & Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 678-700.
- Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O., & Borat, O. (2016). Kalite güvencesi ve akreditasyon süreçleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Endüstriyel Araştırma ve Gelişim Dergisi*, 1(1) 53-60.
- Bougherira, M. R., & Elasmr, M. H. (2023). Impact of academic accreditation on teaching and learning: faculty members' perceptions. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 167-181.
- Brittingham, B. vd. (1999). Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- Brittingham, B., (2009). Accreditation in the United States: How did we get to where we are?. *New Directions for Higher Education*, (145), 7-27. doi:10.1002/he.331
- Buyuran, N. (2019). Öğretmen eğitiminde standartlaşma ve eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumu (Yüksek lisans tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
- Dede, Okan. (2024). Yükseköğretimde kalite güvencesi ve eğitim fakülteleri lisans programlarının akreditasyonunda gelişmeler ve deneyimler. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Demirbilek, M. (2022). Öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların akreditasyonu: Türkiye ve dünya uygulamaları üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 35-58.
- EPDAD (2016). Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı, https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/akr_el_kitabi.pdf 10.11. 2024 tarihinde erişilmiştir.
- EPDAD (2025). Öğretmenlik eğitim programları değerlendirme ve akreditasyon derneği (EPDAD) Sistem ve EPDAD. <https://epdad.org.tr/icerik/sistem-ve-epdad>
- EPDAD. (2022) Stratejik Plan 2022-2026. Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme Ve Akreditasyon Derneği https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/Raporlar/Stratejik_Plan_2022_26.pdf
- Erdal, S., & Aydın, H. (2025). Üniversite öğrencilerinin akreditasyon algılarının ölçülmesi ve okur-yazarlık eğitiminin planlanması. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 5(1), 1-32.
- Günel, E., Türe, H., & Devci, H. (2020). Akredite edilen sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarına göre akreditasyon: Anadolu üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1015-1034.
- Hail, C., Hurst, B., Chang, C., & Cooper, W.O. (2019). Accreditation in Education: One Institution's Examination of Faculty Perceptions. *Critical Questions in Education*, 10, 17-28.
- Holt, B.J., (2021). Appealing to false authority: How the accreditation process encroaches on academic freedom. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 12, Issue 3, 2021
- Lagrosen, S. O. (2017). Quality through accreditation. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(3/4), 469-483.
- Ledoux, M. W., Marshall, T., & McHenry, N. (2010). The erosion of academic freedom. *Educational Horizons*, 88(4), 249-256. <http://www.jstor.org/stable/42923817>

- Mizikaci, F. (2003). Quality systems and accreditation in higher education: an overview of Turkish higher education. *Quality in Higher Education*, 9(1), 95–106. <https://doi.org/10.1080/13538320308160>
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2021). The first attempt to establish an accreditation system in Turkish teacher training history. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 99-109.
- Romanowski, M. H., & Alkhateeb, H. (2020). The McDonaldization of CAEP accreditation and teacher education programs abroad. *Teaching and Teacher Education*, 90.
- Romanowski, M. H., & Karkouti, I. M. (2022). United States accreditation in higher education: does it dilute academic freedom? *Quality in Higher Education*, 30(1), 97–111. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2127165>
- Romanowski, M. H. (2022). Internationalization and CAEP accreditation: replicating US teacher education programs abroad, *Teaching Education*, 33:4, 404-418, DOI:10.1080/10476210.2021.1948991
- Taşcı, D., & Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 1-16.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2024). 2023 Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu. https://www.yokak.gov.tr/documents/StatusReports/Durum_Raporu_2023.pdf
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2025). Program akreditasyonu nedir? <https://www.yokak.gov.tr/program-akreditasyonu/> adresinden 20.06. 2025 tarihinde alınmıştır.

"Eğer birisi olayı bizzat görüp yazmışsa, bu kaynak güvenilirdir." Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğini Değerlendirme Yaklaşımları

Banu Çulha Özbaş

Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, banu.culha@deu.edu.tr

Zeynep Esra Bayrak

Dokuz Eylül Üniversitesi, zeynepesra.bayrak@ogr.deu.edu.tr

Özet

Tarihsel kaynaklar, geçmişini anlamlandırma sürecinde temel başvuru materyalleri arasında yer almakla birlikte, sundukları bilgilerin her zaman nesnel ve güvenilir olduğu söylenemez. Kaynağın üretildiği tarihsel bağlam, yazarın niyeti, dönemin siyasal ve toplumsal koşulları gibi etkenler, kaynağın güvenilirliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Bu noktada, öğrencilere tarihsel düşünme ve eleştirel okuma becerileri kazandırma sorumluluğunu taşıyan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kaynakları sadece bilgi aktaran belgeler olarak değil, çok boyutlu ve sorgulanabilir yapılar olarak ele almaları büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme yaklaşımlarını incelemektir. Nitel araştırma desenine sahip olan çalışmada iki aşamalı bir veri toplama süreci yürütülmüştür. İlk aşamada, öğretmen adaylarına farklı türlerde (ferman, akademik makale, illüstrasyon, günlük, resim vb.) sekiz tarihsel kaynak sunulmuş; adaylardan bu kaynakları en güvenilirinden en az güvenilirine doğru sıralamaları ve sıralama gerekçelerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise gönüllü olarak belirlenen beş öğretmen adayıyla, kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken izledikleri düşünme süreçlerini derinlemesine anlamaya yönelik hatırlatıcı görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak birinci elden kaynakları daha güvenilir bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, adayların güvenilirlik değerlendirmelerinde özellikle kaynağın yazarı, yazıldığı dönem ve belge türü gibi kriterleri ön plana çıkardıkları anlaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kaynak ile kanıt arasındaki ilişkiyi daha derinlikli biçimde kavrayabilmelerine yönelik içerik ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel kaynak, güvenilirlik, sosyal bilgiler eğitimi, öğretmen adayları, tarihsel düşünme.

"If someone has written about an event they witnessed firsthand, this source is reliable." Preservice Social Studies Teachers' Approaches to Evaluating the Credibility of Historical Sources

Abstract

Historical sources are fundamental tools in the process of understanding the past. However, the information they provide is not always objective or reliable. Factors such as the historical context in which the source was produced,

the author's intent, and the political and social conditions of the time can significantly influence its credibility. At this point, it becomes essential for social studies teachers—who are responsible for fostering students' historical thinking and critical reading skills—to approach historical sources not merely as documents that transmit information, but as complex, interpretable, and questionable constructs.

The purpose of this study is to examine how preservice social studies teachers evaluate the credibility of historical sources and to identify the criteria they prioritize in this process. This qualitative study employed a two-phase data collection process. In the first phase, participants were presented with eight different types of historical sources (e.g., imperial edict, academic article, illustration, diary, photograph, etc.) and were asked to rank them from most to least credible, providing written justifications for their rankings. In the second phase, follow-up interviews were conducted with five volunteer participants to gain a deeper understanding of their reasoning processes when assessing source credibility.

Findings indicate that preservice teachers predominantly consider primary sources to be more credible. Moreover, it was observed that participants emphasized specific criteria in their evaluations, such as the author of the source, the period in which it was written, and the type of document. Based on these findings, recommendations have been made for instructional content and practices aimed at helping preservice social studies teachers develop a deeper understanding of the relationship between sources and evidence.

Key Words: Historical source, Credibility, social studies education, preservice teachers, historical thinking.

Giriş

Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel olayları ve olguları daha iyi anlaması, kanıt temelli düşünme becerileri edinmesi ve geçmiş ile bugün arasında bağlantılar kurabilmesi için birinci ve ikinci elden kaynaklardan yararlanılmaktadır. Birincil kaynaklar en genel tanımıyla olayın yaşandığı döneme ait ilk elden kanıtlar iken, ikincil kaynaklar bu birincil kanıtlara dayanarak sonradan üretilen yorum, analiz veya çalışmalardır (Doğan ve Dinç, 2007). Nitekim sosyal bilgiler öğretim programı, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren birincil ve ikincil kaynaklar üzerinde çalışarak kanıtları değerlendirmesini, sebep-sonuç ilişkileri kurmasını ve tarihin farklı yorumlarını fark edebilmesini hedeflemektedir (Doğan ve Dinç, 2007). Bu yönüyle tarihsel kaynakların eğitimde kullanımı, öğrencilerin tarihsel düşünme ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir araçtır (Çulha Özbaş, 2010). Geleneksel tarih öğretimi anlayışında, tarihsel kaynaklar genellikle doğrulanmış bilgiye ulaşmanın aracı olarak ele alınmakta, öğrenciler ise bu bilgileri ezberlemeye yönlendirilmektedir. Oysa çağdaş tarih eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye ve bilgi üretim süreçlerini kavramaya odaklanmaktadır (Çulha Özbaş, 2010). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının tarihsel kaynakları yalnızca içerik yönünden değil; aynı zamanda üretim bağlamı, kaynağın amacı ve oluşturulma koşulları gibi çok boyutlu ölçütlerle değerlendirebilme becerileri büyük önem taşımaktadır (VanSledright, 2002). Bunun için de tarihsel kaynaklarla tarihçilere benzer süreçlerde çalışabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, tarihçilerin birinci elden kaynaklarla kurduğu ilişki, geçmişe dair mekanik bir veri toplama süreci olarak değil; daha çok, geçmiş ve şimdi arasındaki dinamik etkileşimi anlamaya yönelik sorgulayıcı bir çaba olarak tanımlanmalıdır (Seixas, 2017; Wineburg, Martin ve Monte-Sano, 2011). Bu durum, tarih öğretiminin temel aktörlerinden biri olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, tarihsel kaynaklarla nasıl ilişki kurdukları ve bu kaynakların güvenilirliğini nasıl değerlendirdiklerine dair becerilerini incelemeyi önemli kılmaktadır. Bu beceriler, öğretmen adaylarının tarihsel düşünme pratiklerini ne düzeyde içselleştirdiklerini de ortaya koymaktadır.

Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğini Konu Alan Çalışmalar

Tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme süreci, oldukça karmaşık ve çok katmanlı bir bilişsel etkinliktir. Bu süreçte, yalnızca metnin kendisine odaklanmak yeterli değildir; metnin üretildiği tarihsel bağlam, yazarın amacı ve araştırmacının soruları da dikkate alınmalıdır (Seixas, 2017). Seixas'a (2017) göre, kaynaklarla çalışmak "birkaç algoritmayla yönlendirilecek teknik bir

süreç” değil; geçmiş ile bugün arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik çok boyutlu bir sorgulama faaliyetidir. Bu bağlamda, tarihsel analiz sürecinde göz ardı edilmemesi gereken iki temel unsur öne çıkar: ilki, tarihsel kaynakların hangi sorulara yanıt aradığı veya ne tür tarihsel bilgiyi ortaya koymaya çalıştığı; ikincisi ise, araştırmacının kaynaklara yönelik tarihsel bağlam bilgisine sahip olmasıdır. Bu iki unsurun bir arada değerlendirilmesi, metin, bağlam ve sorular arasında dinamik bir etkileşim gerektirir.

Tarihsel düşünme araştırmalarında çığır açan çalışmasıyla öne çıkan Wineburg (1991), tarihçilerin tarihsel kaynaklarla çalışırken üç temel sezgisel strateji kullandıklarını belirtmiştir: kaynak belirleme (sourcing), bağlamsallaştırma (contextualizing) ve doğrulama (corroborating). Kaynak belirleme, bir belgenin kim tarafından, ne amaçla, hangi koşullarda ve nasıl bilgiye dayanarak üretildiğine ilişkin sorgulamaları içerirken (Harris ve ark., 2016; Jacobsen ve ark., 2018; Nokes, 2013), bağlamsallaştırma, belgenin oluşturulduğu tarihsel dönemin koşullarını anlamayı gerektirir. Doğrulama ise, birden fazla kaynağın karşılaştırılması yoluyla bilgi tutarlılığının değerlendirilmesi sürecidir (Wineburg, 1991; Reisman, 2012).

Bu sezgisel stratejiler, tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme sürecinde yalnızca profesyonel tarihçiler için değil, aynı zamanda öğrenciler ve öğretmen adayları için de temel bir yol haritası niteliğindedir. Ancak yapılan araştırmalar, lise öğrencilerinin çoğunlukla yalnızca metnin içeriğine odaklandığını, oysa tarihçilerin kaynakla ilgili daha karmaşık sorgulama stratejileri kullandığını göstermektedir (Wineburg, 1991). Ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen daha güncel araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir.

Öğrencilerin tarihsel kaynaklara yönelik güvenilirlik değerlendirmelerinde kullandıkları kriterler incelendiğinde, bu kriterlerin sıklıkla sezgisel stratejilere dayanmaktan uzak olduğu görülmektedir. Jacobsen ve ark. (2018), öğrencilerin kaynak değerlendirmelerinde genellikle ya aşırı şüphecilik (örneğin, "insanlar önyargılıdır") ya da aşırı güven (örneğin, "uzmanlar her zaman doğruyu söyler") eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum, tarih öğretiminde yalnızca bilgi aktarımına değil; aynı zamanda öğrencilerin kaynak temelli düşünme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine de odaklanılması gerektiğini göstermektedir (De La Paz ve Reisman, 2012).

Tarihsel düşünme becerileri kapsamında, kanıt temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz etme, yorumlama ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Aytekin ve ark., 2022). Araştırmalar, öğrencilerin tarihsel kanıtlar üzerinde çalıştıkça kanıt tanımlama, anlama, çözümleme gibi alt boyutlarda gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Aytekin ve ark., 2022). Örneğin Aytekin ve arkadaşlarının (2022) çalışmasında, kanıt temelli öğrenme yöntemini deneyimleyen öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerilerinin pek çok boyutunun gelişebildiği görülmüştür; ancak öğrenciler özellikle kanıtları yargılama ve değerlendirme aşamalarında zorlanmaktadır (Aytekin ve ark., 2022). Bu bulgu, tarihsel kaynakların güvenilirliğini eleştirel bir gözle değerlendirme becerisinin edinilmesinin, diğer alt becerilere kıyasla daha güç olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, kanıt temelli etkinliklerin öğrencilerde karşılaştırma, yorum yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenmeyi kalıcı hale getirerek derse ilgiyi artırdığı belirtilmektedir (Yetiş ve Kabapınar, 2019). Bu nedenle tarih öğretiminde öğrencilerin sadece bilgiyi almakla kalmayıp kanıta dayalı çıkarımlar yapması ve tarihsel iddiaları kanıtlarla temellendirmesi hedeflenmektedir.

Tarihsel kaynakların güvenilirliği kavramı, kanıt temelli tarih öğretiminin en kritik boyutlarından biridir. Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirirken belli ölçütleri dikkate alması beklenir. Bu ölçütler genellikle kaynağın üreticisinin kim olduğu ve sahip olduğu bakış açısı, kaynağın üretiliş amacı, kaynağın dayandığı bilgi ve kanıtlar ile kaynağın oluşturulduğu zaman ve bağlam gibi unsurları içerir (Van der Eem ve ark., 2022). Tarih eğitiminde

bu tür sorgulama becerilerinin önemi vurgulanmış ve öğrencilerin tarihsel bilgileri sorgulama, tarihi şahsiyetlerin bakış açılarını anlama, olaylar hakkında soru sorma gibi yeterlikleri kazanmaları gerektiği belirtilmiştir (Seyhan, 2023). Ancak uygulamada öğrencilerin en çok uygun kaynakları bulma ve seçme aşamasında zorlandıkları görülmüştür (Seyhan, 2023). Bu durum, yazılı tarihin insan ürünü olduğunu ve tarihi yargıların geçici ve tartışılabilir nitelikte bulunduğunu kavramakta da güçlük çekilmesine yol açabilmektedir (Seyhan, 2023). Dolayısıyla hem öğrencilerin hem de öğretmen adaylarının, bir tarihsel kaynağın güvenilirliğini sorgulayarak kanıt niteliğini değerlendirebilecek beceriler edinmesi gerekmektedir (Doğan ve Dinç, 2007).

Mevcut literatür, öğrenci ve öğretmen adaylarının tarihsel kaynakları değerlendirirken kimi zaman yüzeysel ya da hatalı yaklaşımlar benimsediklerini göstermektedir. Örneğin, genç öğrenciler arasında yaygın olarak gözlemlenen bir yaklaşım, “Eğer birisi olayı bizzat görüp yazmışsa, bu kaynak güvenilir” şeklindeki düşüncedir (Çulha Özbaş, 2010). Bir başka deyişle, birincil kaynağın sadece ilk elden tanıklık içerdiği için tamamen doğru ve objektif kabul edilme eğilimi vardır. Dönmez ve Altıkulaç’ın (2014) çalışması, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının da benzer biçimde birincil kaynakları daha güvenilir gördüklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının derste birincil kaynakları kullanmayı tercih etme gerekçelerinin başında, bu kaynakların “objektif, güvenilir, gerçekçi ve somut” olması ve “ilk elden, doğrudan bilgi vermesi” gelmiştir (Dönmez ve Altıkulaç, 2014). Oysa tarihsel bir kaynağın birinci elden olması, onu tek başına güvenilir kılmaz; kaynağı üreten kişinin bakış açısı, amacı ve koşulları gibi faktörler bilgilerin doğruluğunu etkilemektedir. Nitekim Çulha Özbaş (2010) tarafından vurgulandığı üzere, olayın tanığı olan kişilerin yazdıklarını mutlak doğru olarak görmek, anakronik bir yanılgıya yol açabilir. Bu tür bulgular, öğretmen adaylarının tarihsel kaynakları değerlendirirken eleştirel düşünme ve çok yönlü analiz becerilerine daha fazla ihtiyaç duyabileceklerine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının tarihsel kaynaklar konusunda donanımlı olması, gelecekteki sınıf içi uygulamalar açısından büyük önem taşır. Yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların kullanımına istekli oldukları ancak bu kaynakları sınıfta nasıl etkin kullanacakları konusunda kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri ortaya konmuştur (Dönmez ve Altıkulaç, 2014). Örneğin öğretmen adayları derste özellikle arşiv belgeleri, tarihî filmler ve hatırat gibi birincil kaynakları kullanmaya öncelik vereceklerini belirtmişlerdir (Dönmez ve Altıkulaç, 2014). Bununla birlikte, bazı çalışmalar öğretmen adaylarının tarihsel kanıtları derinlemesine inceleme ve kanıtlardan çıkarım yapma becerilerinde eksiklikler olabildiğini de göstermektedir. Özmen ve Kuşcu’nun (2019) nitel araştırmasında, öğretmen adaylarının tarihsel kanıtlar ile çalışırken çoğunlukla benzer yüzeysel sorular sordukları, kanıtları sorgulamaksızın betimlemekle yetindikleri ve verileri yorumlamak yerine ön bilgileri ile duygularına dayalı tepkiler verdikleri görülmüştür. Aynı çalışmada, bazı öğretmen adaylarının tarihsel kaynaklardaki önyargı veya çarpıtmaları fark etme becerisi gösterse de büyük bir kısmının kanıta dayalı argüman oluşturma ve görüşlerini kanıtlarla destekleme konusunda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir (Özmen ve Kuşcu, 2019). Bu bulgular, öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama ve kanıt kullanma becerilerinin geliştirilmeye açık olduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretmen adayları kuramsal olarak sorgulamaya dayalı ve kanıt temelli öğretim yaklaşımlarının önemini kavramaktadır. Çulha Özbaş ve Kaya (2022) çalışmasında, öğretmen adaylarının keşif temelli (sorgulayıcı) sosyal bilgiler öğretimine ilişkin olumlu inançlara ve deneyimlere sahip oldukları görülmüştür. Yani adaylar, öğrencilere tarihsel konuları keşfettirme, soru sordurma ve kanıtlara dayalı etkinlikler tasarlama konusunda isteklidir. Ancak bu yaklaşımların sınıf ortamında etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için, öğretmen adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme becerilerini güçlü temellere oturtmaları gerekmektedir.

Tarihsel kaynaklar, genellikle kendi döneminin gündelik ihtiyaçları doğrultusunda üretilmiş ve geleceğe yönelik bilgi aktarma amacı gütmeyen ürünlerdir. Bu nedenle, bu kaynakların günümüz bağlamında analiz edilmesi, yalnızca içeriğin okunmasıyla değil, aynı zamanda bu belgelerin tarihsel işlevleri ve üretim koşullarının sorgulanmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, tarihçilerin birinci elden kaynaklarla kurduğu ilişki, geçmişe dair mekanik bir veri toplama süreci olarak değil; daha çok, geçmiş ve şimdi arasındaki dinamik etkileşimi anlamaya yönelik sorgulayıcı bir çaba olarak tanımlanmalıdır (Seixas, 2017; Wineburg ve ark., 2011). Bu durum, tarih öğretiminin temel aktörlerinden biri olan sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının, tarihsel kaynaklarla nasıl ilişki kurdukları ve bu kaynakların güvenilirliğini nasıl değerlendirdiklerine dair becerilerini incelemeyi önemli kılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının bu tür bir tarihsel düşünme yaklaşımını içselleştirmesi hem eleştirel okuryazarlıklarını geliştirmekte hem de öğrencilere nitelikli bir tarih eğitimi sunabilmelerini sağlayabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme yaklaşımlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili araştırmada, tarihsel kaynakların yer aldığı bir veri seti üzerinden, Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının güvenilir kaynakları nasıl seçtikleri ve bu seçimi yaparken nasıl bir yol izledikleri ortaya konmak istenmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının tarihsel kaynaklara dair değerlendirme yaklaşımları, ileride öğretmen olarak derslerde hangi kaynakları seçecekleri ve nasıl kullanacakları konusunda bizlere önemli ipuçları sunacaktır. Bu sebeple araştırmanın problem cümlesi; Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirme yaklaşımları nelerdir? sorusudur. Bu temel problem sorusu çerçevesinde aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Veri setinde yer alan tarihsel kaynakları sosyal bilgiler öğretmen adayları güvenilirlik açısından nasıl sıralamaktadır?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarihsel kaynaklarını güvenilirliğini nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, okul gibi sosyal yapıya sahip ortamlarda araştırmacının karşılaştığı problemleri ayrıntılı biçimde tanımlayıp analiz etmesine olanak tanır (Creswell, 2013; Öztürk, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böyle bir betimleme ve analiz süreci ise, farklı veri toplama yöntemlerinin ve çeşitli kaynakların birlikte kullanılmasını gerektirir (Yin, 2008). Bu doğrultuda, bu çalışmada da çoklu kaynaklardan ve çeşitli veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, hâlihazırda 3. sınıfta öğrenim gören 61 Sosyal Bilgiler öğretmeni adayı oluşturmuştur. Bu adaylar, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt, Yerel ve Sözlü Tarih” dersini almış olmaları ve 4. sınıfta “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alacak olmaları nedeniyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki yöntem kullanılmıştır: kaynak çalışması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesidir. İlk olarak, katılımcılara çeşitli tarihsel kaynaklardan oluşan bir set sunularak bu kaynakları güvenilirlik açısından sıralamaları ve gerekçelerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Ardından, farklı türde kaynakları tercih eden beş öğretmen adayıyla, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu

doğrultusunda bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş; böylece öğretmen adaylarının değerlendirme yaklaşımları daha da derinlemesine incelenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına verilerin toplanması sürecinde sunulan tarihsel kaynak türleri ve bu kaynaklara ilişkin açıklamalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Tarihsel Kaynak Türleri ve Açıklamaları

Kaynak No	Kaynak Açıklaması	Kaynak Türü	Birincil/İkincil
1	Yunanlı bir tarihçi tarafından yazılmış, İstanbul’un fethine dair anlatım. Diğer kaynaklarla çelişen bilgiler içeriyor.	Çeviri kitap	İkincil
2	Bizanslı tarihçi Nicolo Barbaro'nun İstanbul kuşatmasına dair bireysel gözlem ve anlatımı.	Ruznâme/ Günlük	Birincil
3	Prof. Dr. Necat Birinci'nin editörlüğünü yaptığı akademik kaynakta yer alan açıklayıcı analiz.	Tarih kitabı	İkincil
4	İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın Osmanlı tarihine dair yazdığı klasik tarihsel metin.	Tarih kitabı	İkincil
5	Tursun Bey tarafından yazılmış, Fatih’in gemileri yürütme emrini içeren ferman.	Ferman	Birincil
6	Zonaro'nun 19. yüzyılda yaptığı ve ders kitaplarında da yer alan İstanbul’un fethini betimleyen yağlı boya tablo.	İllüstrasyon	İkincil
7	Tarih atlasından alınan ve gemilerin karadan yürütülmesini betimleyen harita.	Harita	İkincil
8	Nakkaş Osman’a ait, İstanbul’un fethini konu alan ve döneme ait minyatür.	Minyatür	Birincil

Verilerin Analizi

Araştırmada sürecinde iki farklı yolla veri toplanmış ve analiz de buna paralel gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarından, veri setinde yer alan çeşitli tarihsel kaynakları en güvenilir olandan en az güvenilir olana doğru sıralamaları istenmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler frekans ve kaynak türüne göre değerlendirilerek sayısallaştırılmıştır. Burada içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarını hangi kaynağı neden güvenilir bulduklarına dair yazılı açıklamaları ile odak grup görüşmeden elde edilen veriler ise içerik ve betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur.

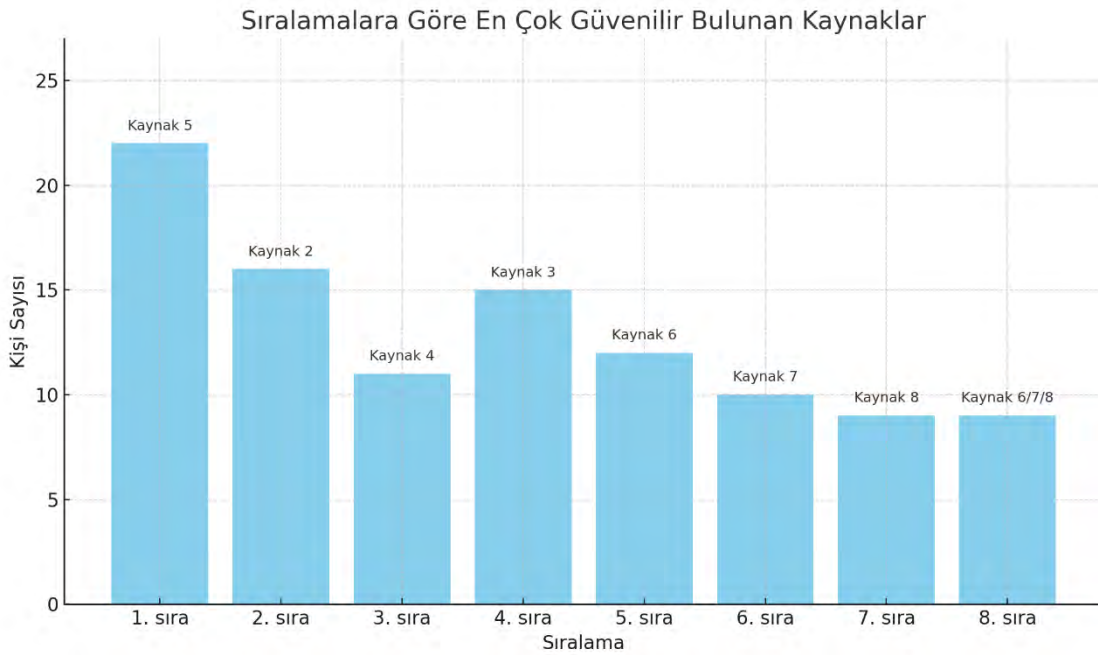
Bulgular

Bu bölümde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynaklara yönelik güvenilirlik sıralama tercihleri ve değerlendirme yaklaşımları iki ana başlık altında sunulmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Tarihsel Kaynakları Güvenilirlik Sıralamaları

Bu başlık altında, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına sunulan tarihsel kaynak tür ve açıklamaları ile öğretmen adaylarının veri setinde yer alan tarihsel kaynakları en güvenilirinden en az güvenilirine doğru nasıl sıraladıkları sunulmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirlik sıralaması Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Tarihsel Kaynaklara Yönelik Güvenilirlik Sıralamaları

Şekil 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakları sıralarken en güvenilir buldukları Kaynak 5 (Ferman) olmuştur (22 kişi). Bunu sırasıyla Kaynak 2 (Ruznâme/ Günlük) ve Kaynak 3 (Tarih kitabı) takip etmiştir. Orta sıralarda Kaynak 6 (İllüstrasyon) ve Kaynak 7 (Harita) yer alırken, en az güvenilir bulunan kaynaklar arasında ise Kaynak 8 (Minyatür) öne çıkmaktadır. Ayrıca 8. sırada, Kaynak 6, 7 ve 8 eşit sayıda katılımcı (9 kişi) tarafından en alt sıraya yerleştirilmiştir. Toplamda 61 sosyal bilgiler öğretmeni adayının yaptığı sıralamalar incelendiğinde, tarihsel kaynaklara duyulan güvenin kaynak türlerine ve katılımcıların değerlendirme ölçütlerine göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğini Değerlendirme Yaklaşımları

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini belirlerken kullandıkları ölçütler ve kaynak türlerine yönelik alıntıları yer almaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakları güvenilirlik açısından sıralarken kullandıkları gerekçeler, betimsel ve içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının ifadelerinden hareketle kategoriler oluşturulmuş ve söz konusu kategoriler, doğrudan öğrenci alıntılarıyla desteklenerek Tablo 2'de sunulmuştur. Bu kategoriler, öğretmen adaylarının tarihsel kaynaklara yükledikleri anlamları ve güvenilirlik ölçütlerini yansıtmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Tarihsel Kaynakların Güvenilirliğine Dair Gerekçeleri ve Alıntılarla Desteklenen Kategoriler

Kategori Başlığı	Öğrenci Yaklaşımları
1. Kaynağın Doğrudan Tanıklık ve Birinci Elden Olma Özelliği	<i>"Bu kaynaklar birinci elden kaynaklar olduğu için dönemin özelliklerinin daha doğru, ağızdan ağıza dolanmadan daha yakın bilgiler vermesi sebebiyle güvenilirlerdir."</i> 39k <i>"Kaynak 2'de de yine Nicola Barbaro İstanbul kuşatmasında bir hekim olduğunu öğrendim dolayısıyla yine olayları görmüş bir kişi anlatmış."</i> 43k
2. Tek Doğru Bilgiye Dayalı Güvenilirlik Anlayışı	<i>"Bunu Türkiye de herkes bilir o yüzden güvenilirlerdir. Özellikle Zonaro'nun tablosu için."</i> 14e <i>"...Bildiğimiz kaynaklarla çelişmeyen kaynaklar güvenilirlerdir."</i> 7k
3. Sayısal Verilere Olan Güvenirlik	<i>"Sayısal verilerden yararlanılan kaynak güvenilirlerdir."</i> 18e <i>"Hem sayısal verilerden yararlanmış hem de olayı çok abartmamış."</i> 7k
4. Haritaya Dayalı Somutlaştırılmış Güvenilirlik	<i>"Haritalar güvenilir kaynak olduğu için ve sosyal bilgiler eğitiminde harita okuryazarlığı önemli bir alan kapsadığı için güvenilirlerdir."</i> 39k <i>"Harita üzerinde Bizans'ın ve denizin Osmanlı gemilerini nasıl ilerlettiği gerçekçi ve somutlaştırılmış bir resimdir."</i> 11k
5. Akademik ve Ayrıntılı Kaynağa Güven Algısı	<i>"Bu kaynaklar kanıt niteliği taşır ve güvenilirlerdir. Yazılı kaynaklar daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sunar ve akademik önem arz eder. Kaynakça yazar yayın belirttiği için doğrulaması daha</i>

- kolaydır görsel kaynaklara göre.”2k*
- “Çünkü bu kaynakların altlarına kadar bütün detayları verilmiş o yüzden güvenilir olduğunu düşünüyorum.”5k*
6. Kaynağın Yazarının Uzmanlığına Dayanarak Güven Duyulması *“Uzunçarşılı’nın tarih alanında güvenilir biri olduğu için ve diğer kaynaklara göre daha ayrıntılı bir biçimde anlattığı için güvenilirdir.”49k*
- “3. kaynak güvenilirdir çünkü akademik bir tarihçi tarafından ele alınmış ve kaynaklara yazılı olarak yazılmış bir metin.”37k*
7. Çapraz Kaynak Karşılaştırması ile Güvenilirlik Değerlendirmesi *“3. kaynak, 4. kaynak ile çelişiyor ama farklı kaynaklar arasında çelişki durumunu göstermesi açısından güvenilirdir...”12e*
8. Kurumsal ve Resmi Kaynaklara Olan Güven *“Türk tarih kurumu tarafından defalarca basıldığı için güvenilir kaynaktır.”45e*
- “Devletin müzesinde olan bir minyatür olduğu için güvenilirdir.”54e*
9. Öznel Yorum İçeren Kaynaklara Güven Sınırlaması *“Buradaki minyatür birinci el kaynak ve günümüze kadar gelmiş bir örnek. Fakat bu minyatürü yapan nakkaş sarayın içinden olduğu için bazı unsurları ön plana çıkarmak istemiş olabilir. Nakkaşın minyatürü yaparken ne kadar nesnel olduğunu bilemeyeceğimden dolayı tam olarak güvenilir değildir.”30k*
- “Her ne kadar fermanndan alındığı yazılmış olsa da o an kim duydu da Fatih’in bu cümlesini doğru şekilde aktardı o yüzden güvenilir olmadığını düşünüyorum.”52k*
10. Anlaşılır ve Somut Bilgiye Güven *“Tarih atlası anlatılan konu üzerinden somut genel bir bütün sergiler; güvenilirliği ve anlaşılabilirliği yüksektir.”51k*
11. Değişmez ve Kalıcı Bilgiyi Güvenilir Bulma *“Atlas güvenilirdir ve geçerli gelir çünkü sınırlar uzun süre değişmemektedir.”28k*
- “Atlas ve haritalar kolay kolay yeniden oluşturulmazlar sınırlar da kolay kolay değişmez habire elden geçmez. Bu sebeple bu kaynak güvenilirdir.”31k*

12. Yabancı Yazarların Tarafsızlığına Güven

“Bu kaynak güvenilirirdir. Çünkü yabancı yazarların bu konuda daha tarafsız (objektif) olduklarını düşünüyorum.”33k

“Yabancı bir adamın notlarından alıntı yapılmış bu sebeple objektiflik için uygun ve güvenilirirdir.”57e

13. Zamansal Yakınlığa Dayalı Güven

“1967 yılında yazılmış bir kaynak olduğundan benim için güvenilir kaynaktır.”28k

“Tarih daha yakın olduğu için güvenilirliği daha yüksektir.”40k

Tablo 2 incelendiğinde, “Kaynağın Doğrudan Tanıklık ve Birinci Elden Olma Özelliği” kategorisinde, birinci elden olaya tanıklık eden kaynaklar, dönemin özelliklerini ilk elden ve başkalarının aktarımlarına maruz kalmadan yansıttığı düşünülerek daha güvenilir kabul edilmiştir.

İkinci kategori olan “Tek Doğru Bilgiye Dayalı Güvenilirlik Anlayışı” kategorisinde, bazı öğretmen adaylarının, bir kaynağın herkesçe bilinen “tek doğru” tarihsel bilgiyle uyumlu olmasını güvenilirlik ölçütü olarak görmüştür. Bu yaklaşıma göre, genel kabul gören bilgilerle çelişmeyen veya kamuoyunda doğru kabul edilmiş içerik sunan kaynaklar güvenilir sayılmıştır.

Üçüncü kategori olan “Sayısal Verilere Olan Güvenirlik” başlığı altında, öğretmen adayları sayısal veri içeren kaynakların somutluk ve ölçülebilirlik açısından daha güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. Verilerin yoruma daha az açık olması, bu tür kaynaklara duyulan güvenin temel gerekçesi olarak öne çıkmıştır.

“Haritaya Dayalı Somutlaştırılmış Güvenilirlik” kategorisinde, haritaların olayları mekânsal olarak ve görsel biçimde somutlaştırması, adaylar tarafından güvenilirlik ölçütü olarak değerlendirilmiştir. Harita okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmış, bu nedenle haritaların güvenilir bilgi sunabileceği ifade edilmiştir.

Beşinci kategoride yer verilen “Akademik ve Ayrıntılı Kaynağa Güven Algısı” kategorisinde ise, adaylar kaynakların detaylı, kanıt temelli bilgi içermesini ve kaynakça gibi unsurların belirtilmiş olmasını güvenilirlik açısından önemli görmüşlerdir. Özellikle yazılı ve bilimsel niteliği yüksek kaynakların doğrulanabilirliğinin daha fazla olması, bu görüşü desteklemiştir.

“Kaynağın Yazarının Uzmanlığına Dayanarak Güven Duyulması” kategorisinde, kaynağı üreten kişinin tarih alanındaki uzmanlığı ve akademik itibarı, adayların güvenini artıran bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bilgilerin uzman kişiler tarafından sunulması, kaynağın güvenilirliğini artıran bir etken olarak değerlendirilmiştir.

“Çapraz Kaynak Karşılaştırması ile Güvenilirlik Değerlendirmesi” kategorisinde, öğretmen adaylarının birden fazla kaynağı karşılaştırarak değerlendirme yapmaya çalıştıkları görülmektedir. Farklı kaynaklar arasında çelişki veya tutarlılık olup olmadığını inceleyerek bir sonuca varmaları, kaynaklar arası bütüncül bir değerlendirme sürecine işaret etmektedir.

“Kurumsal ve Resmi Kaynaklara Olan Güven” başlığında, adayların devlet kurumları ya da resmî kuruluşlar tarafından yayımlanmış veya onaylanmış içeriklere daha fazla güvendikleri ortaya çıkmıştır. Bu kurumsal güven, kaynakların doğruluğu ve tarafsızlığı açısından belirleyici bir unsur olarak görülmüştür.

“Öznel Yorum İçeren Kaynaklara Güven Sınırlaması” kategorisinde ise, adaylar yorum veya sanat unsuru içeren kaynaklarda, üreticinin öznel bakış açısının güvenilirliği zedeleyebileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum, tarihsel bilginin nesnelliği açısından kaynağın değerini düşürücü bir etken olarak değerlendirilmiştir.

“Anlaşılır ve Somut Bilgiye Güven” kategorisinde, öğretmen adayları açık ve sade anlatımla sunulan, konuyu bütüncül ve görsel olarak ifade eden kaynakların daha güvenilir olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle karmaşık olmayan ve somutlaştırılmış bilgilerin anlaşılır olması, güvenilirlik algısını artırmıştır.

“Değişmez ve Kalıcı Bilgiyi Güvenilir Bulma” kategorisinde, tarihî bilgilerin zaman içinde çok fazla değişmediği varsayımıyla, özellikle haritalar gibi kalıcılığı yüksek olan materyallere duyulan güven ön plana çıkmıştır. Bu kaynakların uzun süre geçerliliğini koruması, güvenilir bulunmalarının temel nedenidir.

“Yabancı Yazarların Tarafsızlığına Güven” başlığında ise, bazı adaylar yabancı yazarların olaylara daha objektif bakabileceğini düşündüklerinden, bu yazarların ürettiği kaynaklara güven duymuştur. Tarafsızlık vurgusu, bu temada belirleyici bir ölçüt olarak yer almıştır.

“Zamansal Yakınlığa Dayalı Güven” kategorisinde, olayın yaşandığı döneme yakın bir tarihte oluşturulmuş kaynakların, bilgi kaybı veya bozulma ihtimali daha düşük olduğu için daha güvenilir kabul edildiği görülmektedir. Kaynağın günümüze daha yakın bir dönemde oluşturulmuş olması, bilgiye doğrudan ulaşma açısından olumlu değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yazılı değerlendirmelerine ek olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, tarihsel kaynakların güvenilirliğine ilişkin algılarını daha derinlemesine anlamayı mümkün kıldığı söylenebilir. Katılımcı ifadeleri, daha önce içerik analizinde ortaya konan temalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Nitekim görüşme yapılan öğretmen adaylarından Melike, tarihsel kaynaklarda yer alan abartılı ya da destansı anlatımların nesnellikten uzaklaştığını ve bu nedenle güvenilirliğin zedelendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, kaynakta tarihsel bir olayın masalsı biçimde aktarılması güvenilirlik açısından sorunlu görülmektedir. Melike, bir kaynağa ilişkin olarak “...Gemilerin karadan yürütülmesini adeta bir destanmış gibi yazmış, abartı ifadeler var; bu şekilde güvenilir değil.” değerlendirmesinde bulunurken, Duru ve Esmâ “Ben objektif bulmadım.” ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. Kaynağın yazıldığı zaman dilimi de öğretmen adaylarının güvenilirlik değerlendirmelerinde dikkate aldığı ölçütlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Melike, olaydan yıllar sonra yazılmış bir kaynağın geçmişi sanki tanıklık etmişçesine anlatmasını güvenilir bulmadığını belirtmektedir: “... Bu kaynak 1967 yılında yazılmış ama sanki o günü görmüş gibi anlatıyor. Bence bu da doğru değil.” Benzer şekilde Hilal, tarihi bir olayın anlatımında olayın geçtiği döneme ait kaynakların daha güvenilir olduğunu ifade etmektedir: “... Benim için değil. Çünkü o döneme ait bugün yazılmış bir kaynak ben güvenilir bulamam ki.” Bu görüşler, adayların tarihsel bağlamı ve zaman boyutunu değerlendirme süreçlerine dahil ettiklerini göstermektedir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde bazı öğretmen adayları, tarihsel metinlerde açık, sade ve doğrudan bilgi sunulmasını güvenilirlik açısından daha uygun bulmaktadır. Bu yaklaşıma göre, anlatımın belirsizlik içermemesi ve doğrudan bilgiye dayanması, güvenilirliği artıran bir faktör olarak görülmektedir. Melike, bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: “... Masal değil bu. O yüzden böyle yapıldı, öyle yapıldı gibisinden bir ifade kullanılarak geçmişe ait olduğunu belirtmesi lazım bunun.” Araştırmacının, “Net bilgi mi vermesi lazım ?” şeklindeki sorusuna ise “Evet, net bilgi vermesi lazım. O yüzden güvenilir ve kullanılmasını doğru bulmuyorum.” şeklinde yanıt vermektedir. Benzer biçimde Ahmet de bir metnin güvenilirliğini açıklayıcı olması ve mantıksal örgüsüne dayandırmakta, “... Açıklayıcı ve mantıksal bir metin olduğu için güvenilirdir.” ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. Bu

değerlendirmelerin, adayların dilin açıklığına ve somutluğuna önem verdiklerine işaret ettiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğine ilişkin yaklaşımlarının çok boyutlu bir çerçevede şekillendiği söylenebilir. Adayların özellikle doğrudan tanıklık, nesnellik, tutarlılık, kurumsal-akademik güvence, yazarın uzmanlığı ve içeriğin anlaşılır-somut olması gibi unsurları önemsendiği görülmektedir. Yazılı verilerle elde edilen bu bulgular, odak grup görüşmelerinde dile getirilen görüşlerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Görüşmelerde adaylar, tarihsel kaynaklardaki anlatım biçimi, yazıldığı dönem ile olay arasındaki mesafe ve bilginin sunum şekli gibi ölçütleri sıklıkla vurgulamaktadır. Bazı adaylar, olayların abartılı veya yorum içeren biçimde aktarılmasının güvenilirliği zedeleyebileceğini ifade ederken; bazıları ise açıklayıcı ve mantıksal bir yapıya sahip metinlerin daha güvenilir olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca, kaynağın olayla eşzamanlı olması ya da nesnel bilgi sunması gibi unsurlar da güvenilirlik algısını etkileyen faktörler arasında değerlendirilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının güvenilirlik değerlendirmelerini yalnızca içeriğe değil, aynı zamanda anlatım tarzı ve bağlamsal özelliklere dayandırdıklarını düşündürmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kaynakların güvenilirliğini değerlendirirken özellikle birinci elden kaynaklara, akademik içeriklere, yazar uzmanlığına ve kurumsal güvenceye öncelik verdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, önceki araştırmalarla büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin, Dönmez ve Altıkulaç (2014) çalışmasında da öğretmen adaylarının birincil kaynakları “objektif, güvenilir, gerçekçi ve somut” olarak nitelendirdikleri; bu kaynakları derslerde kullanmaya istekli oldukları vurgulanmaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları da benzer şekilde, özellikle doğrudan tanıklık içeren belgelerin (örneğin ferman ve günlük gibi) güvenilirlik açısından öne çıkarıldığını göstermektedir. Bu bulgu, Seixas (2017) tarafından vurgulanan, tarihsel kaynaklarla çalışmanın sadece teknik bir süreçten ziyade geçmiş ve bugün arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik sorgulayıcı bir faaliyet olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, adaylar, geçmişi birinci elden tanıklık eden kaynaklarla öğrenmeyi daha güvenilir bulmaktadırlar. Bununla birlikte, adayların akademik ve uzman kişiler tarafından hazırlanmış tarih kitaplarına da yüksek güven duydukları görülmüştür. Bu tür kaynakların daha ayrıntılı bilgi sunması ve bilimsel nitelik taşıması, onları güvenilirlik açısından değerli kılmaktadır. Bu bulgu, Özmen ve Kuşcu’ nun (2019) çalışmasında ortaya konan, öğretmen adaylarının yüzeysel değerlendirmeler yerine uzman görüşüne dayalı kaynaklara yönelme eğilimlerini desteklemektedir. Yine de bazı adayların sadece yazarın uzmanlığına veya kaynağın görünüşüne dayanarak güven duymalarının, kaynakları değerlendirirken daha derinlemesine sorgulama yapma gereksinimine işaret ettiği söylenebilir.

Harita ve minyatür gibi görsel bilgi sunan kaynaklara da adaylar tarafından yüksek düzeyde güven duyulmuştur. Özellikle sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığının önemli bir yer tutması ve bu materyallerin kolay değişmeyen bilgiler içermesi, onları güvenilirlik açısından ön plana çıkarmıştır. Bu durum, Van der Eem ve ark. (2022)’nin çok boyutlu güvenilirlik değerlendirme çerçevesiyle örtüşmektedir. Ayrıca adayların, devlet kurumları veya müzeler gibi resmi kurumlar tarafından yayımlanmış ya da korunan kaynaklara daha fazla güven duydukları görülmüştür. Kurumsal güven, özellikle resmi belgelerin doğruluğu konusunda önemli bir belirleyici olarak algılanmaktadır. Bu bulgu, Çulha Özbaş ve Kaya’nın (2022) çalışmasında öne çıkan “kurumsal temellilik” algısıyla paralellik göstermektedir.

Sayısal veri içeren kaynaklar da öğretmen adayları açısından güvenilir kabul edilmiştir. Bu tür kaynakların nesnel ve ölçülebilir bilgiler sunduğu düşünülmüş, yoruma kapalı olması nedeniyle

daha güvenilir bulunmuştur. Ancak bu yaklaşım, eleştirel analiz becerilerinin sınırlı kullanımını da düşündürebilir. Nitekim Aytekin ve ark. (2022), öğrencilerin tarihsel kanıtları analiz ederken yorumlama ve değerlendirme becerilerinde zayıf kaldıklarını belirtmiştir. Yabancı yazarların kaleme aldığı kaynaklara duyulan güvenin altında ise tarafsızlık beklentisi tespit edilmiştir. Adaylar, bu yazarların konuya daha objektif yaklaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, tarihsel bağlamı ve bakış açılarını dikkate alma becerilerinin gelişmekte olduğunu göstermesi açısından önemli görülebilir. Minyatür ve illüstrasyon gibi görsel kaynaklar adaylar tarafından daha az güvenilir bulunmuştur. Bunun temelinde görsellerin sanat unsuru içermesi ve yorum barındırma ihtimali yattığı görülmüştür. Aynı şekilde, öznel ifadeler içeren, açık ve net bilgi sunmayan kaynaklar da sınırlı güvenilirlik düzeyinde değerlendirilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının kaynaklardaki nesnellik ve açıklık düzeyine özel önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuçlardan hareketle, araştırmada çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının tarihsel kanıtların güvenilirliğini belirleme yaklaşımlarındaki gelişimi izleyebilmek amacıyla, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar aynı grupta boylamsal bir araştırma yürütülebilir.
- Bu çalışma, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla veya hâlihazırda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleriyle tekrar edilerek karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.
- Öğretmen adaylarının birinci elden kaynaklara sistematik olarak en yüksek güveni göstermesi dikkate alınarak, lisans düzeyinde birinci elden kaynak okuryazarlığı becerisi geliştirmeye yönelik özel uygulamalara yer verilebilir.

Kaynakça

- Aytekin, E., Sağlam Tekir, H., ve Aktın, K. (2022). Kanıt temelli öğrenme yöntemiyle öğrencilerin tarihsel kanıt kullanma becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1051–1079.
- Creswell, J. W. (2013). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Üstün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çulha Özbaş, B. (2010). *12–14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çulha Özbaş, B., ve Kaya, İ. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının keşif temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 310–337.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139–156.
- Doğan, Y., ve Dinç, E. (2007). Birinci elden tarih kaynaklarının sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 201–224.
- Dönmez, C., ve Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923–942.
- Harris, L. M., Halvorsen, A. L., ve Aponte-Martínez, G. J. (2016). “[My] family has gone through that”: How high school students determine the trustworthiness of historical documents. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2), 109–121.
- Jacobsen, R., Halvorsen, A.-L., Frasier, A. S., Schmitt, A., Crocco, M., ve Segall, A. (2018). Thinking deeply, thinking emotionally: How high school students make sense of evidence. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 232–276.

- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Özmen, C., ve Kuşcu, S. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel sorgulama becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 342–362.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605.
- Seyhan, A. (2023). Tarihsel araştırma becerisinin Sosyal Bilgiler dersindeki yeri ve kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Educational Sciences*, 10(37), 575–602.
- Van der Eem, M., van Drie, J., Brand-Gruwel, S., ve van Boxtel, C. (2022). Students' evaluation of the trustworthiness of historical sources: Procedural knowledge and task value. *Journal of Social Studies Research*, 47(1), 61–80.
- VanSledright, B. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher–practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131–160.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive procedures used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73–87.
- Wineburg, S., Martin, D., ve Monte-Sano, C. (2011). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Yetiş, A., ve Kabapınar, Y. (2019). öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretimi”ne ilişkin görüşleri: bir durum saptaması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 231–262.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods* (4. baskı, Cilt 5). Sage Publications.

Duyguların Cinsiyeti: İlkokul Öğrencilerinin Ters Yüz 2 Çizgi Filminde Toplumsal Cinsiyet Algıları

Büşra Mutlu

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi,
busram394@gmail.com

Fatma Budak

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Dr. Öğr. Üyesi , fatma.budak@gop.edu.tr

Özet

Araştırmanın amacı , 2024 yılında 2,39 milyon ile en çok izlenen Ters Yüz 2 filminde yer alan duygusal karakterlere yönelik ilköğretim çağındaki çocukların toplumsal cinsiyet algılarını , karakterlere yönelik kadın ve erkeğe atfettikleri yargıları incelemektir. Filmde yer alan duyguların her birinin karakterle ifade edilmesi, çocukların karakterlere yönelik tercihleri üzerinden toplumsal cinsiyet yargıları ile ilgili ipuçları sunacaktır. Çocukları erken yaşta etkilemeye başlayan medya araçlarının toplumsal cinsiyet yargıları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu çalışmanın , eğitimciler ve ebeveynler yönünden medya ve toplumsal cinsiyet yargıları arasında kurduğu ilişki için farkındalık yaratması beklenmektedir. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliği yönünden atılabilecek adımlara da katkı sağlayacaktır. Çalışma grubunu İstanbul; özel ilköğretim okulunda öğretim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. 10 ilkokul öğrencisinin 9'u erkek 1'i kadındır. Araştırma, araştırmacının kolay ulaşılabilir olmasından dolayı uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin; isimlerini kullanmak yerine katılımcılar için sayılar, cinsiyetlerini belirtmek için kadın için "K", erkek için "E" ifadeleri, kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülecektir. Elde edilen veriler , betimsel analiz yöntemiyle çözümlenecektir. Neşe, Üzüntü, Utanç, Öfke gibi duyguların çocuklar tarafından nasıl algılandığı ve hangi cinsiyetle pekiştirildiği analiz edilecektir. Belirlenen temalar doğrultusunda veriler çözümlenecek ve öğrencilerin doğrudan alıntılarıyla desteklenecektir. Bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, vb.) bütüncül olarak analiz yapılacağından tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çocukların karakterlere yüklediği yargılar toplumsal cinsiyet yönünden değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Karakter Yargıları, Animasyon

The Gender of Emotions: Elementary School Students' Perceptions of Gender in the Cartoon “Upside Down 2”

Abstract

The aim of the study is to examine the gender perceptions of primary school children towards the emotional characters in the movie Ters Yüz 2, which was the most watched movie with 2.39 million in 2024, and the judgments they attribute to men and women. Expressing each of the emotions in the movie with a character will provide clues about gender judgments through children's preferences for characters. It is known that media tools that begin to influence children at an early age have an impact on gender stereotypes. This study is expected to raise awareness among educators and parents about the relationship between media and gender stereotypes. It will also contribute to the steps that can be taken in terms of gender equality. The study group consisted of 10 students studying at a private primary school in Istanbul. Of the 10 primary school students, 9 were male and 1 was female. Convenient sampling technique was used in the study due to the easy accessibility of the researcher. Instead of using the names of the students, numbers were used for the participants and the expressions “K” for female and “E” for male were used to indicate their gender. A semi-structured interview form will be used to collect the data. The research will be conducted with a case study from qualitative research methods. The data obtained will be analyzed by descriptive analysis method. Emotions such as joy, sadness, shame and anger in children

Keywords: Gender, Character Judgments, Animation.

Toplumsal Cinsiyet Kavramı

İnsan sosyal bir varlık olarak doğduğu andan itibaren toplumsal ilişkiler içinde şekillenir ve toplumsallaşır (Sarıtaş ve Şahin, 2018). Toplumun değerleri, normları ve kültürel yapısı bireyin davranışlarını, kimliğini ve rollerini belirler. Bu normların önemli bir kısmını da cinsiyetlere atfedilen roller ve görevler oluşturmaktadır. Cinsiyet kavramı biyolojik farklılıklara işaret ederken, toplumsal cinsiyet kavramı daha çok bireyin sosyal statüsünü, toplum tarafından kadın ve erkeğe yüklenen rol, sorumluluk ve değerleri tanımlar (Akkaş, 2024). Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, kadın ve erkek arasında biyolojik olmaktan öte toplumsal roller, beklentiler ve statü farklılıklarını içermektedir. Bu durum zamana, mekâna ve kültüre bağlı olarak çeşitlilik gösterebilmektedir.

Toplumsal cinsiyet, toplumların kadın ve erkeğe nasıl farklı roller, değerler ve sorumluluklar yüklediğini açıklayan temel bir kavramdır (Ertuğrul Yaşar ve Zorluoğlu, 2021; Seven, 2019). Kadın ve erkeğe atfedilen bu roller, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bireyler aile ve çevre aracılığıyla bu kalıp yargıları erken yaşlardan itibaren öğrenmektedir. Her toplum, kendi kültürel kodlarına göre kadın ve erkekte beklentiler oluşturur. Örneğin Türk toplumunda kadının “evin iç işleriyle ilgilenen anaç figür”, erkeğin ise “ailenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan birey” olarak tanımlanması, toplumsal cinsiyet kalıplarına örnek teşkil etmektedir (Yüksel, 1999; Kıran ve Avcı, 2018).

Bu kalıpların aktarılmasında kitle iletişim araçları kritik bir rol üstlenmektedir. Televizyon, dergi, radyo ve sinema gibi medya araçları, bireylerin yaşam biçimlerini, eğlence anlayışlarını ve kültürel değerlerini biçimlendiren güçlü bir etkiye sahiptir (Gülçay ve Balcı, 2018; Avşar, 2013). Özellikle çocukluk döneminde maruz kalınan medya içerikleri, bireylerin değer ediniminde ve toplumsal rollerin içselleştirilmesinde belirleyici olmaktadır (Demir, 2021; Atan, 2024). Animasyon filmler ve çizgi filmler bu noktada özel bir öneme sahiptir. Çünkü çocuklar, bu filmlerdeki karakterlerle özdeşleşmekte ve onların davranışlarını model alma eğilimi göstermektedir (Şenler, 2005; Zor ve Bulut, 2020).

Nitekim yapılan araştırmalar, popöler animasyonlarda toplumsal cinsiyet kalıplarının sıkça yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Buz Devri ve Winx Club filmlerinde erkek karakterlerin güçlü ve baskın, kadın karakterlerin ise ikincil ve hizmet eden konumda gösterildiğı, yalnızca Shrek filminde toplumsal cinsiyet kalıplarına meydan okuyan eşitlikçi bir yaklaşımın yer aldığı saptanmıştır (Zor ve Bulut, 2020). Benzer şekilde, Demir (2021) kadın karakterlerin çoğunlukla iç mekânlarda, erkek karakterlerin ise dışsal alanlarda konumlandırıldığını belirlemiştir. Bu durum, kadınların geleneksel rollere sıkıştırıldığını, erkeklerin ise kamusal alanda güç sahibi olarak sunulduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, çocukların izledikleri medya içeriklerinin renk tercihleri, kıyafetler, meslek seçimleri, oyun alışkanlıkları ve ev içi roller gibi birçok alanda toplumsal cinsiyet kalıplarını yeniden ürettiğini ortaya koymaktadır (Çetin Gündüz ve Tarhan, 2017; Yağın Güder, Saray, Ay ve Kılıç, 2017; Özçelik ve Şahin, 2023). Örneğin, erkek karakterlerde mavi, kadın karakterlerde pembe tonlarının ağırlıkta olması; kadınların “ev hanımı”, erkeklerin ise ev dışındaki mesleklerle tanımlanması; sevgi değerinin kadın, saygı değerinin ise erkek karakterlerle ilişkilendirilmesi bu duruma örnek teşkil etmektedir (Özçelik ve Şahin, 2023).

Çocukların zihinsel gelişiminde 1–6 yaş aralığının kritik bir dönem olduğu ve bu dönemde alınan mesajların kalıcı etkiler bıraktığı bilinmektedir (Akça ve Çilekçiler, 2019). Bu nedenle izlenen çizgi filmlerdeki içeriklerin, karakter analizlerinin ve toplumsal normların nasıl aktarıldığı büyük önem taşımaktadır. Doğru toplumsal bilinç ve eşitlikçi değerlerin kazandırılmasında aile ve öğretmenlerin rehberliği kritik bir rol oynamaktadır. Ancak mevcut araştırmaların büyük çoğunluğu karakterlerin fiziksel özelliklerine odaklanırken, cinsiyet ile duygular arasındaki ilişkiyi ihmal etmiştir.

Bu araştırma, bu eksiklikten yola çıkarak 2024 yılında en çok izlenen animasyonlardan biri olan Ters Yüz 2 filminde yer alan duygusal karakterler üzerinden ilkökul çağındaki çocukların toplumsal cinsiyet algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, çocukların kadın ve erkeğe atfettikleri yargıların duygusal karakterlerle nasıl ilişkilendirildiğı ele alınacaktır. Araştırmanın, ebeveynler ve öğretmenler açısından toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına yönelik farkındalık yaratacağı ve eşitlikçi eğitim politikalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ters Yüz Filmi 2 Hakkında Bilgiler

Ters Yüz filmi orijinal adıyla “Inside Out”, yönetmenliğini Pete Docter’ın yaptığı 2015 yapımı Pixar Animasyon Stüdyoları tarafından üretilmiş komedi-dram filmidir. 73. Altın Küre Ödülleri’nde en iyi animasyon filmi ödülünü almıştır. İlk filmin konusu Riley, Minnesota’da büyüyen ailesiyle vakit geçiren, buz hokeyi oynayan 11 yaşında bir kız çocuğudur. Babasının işi dolayısıyla San Francisco’ya taşınırlar. Bu yeni değişimle birlikte adaptasyon süreci anlatılmıştır. Riley’in doğumundan itibaren kafasında şekillenen Neşe(sarı/kadın), Üzüntü(mavi/kadın), Öfke(kırmızı/erkek), Korku(mor/erkek), Tiksinti(yeşil/kadın) duyguları oluşmaktadır. Süreç esnasında duygular mekanla bağ kurarak davranışlar sergilerler.

Ters Yüz 2 filmi 14 Haziran 2024 yılında vizyona girmiştir. Film Riley'nin ergenlik dönemine girmesiyle başlar. Bu dönemde, hem zihinsel hem de duygusal dünyası büyük bir değişim geçirir. İlk filmde, Riley'nin beyin işleyişinde yer alan duygular (Neşe, Üzüntü, Korku, Öfke ve İğrenme) kontrolü sağlarken, bu yeni dönemde “Kaygı(turuncu/kadın), Utanç(pembe/erkek), Bıkkınlık(çivit mavisi/kadın), Gıpta (su yeşili/ kadın)” gibi yeni duygular eklenir. Ergenlik döneminin getirdiğı ruhsal-zihinsel karışıklıktan dolayı, çevresinde, okulunda ve sosyal hayatındaki dengeyi sağlamaya çalışır. Zihninin farklı alanlarında farklı duyguların bir araya gelmesi ve Riley'nin kişiliğı ile bağ kurması, zihnin dünyasında daha karmaşık dinamiklerin oluşmasına neden olur. Neşe ve Üzüntü, bu yeni duygularla başa çıkmaya çalışırken, Riley'nin büyüme yolculuğunda kendi duygusal dengeyi bulması gerektiğı bir hikaye gelişir.

Amaç

Çalışmanın amacı, 2024 yılında 2,39 milyon ile en çok izlenen Ters Yüz 2 filminde yer alan duygusal karakterlere yönelik ilköğretim çağındaki çocukların toplumsal cinsiyet algılarını, karakterlere yönelik kadın ve erkeğe atfettikleri yargıları incelemektir. Araştırmanın ebeveynler ve öğretmenler yönünden toplumsal cinsiyet kalıp yargılar üzerinden farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, vb.) bütüncül olarak analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlkokul öğrencileri, Ters Yüz 2 filmindeki karakterleri hangi cinsiyetle ilişkilendirmiştir?
2. Çocuklar karakterlerin hangi fiziksel özelliklerini kadın-erkek olarak ayırmaktadır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul da bulunan MEB bağlı özel bir ilkokulda 3. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. 10 ilkokul öğrencisinin 9'u erkek 1'i kadındır. Araştırma, araştırmacının kolay ulaşılabilir olmasından dolayı uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin; isimlerini kullanmak yerine katılımcılar için sayılar, cinsiyetlerini belirtmek için kadın için "K", erkek için "E" ifadeleri, kullanılmıştır. Örneğin; **1E**: Birinci erkek katılımcı, **4K**: Dördüncü kadın katılımcı, **10E**: Onuncu erkek katılımcı.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır.

Box Office Türkiye sitesinden 2024 yılının en çok izlenen animasyon filmi seçilmiştir. Sonrasında seçilen filmde ki karakterlere yönelik 5 sınıf öğretmenine cinsiyetleri sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda ana karakter ve fikir ayrılığına sebep olan 3 karakter tercih edilmiştir. Toplamda 4 karakter tercihi yapılmıştır. Seçilen karakterler: Neşe, Üzüntü, Utanç ve Öfke karakterleridir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan, seçilen çizgi film karakterleri üzerinden çocukların toplumsal cinsiyet rol algılarını belirlemeye yönelik resim gösteriminde 3 soru, video gösteriminde 2 soru sorulmuştur. Resim gösteriminde sorulan sorular "Bu karakteri tanıyor musun? Sence bu karakter kadın mı erkek mi ? Neden?" şeklindedir. Video gösteriminde sorulan sorular " Videoyu izledikten sonra karakterinin cinsiyetinin ne olduğunu düşünüyorsun? Neden?" şeklindedir. İlk aşamada öğrencilerin görseldeki karakterin giyim, renk vb. değişkenlere göre neye karar verdiği amaçlanmıştır. İkinci aşamada video gösteriminde karakterin ses tonu ve hareketleri öğrencilerin fikirlerini nasıl etkilediği amaçlanmıştır.

Bütün aşamalarda her öğrenci ile bire bir yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğrenci cevapları hem yazılı hem de ses kayıtları yoluyla toplanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere ilk aşamada karakterin resmi gösterilmiş, sorular cevaplandırıldıktan sonra karakterin video gösterimi yapılmış ve tekrardan formdaki sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler; öğrencilerin temel dersleri dışındaki ders saatlerinde yapılmıştır. Her bir öğrenciyle 15 dakika bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi ve Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerde görüşme formlarındaki cevapları araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Görüşme verileri araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle önce kodlara ayrılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinde benzer, farklı ve tekrar eden veriler not alınarak kodlama işlemine gidilmiştir. Kodlanan veriler daha sonrasında belirlenen kategoriler altında toplanarak verilerin analizi kolaylaştırılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“İlkokul öğrencileri, Ters Yüz 2 filmindeki karakterleri hangi cinsiyetle ilişkilendirmiştir?” şeklinde düzenlenen araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların karakterleri cinsiyetle ilişkilendirmeleri.

Katılımcılar	Neşe Görsel	Neşe Video	Üzüntü Görsel	Üzüntü Video	Utanç Görsel	Utanç Video	Öfke Görsel	Öfke Video
1E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
2E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
3E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
4K	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
5E	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
6E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek
7E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek
8E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
9E	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
10E	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek

Çalışmada kullanılan karakterin fiziksel ve davranışsal özelliklerine göre kadın-erkek olarak tanımlamalarında değişikliğin olup olmadığını tespit etmek için öncelikle katılımcılara karakterlerin resimleri gösterilmiş sonrasında davranışlarını görmeleri için kısa videoları izletilmiştir. Her işlemten sonra öğrenciler bu karakterleri kadın-erkek olarak tanımlamışlardır. Çalışmada kullanılan Ters Yüz 2 Animasyon filmi karakter cinsiyetleri şu şekildedir: Neşe- Kadın, Üzüntü- Kadın, Utanç- Erkek, Öfke- Erkek.

Katılımcıların hepsi Neşe karakterini kadın olarak ilişkilendirmiştir. Katılımcı 1E bu durumu “*Çünkü etek giyiyor. Çünkü sesi kıza benziyor.*” şeklinde açıklamıştır. Katılımcı 4K Neşe karakterini “*Kız çünkü adından belli. Elbise giyiyor. Atkı gibi şeyleri kadınlar giyer. Çok neşeli.*” şeklinde açıklamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Neşe karakteri tüm katılımcılar tarafından kadın olarak tanımlanırken, bu tanımın sebebini giyim, ses ve davranışsal olarak açıklamışlardır.

Katılımcılardan 5E ve 9E Üzüntü karakterini erkek olarak tanımlamıştır. Katılımcı 5E bu durumu “*Erkeklerin sevdiği renk mavi olduğu için erkek.*” şeklinde açıklamıştır. Katılımcı 9E ise “*Rengi mavi bu yüzden erkek olmalı.*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcılar kadın olarak tanımlamıştır. Katılımcılar 6E ve 10E, Üzüntü karakteri için “*yüzü kıza benziyor*” şeklinde ifade etmiştir. Üzüntü karakteri katılımcılar tarafından çoğunlukta kadın olarak nitelendirilse de mavi renk olması sebebiyle bazı katılımcılar erkek olarak atfetmiştir.

Katılımcılardan 6E, Utanç karakterini resim gösteriminde kadın olarak ifade etmiştir. Bunun nedenini “*Yüzü kadına çok benziyor.*” şeklinde açıklamıştır. Fakat, video gösteriminde karakterin cinsiyetini “erkek” olarak değiştirmiştir. Bunun nedenini ise “*Videoda saçı ve sesi benziyor, bu yüzden erkek*” şeklinde değiştirmiştir. Katılımcı 7E Utanç karakterini kadın olarak ifade etmiştir. Bunun nedenini “*Rengi pembe bu yüzden kadın.*” şeklinde ifade etmiştir. Utanç karakteri

katılımcıların çoğu için erkek olarak nitelendirilse de pembe rengine sahip olmasından dolayı bir katılımcı tarafından kadın olarak ifade edilmiştir.

Katılımcıların hepsi Öfke karakterini erkek olarak ifade etmiştir. Katılımcılar 2E ve 8E, Öfke karakteri için " *Kravat ve gömlek giyiyor. Bu yüzden erkek* " şeklinde tanımlamıştır. Katılımcı 3E, Öfke karakteri için " *Kızgın olduğu için erkek* " şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 5E, Öfke karakteri için " *Erkekler genelde çok sinirlenir* " şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 9E, Öfke karakteri için " *Erkek olduğu için sinirli.* " şeklinde ifade etmiştir. Öfke karakteri bütün katılımcılar için erkek olarak nitelendirilmiştir. Bunun sebebi kıyafet, ses ve sinirli olma durumu etkili olmuştur.

Aynı şekilde görsel ve video gösterimi arasında farklılık olan tek katılımcı 6E olmuştur. Bu da davranışsal özelliklerin çocukların algılarını değiştirdiğini gösterir. Diğer katılımcılar her iki gösterimde de aynı cinsiyeti tercih etmiştir.

2.Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Çocuklar hangi fiziksel ve davranışsal özellikleri kadın-erkek olarak ayırmaktadır?" şeklinde düzenlenen araştırmanın ilk alt problemine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2: Katılımcıların fiziksel özellikler olarak kadın-erkek betimlemeleri.

Kadını Fiziksel Özellikler	Erkeksi Fiziksel Özellikler
Renkler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv	Renkler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv
<i>Sarı(1), Pembe(1)</i>	<i>Mavi(2), Kırmızı(1), Pembe(1)</i>
Kıyafetler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv	Kıyafetler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv
<i>Etek (7), Elbise(2), Atkı(1), Kıyafet(1)</i>	<i>Gömlek(2), Pantolon(1), Kapşonlu(2), Kravat(3)</i>
Benziyor ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv	Benziyor ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv
<i>Sesi benziyor (6), Yüzü benziyor(4)</i>	<i>Tipi benziyor(9), Sesi benziyor (4), Saçı benziyor(2)</i>
Var ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv	Var ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv
<i>Uzun saçları var (6)</i>	<i>Kısa saçları var(2),</i>
Duygu ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv	Duygu ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuv
<i>Neşe(2)</i>	<i>Sinirli (3), Utanç(2)</i>
Sıfatlar ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv	Sıfatlar ile Nitelendirilmiş Vücut- Uzuv
<i>Sesi ince(1)</i>	<i>Boyu uzun(1), Sesi kalın(1)</i>
Hiçbir Kategori Altına Girmeyen-Diğer	Hiçbir Kategori Altına Girmeyen-Diğer
	<i>Öyle konuşuyor(1), Etek giymiyor(1), Erkek gibi davranıyor(1) Konuşma şekli öyle(1)</i>

Çalışmanın 2.alt problemine ilişkin bulgular 7 kategoride incelenmiştir. Bunlar; *Renkler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, *Kıyafetler ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, *Benziyor ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, *Var ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, *Duygu ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, *Sıfatlar ile Nitelendirilmiş Vücut-Uzuvlar*, herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyen cevaplar ise *diğer* olarak değerlendirilmiştir.

Karakteri kadın olarak tanımlayanlar renk kategorisi altında sarı (1) ve pembe (1) renklerini kullanmışlardır. Katılımcı 6E, Neşe karakterini " *Ayrıca rengi de sarı. Sarıyı kadınlar giyer.* " şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 7E Utanç karakterini " *rengi pembe bu yüzden kadın* " şeklinde ifade etmiştir.

Karakteri erkek olarak tanımlayanlar renk kategorisi altında mavi (2), Kırmızı(1), Pembe(1) renklerini kullanmışlardır. Katılımcı 5E, Üzüntü karakteri için " *Erkeklerin sevdiği renk mavi olduğu için erkek*" şeklinde tanımlarken, katılımcı 9E " *Rengi mavi bu yüzden erkek olmalı*" olarak ifade etmiştir. Katılımcı 7E, Öfke karakteri için " *rengi kırmızı çünkü erkek*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 9E, Utanç karakteri için " *Kapşonu var. Rengi pembe çünkü erkek.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakterleri renklerinden yola çıkarak bir cinsiyet tanımlayan öğrenciler, kadınlarda sarı ve pembe, erkeklerde ise en fazla mavi rengi kullanmışlardır.

Karakteri kadın olarak tanımlayanlar kıyafetler kategorisi altında en fazla etek (7) olmak üzere devamında elbise (2), atkı(1), kıyafet (1) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar 1E, 2E, 6E, 8E, 9E ve 10E, Neşe karakterini " *etek giyiyor o yüzden kadın*" şeklinde tanımlamışlardır. Katılımcı 4K, Neşe karakterini " *Elbise giyiyor. Atkı gibi şeyleri kadınlar giyer*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan 5E, Neşe karakterini " *Kadın elbisesi giydiği için. Etek giydiği için o kadındır*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakteri erkek olarak tanımlayanlar kıyafetler kategorisi altında gömlek (2), kravat (3), pantolon (1), kapşonlu (2) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar 2E ve 8E, Öfke karakteri için " *Kravat ve gömlek giyiyor. Bu yüzden erkek*" şeklinde tanımlamıştır. Katılımcı 4K, Öfke karakteri için " *Kravatı ve görünüşü erkek gibi*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 4K, Utanç karakteri için " *Kapşonlusu ve görünüşü erkeğe benziyor. Pantolon giyiyor çünkü erkek.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 9E, Utanç karakteri için " *Kapşonu var. Bu yüzden erkek.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakterleri kıyafetleriyle tanımlayan öğrenciler, kadınlarda en fazla etek, erkeklerde ise kravat kullanmışlardır.

Karakteri kadın olarak tanımlayan benziyor kategorisi altında sesi benziyor (6), yüzü benziyor (4) olarak ifade edilmiştir. Katılımcılardan 1E ve 3E, Neşe ve Üzüntü karakteri için " *Çünkü sesi kıza benziyor.*" şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı 7E, Neşe karakteri için " *sesi benziyor.*" şeklinde ifade ederken; katılımcı 10E, Üzüntü karakteri için " *sesi benziyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 5E, Neşe karakterini " *yüzü benziyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 6E ve 10E, Üzüntü karakteri için " *yüzü kıza benziyor*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 6E, Utanç karakterini " *yüzü kadına çok benziyor.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakteri erkek olarak tanımlayan benziyor kategorisi altında tipi benziyor (9), sesi benziyor (4), saçı benziyor (2) şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılardan 1E, 4K, 10E Utanç ve Öfke karakterleri için " *Tipi benziyor*" şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı 3E, Utanç karakteri için " *Erkek gibi gözükmüyor*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 6E, Öfke karakteri için " *Tipi erkeğe benziyor*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 8E, Utanç karakteri için " *Tipi ve adı erkeğe benziyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 3E,4K ve 8E, Öfke karakteri için " *sesinden belli. Erkeğe benziyor*" şeklinde tanımlamıştır. Katılımcı 6E, Utanç karakteri için " *sesi benziyor erkek.*" şeklinde tanımlamıştır. Katılımcılardan 6E ve 10E, Utanç karakteri için " *çünkü saçı erkeğe benziyor.*" şeklinde tanımlamıştır.

Karakterleri benzeme yönü ile tanımlayan öğrenciler, kadınlarda en fazla ses yönüyle, erkeklerde ise tip yönüyle ifade etmişlerdir.

Karakteri kadın olarak tanımlayan var kategorisi altında uzun saçları var(6) ifade edilmiştir. Katılımcılardan 1E, 2E, 3E, 4K, 7E ve 8E, Üzüntü karakteri için " *Kadın çünkü saçları kadın gibi uzun.*" şeklinde ifade etmişlerdir.

Karakteri erkek olarak tanımlayan var kategorisi altında kısa saçları var (2) ifade edilmiştir. Katılımcı 2E, Utanç karakteri için " *saçı kısa erkek.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 6E, Öfke karakteri için " *saçı kısa erkek.*" ifadesini kullanmıştır.

Karakterleri var olma yönüyle tanımlayan öğrenciler, kadınlarda en fazla uzun saç, erkeklerde ise kısa saç olarak ifade etmişlerdir.

Karakteri kadın olarak tanımlayan duygu kategorisi altında neşe (2) ifade edilmiştir. Katılımcı 3E, Neşe karakteri için " *Adı ve Sesi benziyor*" şeklinde ifade ederken, katılımcı 4K, Neşe karakteri için " *Kız çünkü adından belli*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakteri erkek olarak tanımlayan duygu kategorisi altında sinirli (3), utanç (2) şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı 3E, Öfke karakteri için " *Kızgın olduğu için erkek*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 5E, Öfke karakteri için " *Erkekler genelde çok sinirlenir*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 9E, Öfke karakteri için " *Erkek olduğu için sinirli.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 5E, Utanç karakteri için " *Erkekler çok utangaç olduğu için ve erkek gibi davranıyor.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 8E, Utanç karakteri için " *Adı erkeğe benziyor.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakterleri duygu ile tanımlayan öğrenciler, kadınlarda neşeli olma durumu ile erkeklerde ise sinirli olma durumu ile ifade etmişlerdir.

Karakteri kadın olarak tanımlayan sıfatlar kategorisi altında sesi ince (1) şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı 8E, Neşe karakteri için " *Sesi ince.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakteri erkek olarak tanımlayan sıfatlar kategorisi altında boyu uzun (1), sesi kalın(1) şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı 10E, Utanç karakteri için " *. Boyu uzun çünkü erkek.*" şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı 10E, Öfke karakteri için " *tipi ve sesi kalın.*" şeklinde ifade etmiştir.

Karakterleri sıfatlarla tanımlayan öğrenciler, kadınlarda ses inceliği ile erkeklerde ise ses kalınlığı ile ifade etmişlerdir.

Tüm bulguların sonucu doğrultusunda, çocukların toplumsal cinsiyet algılarının erken yaşta başladığını ve karakterlerin cinsiyetini tercih ederken bu yargıları aktif bir şekilde kullandığını göstermektedir. Aynı zamanda, görsel ve video gösterimi sürecinde bazı algıların değişmesi, çocukların davranış temelli değerlendirmelerde bulunduğunu göstermiştir. Öğrenciler için ilk izlenimin oldukça önem arz ettiği ve dış görünüşün çocuklarda cinsiyeti belirleyici bir unsur olduğu kanısına varılmıştır.

Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların resimler aracılığıyla karakterlerin fiziksel özelliklerinden hareketle cinsiyet tanımlamaları yaptıklarını göstermektedir. Öğrencilerin ifadeleri yedi farklı kategori altında toplanmıştır. İlk kategori olan "renklerle nitelendirilmiş vücut/uzuv"da öğrenciler, kadın ve erkek cinsiyetini ayırt etmek için beş farklı renk kullanmıştır. Çocukların dil edinim süreçlerinde renklerin erken yaşta öğrenilen kavramlar arasında yer alması (Bilgin ve İşler, 2008), bu durumun nedenini açıklayabilir. Nitekim erkek karakterlerin mavi, kadın karakterlerin ise sarı ile ilişkilendirilmesi, literatürdeki diğer araştırmalarla da örtüşmektedir (Türkmen, 2013; Torosoğlu, 2023; Harmankaya ve Ağa, 2009; Yağan Güder, Ay, Saray ve Kılıç, 2017). Bu sonuçlar, çocukların cinsiyet algısının kültürel kodlarla birlikte erken yaşta renklerden biçimlendiğini göstermektedir.

İkinci kategori olan "kıyafetlerle nitelendirilmiş vücut/uzuv"da, kadınlar için etek ve elbise, erkekler için gömlek, kravat ve kapüşonlu kıyafetler öne çıkmıştır. Bu bulgu, Türkmen'in (2013) çalışmasında da görüldüğü üzere, medyada kadınların daha çok elbise/etek, erkeklerin ise pantolon ve gömlekle temsil edilmesiyle paralellik göstermektedir. Bu durum, cinsiyet rollerinin kıyafetler üzerinden de yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır.

Üçüncü kategori olan “benziyor ile nitelendirilmiş vücut/uzuv”da, katılımcılar karakterleri ses ve tip özellikleri üzerinden tanımlamıştır. Sesin cinsiyetle kolayca ilişkilendirilmesi, literatürde de vurgulanan bir olgudur (Altunbey Özbay & Özbay, 2023). Katılımcıların karakterlerin ses tonunu kadınlık ya da erkeklikle eşleştirmesi, biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet algısının iç içe geçtiğini göstermektedir (Akkaş, 2024).

Dördüncü kategori olan “var ile nitelendirilmiş vücut/uzuv”da, kadınlar uzun saç, erkekler kısa saç ile tanımlanmıştır. Bu bulgu, Torosoğlu’nun (2023) çalışmasıyla uyumludur ve saç uzunluğunun toplumsal cinsiyet algısında güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Beşinci kategori olan “duygu ile nitelendirilmiş vücut/uzuv”da ise kadın karakterler neşeye, erkek karakterler ise öfke ve utançla ilişkilendirilmiştir. Erkeklerin öfke duygusu ile özdeşleştirilmesi, toplumsal cinsiyet literatüründe erkeklik inşasının öfke, şiddet ve güç kavramlarıyla birlikte ele alınmasıyla örtüşmektedir (Çelik, 2016; Colella, 2022). Kadınların neşe ile, erkeklerin ise sinir ve saldırganlıkla tanımlanması, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının duygular düzeyinde de yeniden üretildiğini göstermektedir (Gül Ünlü, 2018). Utanç duygusunun erkek karakterlerle ilişkilendirilmesi ise literatürde sınırlı ele alınan bir durumdur. Öğrencilerin bu tercihi, sınıf içi gözlemlerine ve kendi sosyal çevrelerinden aktardıkları deneyimlere bağlı olabilir.

Altıncı kategori olan “sıfatlarla nitelendirilmiş vücut/uzuv”da, kadın karakterler ince ses, erkek karakterler ise uzun boy ve kalın ses ile tanımlanmıştır. Sesin cinsiyet ayırıcı bir unsur olduğu Smorenburg ve Chen (2020) tarafından da ortaya konulmuştur. Bu bulgu, katılımcıların toplumsal cinsiyet algısını ses özellikleri üzerinden de yapılandırdığını göstermektedir.

Son olarak yedinci kategori olan “diğer”de, erkek karakterler için “konuşma şekli”, “erkek gibi davranıyor” ve “etek giymiyor” gibi ifadeler öne çıkmıştır. Bu tanımlamalar, toplumsal normların erkeklik algısı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğunu göstermektedir. Özellikle “erkek gibi davranıyor” ifadesi, utangaç bir erkek karakterin bu özellik üzerinden tanımlanmasıyla, toplumsal cinsiyetin yalnızca dışsal özelliklerle değil, davranış biçimleriyle de ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak elde edilen bulgular, çocukların toplumsal cinsiyet algılarının renkler, kıyafetler, ses özellikleri, duygular ve davranış biçimleri üzerinden inşa edildiğini göstermektedir. Bu sonuç, toplumsal cinsiyetin yalnızca yetişkinlikte değil, çocukluk döneminde de güçlü biçimde içselleştirildiğine işaret etmektedir. Ayrıca araştırma, literatürde sınırlı biçimde ele alınan “duyguların toplumsal cinsiyet ile ilişkilendirilmesi” noktasında önemli bir katkı sunmaktadır.

Kaynakça

- Akça, F., & Çilekçiler, N.K. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: Türkiye Bağımlılık Dergisi*, 6(2), 403 - 433. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.2.0053>
- Avşar, Z. (2013). Medya okuryazarlığı. *İletişim Ve Diplomasi* (2), 5-17.
- Atan, U. (2024). Sanat , çizgi film- animasyon ve. ERKİN. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Uluslararası Sanat Ve Tasarım Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 23-38.
- Ağaç, S., & Harmankaya, H. (2009). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin giysi tercihleri ve giysi satın alma davranışlarına etki eden faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(22), 1-13.
- Akkaş, İ. (2024). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *EKEV Akademi Dergisi(ICOAEF Özel Sayı)*, 97-118.

- Altunbey Özbay, F., & Özbay, E. (2022). Ses verilerinden cinsiyet tespiti için yeni bir yaklaşım: Optimizasyon yöntemleri ile özellik seçimi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1179-1192. <https://doi.org/10.17341/gazimmfd.938294>
- Bilgin, A., & İşler, A.Ş. (2008). Color Preferences Of Children In Terms Of Gender Differences. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4). ISSN:1306-3111
- Çakmak, E. N., & Duman, G. (2024). Çocuk çizgi filmlerinin içerik ve verilen değerler yönünden incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.52797/tujped.1355922>
- Çetin Gündüz, H., & Tarhan, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik tutumlarında toplumsal cinsiyetin etkisi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330258>
- Çelik, G. (2016). "Erkekler (de) ağlar!": Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında erkeklik inşası ve şiddet döngüsü. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 8(2).
- Duman, A. E., & Koçtürk, N. (2021). Yerli yapım bir çizgi filmin toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi: Pırıl. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (Toplum & Siyaset)*, 83-92. <https://doi.org/10.18506/anemon.819889>
- Demir, R. (2021a). "Canım Kardeşim Benim-Uzaylılar Mı Gelmiş?" çizgi filmine folklorik bir bakış. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 71-83. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.911912>
- Demir, R. (2021b). "Kötü Kedi Şerafettin" animasyon filminin toplumsal cinsiyet bağlamında çözümlenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(33), 146-161. <https://doi.org/10.12981/mahder.873315>
- Deniz, A. (2021). Yerli yapım çizgi filmlerde toplumsal cinsiyet eşit(siz)liği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6942-6979.
- Ertuğrul Yaşar, Z., & Zorluoğlu, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 1-17. <https://doi.org/10.26466/opus.910874>
- Gülçay, H., & Balcı, E. V. (2018). Medya ve gelişim: Yakın geleceği üzerine öngörüler değerlendirilmeler. *Kurgu*, 26(3), 238-247.
- Colella, İ. (2022). *Toplumsal cinsiyet temelli şiddetin erkek failleri: Erkek ideolojisinin ve toplumsal cinsiyet rol geriliminin şiddete etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gül Ünlü, D. (2018). *Kişilerarası iletişim sürecinde toplumsal cinsiyet kimliğine ilişkin kalıp yargıların belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, E., & Avcı, M. G. (2018). Sporla aşılacak toplumsal sınırlar: Dangal filmi ve toplumsal cinsiyet. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 985-994. <https://doi.org/10.21733/ibad.486908>
- Sarıtaş, E., & Şahin, Ü. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(48), 463-477.

- Smorenburg, L. & Chen, A. (2020). The effect of female voice on verbal processing. *Speech Communication*, Available online 12 May 2025. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2020.04.004>
- Seven, N. (2019). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-149.
- Şenler, F. (2005). Animasyon tarihi, teknikleri ve Türkiye'deki yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(3), 99-114.
- Özçelik, T., & Koyuncu Şahin, M. (2023). Değerler takımı çizgi filmine toplumsal cinsiyet rolleri açısından bakış. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(37), 408-432. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1402121>
- Torosoğlu, N. C. (2023). *Cinsiyetsiz çizgi film karakterleri bağlamında toplumsal cinsiyet algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Türkmen, N. (2013). Çizgi filmlerin kültür aktarımındaki rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 139-158.
- Yüksel, N. A. (1999). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'deki toplumsal cinsiyet kalıplarının televizyon dizilerindeki yansımaları. *Kurgu*, 16(1), 65-79.fv
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. N. (2024). Çizgi filmlerin kültürel öğeler açısından incelenmesi: "Alpman" örneği. *EKEV Akademi Dergisi*(99), 174-197. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1392436>
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F., & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya Örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111.
- Zor, İ., & Bulut, S. (2020). Toplumsal cinsiyet kavramına animasyon filmleriyle bakmak: Buz Devri, Shrek ve Winx Club: Kayıp Krallığın Sırrı Örnekleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-69. <https://doi.org/10.36362/gumus.625762>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlara İlişkin Tutumları ile Vatandaşlık Okuryazarlığı Becerileri Arasındaki İlişki

Büşra Yılmaz

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, busraertugrul226@gmail.com

Hatice Memişoğlu

Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, memisoglu_h@ibu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 147 sosyal bilgiler öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde, Kan (2020) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutum Ölçeği" ile Karadağ ve Kapusizoğlu (2022) tarafından geliştirilen "Vatandaşlık Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler; betimsel istatistikler, t-testi, anova, pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutum düzeyleri ile vatandaşlık okuryazarlığı düzeyleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Vatandaşlık okuryazarlığı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, küresel sorunlara ilişkin tutum puanlarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Vatandaşlık dersi alıp almama durumu, vatandaşlık okuryazarlığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, sınıf seviyesine göre her iki değişkende de anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Küresel sorunlara yönelik tutum ile vatandaşlık okuryazarlığı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıca, küresel sorunlara ilişkin tutumların vatandaşlık okuryazarlığını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık Okuryazarlığı, Küresel Sorunlar, Beceri, Tutum, Sosyal Bilgiler

The Relationship Between Pre-Service Social Sciences Teachers' Attitudes Towards Global Issues and Citizenship Literacy Skills

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between pre-service social studies teachers' attitudes towards global issues and their citizenship literacy skills. The study was conducted in line with the relational screening model, one of the quantitative research designs. The data of the study were obtained from 147 prospective social studies teachers studying at Bolu Abant İzzet Baysal University in the 2024-2025 academic year. In the data collection process, the 'Social Studies Teacher Candidates' Attitude Scale on Global Issues' developed by Kan (2020) and the "Citizenship Literacy Scale" developed by Karadağ and Kapusizoğlu (2022) were used. The data obtained were evaluated with

descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson correlation analysis and simple linear regression analysis. According to the research findings, pre-service teachers' attitudes towards global issues and citizenship literacy levels were found to be above average. While citizenship literacy scores did not show a significant difference according to gender, a significant difference was found in attitude scores towards global issues based on gender. There was no significant difference in the level of citizenship literacy according to whether or not they took a citizenship course. In addition, no significant difference was observed in both variables according to grade level. It was determined that there was a positive and moderately significant relationship between attitudes towards global issues and citizenship literacy; in addition, attitudes towards global issues positively and significantly predicted citizenship literacy.

Key Words: Citizenship Literacy, Global Issues, Skill, Attitude, Social Studies

Giriş

21. yüzyılın temel hedeflerinden biri, çevresindeki problemleri fark edebilen, bu sorunlara karşı duyarlı yaklaşım sergileyen ve çözüm odaklı girişimlerde bulunabilen etkin vatandaşların yetiştirilmesidir. Etkin vatandaşlık bireyin haklarını, görevlerini ve sorumluluklarını bilerek bunları bilinçli bir şekilde yerine getirmesini gerektirir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetişmesi için gerekli temel becerilerden biri de vatandaşlık okuryazarlığı becerisidir. Vatandaşlık okuryazarlığı becerisi gelişmiş bireyler, çevresindeki sorunlara karşı duyarlı, çözüm arayışında istekli ve sorumluluk bilinciyle hareket eden kişiler olarak tanımlanır. Katılımcı ve bilinçli yaklaşımları bu bireylerin ayırt edici özelliklerindendir (Faiz, 2018).

Milner (2001), vatandaşlık okuryazarlığını, etkin vatandaşlığın temelini oluşturan bilgi ve beceriler bütününe dayanan bir yapı olarak tanımlamaktadır. Bir toplumun üyeleri sahip oldukları haklar, yükümlülükler, yasalar, toplumsal değerler ve yönetsel süreçler konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmalıdır (Anditasari vd., 2023). Haklarını tanıyan ve bu hakları etkin biçimde kullanan, toplumsal yaşama aktif şekilde katılan, kamu yararına yönelik faaliyetlerde bulunan, oy kullanma gibi demokratik uygulamalarla karar alma süreçlerine katılım gösteren bireyler, vatandaşlık okuryazarlığı becerilerine sahip bireyler arasında yer alır (Silva & Vaz, 2013). Özetle bu kavram, bireyin haklarının bilincinde olmasını, toplumsal sorumluluğun farkında hareket etmesini ve sosyal adaleti gözetken kararlar verebilme yetisini ifade eder.

Bireylerin vatandaşlık okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilecek öğretim programlarından biri de vatandaşlık eğitimi temel alan sosyal bilgiler dersi öğretim programıdır. Bu dersin hedeflerinden biri, etkin ve katılımcı bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda, vatandaşlık okuryazarlığı becerisi ile sosyal bilgiler dersi arasında anlamlı ve güçlü bir bağ bulunduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (2024) incelendiğinde 4, 6 ve 7. sınıf “Yaşayan Demokrasimiz”, 5. sınıf “Birlikte Yaşamak” ve “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanlarında vatandaşlık okuryazarlığı becerisine yer verildiği görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında okuryazarlık becerileri üç aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Vatandaşlık okuryazarlığı becerisi; farkındalık aşamasında vatandaşlık kavramını anlamayı, işlevsellik aşamasında vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumlulukları sorgulamayı, eylemsellik aşamasında ise bu hak ve sorumlulukları kullanmayı ve hak arama davranışlarını kapsamaktadır (MEB, 2024).

Bugün göç, iş gücü, demografik değişiklikler, suç oranları, kamu hizmetlerine erişim, yaşam standartları, sağlık, beslenme, eğitim ve insan hakları gibi alanları kavrayabilmek; ancak vatandaşlık bilinciyle katılım gösteren, verileri araştırıp analiz edebilen ve eleştirel düşünme yetisi gelişmiş bireylerle mümkündür. Bu özellikteki bireylerin, vatandaşlık okuryazarlığı becerilerine sahip oldukları ifade edilebilir (Engel, 2017). Vatandaşlık okuryazarlığı, vatandaşlık eğitiminin amaçlarıyla örtüştüğünden dolayı bu iki kavram arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bireylerin karakter oluşumunda etkili bir unsur olan vatandaşlık okuryazarlığı, geliştirilmeye açık önemli bir

beceridir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimine yönelik çalışmaların planlı, etkili ve nitelikli biçimde yürütülmesi gerektiği vurgulanabilir (Anditasari vd., 2023).

Bu bilgiler doğrultusunda, bireylerin vatandaşlık okuryazarlığı becerilerini şekillendiren etkenlerden biri de onların küresel sorunlara ilişkin tutumlarıdır. Bu çok boyutlu becerilerin geliştirilmesinde etkili olan faktörlerden biri de bireylerin küresel sorunlara karşı geliştirdikleri tutumlardır; çünkü bireylerin çevresinde ve dünyada yaşanan sorunlara karşı farkındalık geliştirmeleri, onları yalnızca ulusal düzeyde değil, evrensel ölçekte de sorumluluk üstlenen bireyler hâline getirir. Küresel sorunlara duyarlı bireyler, bu problemlerin çözümünde aktif rol alma konusunda daha isteklidir. Dolayısıyla küresel sorunlara yönelik olumlu tutum geliştirmiş bireylerin vatandaşlık okuryazarlığı beceri düzeylerinin de daha yüksek olduğu ileri sürülebilir.

Bugün insanlığın karşı karşıya olduğu pek çok sorun, geçmiş dönemlerle kıyaslandığında daha karmaşık ve kapsamlı hâle gelmiş; bu sorunlar, artık tek bir ulusun sınırları içinde çözülmesi mümkün olmayan küresel boyutlara ulaşmıştır (Kitapçı, 2017; Sabancı vd., 2017). Küresel boyutlara ulaşan sorunlar statik olmayıp dinamik bir yapıya sahiptir ve gelecekte çeşitli faktörlere bağlı olarak değişecektir. Her sorunun kendine özgü nedenleri ve çözümleri olsa da, demografi, küresel ekonomik büyüme, teknoloji ve inovasyon, küresel bağımlılıklar gibi ortak etkiler birçok sorunda rol oynamaktadır. (Bhargava, 2006). Günümüzde çevre sorunları (Kitapçı, 2017), bölgesel çatışmalar, terör olayları, insan hakları ihlalleri (Karagözoğlu, 2022), sağlık problemleri, nesli tükenmekte olan canlılar (Önal & Maden, 2024), iklim değişikliği, finansal istikrarsızlık, göçmenler ve su kıtlıkları (Bhargava, 2006) gibi pek çok küresel sorun dünya kamuoyunun gündeminde önemli bir yer tutmaktadır.

Jeníček (2008), küresel sorunları üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır. İlk olarak, toplumlar arası küresel sorunlar; dünya savaşları, nükleer silahlanma, terör eylemleri ve ekonomik krizler gibi devletlerarası ilişkileri ve uluslararası istikrarı tehdit eden durumlardır. İkinci olarak, doğal ve toplumsal nitelikli küresel sorunlar; çevre kirliliği, ham madde ve enerji kaynaklarının tükenmesi, artan dünya nüfusu ve yetersiz beslenme gibi hem doğal çevreyi hem de toplumsal yapıları tehdit eden problemleri kapsamaktadır. Son olarak, insan kaynaklı toplumsal sorunlar; eğitim ve sağlık hizmetlerindeki yetersizlikler, barınma sorunları, kültürel eşitsizlikler ve insan hakları ihlalleri gibi bireylerin yaşam kalitesini doğrudan etkileyen sorunlardır.

Bhargava (2006), küresel sorunları dört temel başlık altında sınıflandırmaktadır. İlk olarak, küresel ekonomi başlığı altında yoksulluk, gelir eşitsizliği, uluslararası ticaret, göç, gıda güvenliği ve fikri mülkiyet hakları gibi ekonomik sorunlar yer alır. İkinci olarak, küresel insan gelişimi; evrensel eğitim hakkı, bulaşıcı hastalıklar, insani krizler, açlık ve mülteci hareketlerini kapsar. Üçüncü başlık olan küresel çevre ve doğal kaynaklar; iklim değişikliği, ormansızlaşma, temiz suya erişim, biyolojik çeşitlilik kaybı ve sürdürülebilir enerji kullanımı gibi çevresel tehditleri içerir. Son olarak, küresel yönetim başlığı; uluslararası hukuk, antlaşmalar, çatışma önleme, Birleşmiş Milletler ve uluslararası finansal sistemin reformu ile yolsuzlukla mücadele gibi kurumsal sorunları kapsamaktadır. Bu sınıflandırmalar, küresel sorunların çok boyutlu doğasını yansıtan kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Küresel sorunlar, yalnızca belirli bölgeleri değil, tüm toplumları etkileyen sosyal, ekonomik ve siyasal sonuçlar doğurmakta; sürdürülebilir kalkınma, toplumsal barış ve insan hakları açısından öncelikli çözüm alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle bireylerin nitelikli eğitim yoluyla bu sorunlara duyarlılık geliştirmeleri ve çözüm odaklı bakış açısı kazanmaları büyük önem taşır (Dere vd., 2025). Küresel geleceğin inşasında etkili olacak bu bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmasında ise öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Günümüzde yalnızca bilgi sahibi olmak yeterli değil; bireylerin küresel sorunlara karşı farkındalık geliştirmesi, olumlu tutum sergilemesi ve

sorumlu davranışlar göstermesi gerekmektedir. Aksi halde, bu sorunların çözümüne sürdürülebilir katılım sağlamak mümkün değildir (Durmuş & Çolak, 2021).

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin küresel sorunlara yönelik farkındalık ve toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu ders, öğrencilerin yalnızca yaşadıkları toplumu tanımalarını değil, aynı zamanda küresel düzeyde duyarlılık ve çözüm odaklı düşünme becerileri kazanmalarını da hedeflemektedir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilere küresel sorunlara karşı sorumlu tutumlar geliştirme konusunda rehberlik etmektedir (Karagözoğlu, 2022). Bu bilincin kazandırılabilmesi ise öğretmenlerin küresel meselelere yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş ve bunları içselleştirmiş olmalarına bağlıdır (Gürbüz & Aydın, 2022). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının üniversite eğitimi süresince aldıkları dersler, küresel sorunlara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde belirleyici bir etkidir. Sosyal bilgiler lisans programlarında küresel sorunların ders içeriklerine entegre edilmesi, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarını desteklemektedir (Yiğit & Demirkaya, 2022).

Yenilenen 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, Türkiye’de ve dünyada karşılaşılan çeşitli sorunların öğretime ilişkin içeriklerin “Evimiz Dünya” ve “Yaşayan Demokrasimiz” adlı iki öğrenme alanı kapsamında yapılandırıldığı görülmektedir. “Evimiz Dünya” öğrenme alanı ile küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişim ile bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolü konu edinilmiştir. “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanı ile toplumsal sorunlara temel hak ve sorumluluklar çerçevesinde çözüm üretilmesi ile toplumsal hayatta karşılaşılabilecek sorunlara değinilmiştir (MEB, 2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel sorunlara yer verilmesi, öğrencilere bu konularda bilinç ve duyarlılık kazandırmak açısından önemlidir. Bu şekilde yetiştirilen bireylerin gelecekte küresel sorunların çözümüne katkı sunacak vatandaşlara dönüşmeleri, toplumsal ve evrensel açıdan bir gerekliliktir (Aktaş vd., 2021).

Sosyal bilgiler öğretmeni adayları, bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının karşılaşılan küresel sorunlara ilişkin bilgi sahibi olmaları, bu sorunları sorgulayabilmeleri, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ve çözüm yolları geliştirebilmeleri, öğrencilere etkili bir vatandaşlık okuryazarlığı becerisi sunmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı becerisi arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemler şunlardır: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Küresel sorunlara ilişkin tutumlara sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Vatandaşlık okuryazarlığı becerisine sahip olma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı beceri puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı beceri puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Vatandaşlıkla ilgili ders alıp almama durumları, vatandaşlık okuryazarlığı beceri puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?
6. Küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Küresel sorunlara ilişkin tutumları, vatandaşlık okuryazarlığı beceri düzeylerinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi olduğu gibi belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde öğrenim gören 122 kadın, 25 erkek olmak üzere toplam 147 sosyal bilgiler öğretmen adayından elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada öğretmenlerin küresel sorunlara ilişkin tutumlarını belirlemek için Kan (2020) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sorunlarla İlgili Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 27 madde ve 2 faktörden oluşmaktadır. Likert tipi beşli dereceleme ölçeğidir. Öğretmenlerin vatandaşlık okuryazarlığı beceri düzeylerini belirlemek için Karadağ ve Kapusızoğlu (2022) tarafından geliştirilen “Vatandaşlık Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 29 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Likert tipi beşli dereceleme ölçeğidir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, anova, pearson korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Küresel Sorunlarla İlgili Tutum Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarına yönelik sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Küresel Sorunlarla İlgili Tutum Düzeyleri

Boyut	$\bar{X}$	<i>S</i>	En Düşük	En Yüksek
Küresel Sorunlarla İlgili Farkındalık	3,47	0,37	2,06	4,59
Küresel Sorunların Çözümüne Yönelik Davranış	3,66	0,78	1,70	5
Toplam (Küresel Sorunlarla İlgili Tutum)	3,54	0,44	2,48	4,67

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumları ve bu tutumun alt boyutlarından aldıkları puanların, ortalama değerin üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığına yönelik sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeyleri

Boyut	$\bar{X}$	<i>S</i>	En Düşük	En Yüksek
Bilgi	4,57	0,46	2,22	5
İlgi	3,36	0,84	1	5
Eylem	3,11	0,66	1,75	5
Hak Arama	3,67	0,71	1,75	5
Toplam (Vatandaşlık Okuryazarlığı)	3,71	0,49	1,90	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı ile bu okuryazarlığa ilişkin alt boyutlarından alınan puanların, ortalama değerin üzerinde olduğu görülmektedir.

Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ve Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Küresel sorunlarla ilgili tutum ve vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete yönelik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ve Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t testi</i>		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Küresel Sorunlarla İlgili Tutum	Kadın	122	3,58	0,43	2,531	145	,012
	Erkek	25	3,34	0,46			
Vatandaşlık Okuryazarlığı	Kadın	122	3,74	0,49	1,707	145	,090

Tablo 3 incelendiğinde vatandaşlık okuryazarlığı puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; küresel sorunlarla ilgili tutum puanlarının ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Vatandaşlık Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin vatandaşlık dersi alıp almama durumlarına yönelik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Vatandaşlık Dersi Alıp Almama Durumlarına İlişkin t-testi Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t testi</i>		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Vatandaşlık Okuryazarlığı	Ders Aldım	72	3,68	0,45	-,718	145	,474
	Ders Almadım	75	3,74	0,53			

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı puanlarının, vatandaşlık dersi alıp almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ve Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Küresel sorunlarla ilgili tutum ve vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin sınıf seviyesine yönelik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ve Vatandaşlık Okuryazarlığı Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Anova Sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>Anova</i>	
					<i>F</i>	<i>p</i>
Küresel Sorunlarla İlgili Tutum	1. Sınıf	38	3,47	0,52	1,884	,135
	2. Sınıf	40	3,61	0,44		
	3. Sınıf	37	3,64	0,38		
	4. Sınıf	32	3,43	0,40		
Vatandaşlık Okuryazarlığı	1. Sınıf	38	3,71	0,53	1,028	,382
	2. Sınıf	40	3,79	0,47		
	3. Sınıf	37	3,72	0,46		
	4. Sınıf	32	3,59	0,50		

Tablo 5 incelendiğinde küresel sorunlarla ilgili tutum ve vatandaşlık okuryazarlığının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ile Vatandaşlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Küresel sorunlarla ilgili tutum ile vatandaşlık okuryazarlığı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ile Vatandaşlık Okuryazarlığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları*

DEĞİŞKENLER	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Küresel Sorunlarla İlgili Farkındalık	-							
2. Küresel Sorunların Çözümüne Yönelik Davranış	,345**	-						
3. Küresel Sorunlarla İlgili Tutum	,632**	,885**	-					
4. Bilgi	,204**	,242**	,284**	-				
5. İlgi	,288**	,418**	,471**	,266**	-			
6. Eylem	,106	,277**	,299**	,189**	,492**	-		
7. Hak Arama	,164**	,223**	,290**	,193**	,411**	,541**	-	
8. Vatandaşlık Okuryazarlığı	,258**	,409**	,468**	,466**	,837**	,782**	,685**	-

**<0,01

Tablo 6 incelendiğinde küresel sorunlarla ilgili tutum ile vatandaşlık okuryazarlığı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla küresel sorunlarla ilgili tutum puanları arttıkça vatandaşlık okuryazarlığı becerisine sahip olma düzeyinin de artacağına söylenmesi mümkündür.

Küresel Sorunlarla İlgili Tutumların Vatandaşlık Okuryazarlığı Beceri Düzeylerini Yordama Durumuna Yönelik Bulgular

Küresel sorunlarla ilgili tutumların, vatandaşlık okuryazarlığı becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına yönelik sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Küresel Sorunlarla İlgili Tutum ile Vatandaşlık Okuryazarlığı Beceri Düzeyine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)	1,876	0,290	-	6,468	<,01
Küresel Sorunlarla İlgili Tutum	0,518	0,081	0,468	6,383	<,01
Bağımlı Değişken: Vatandaşlık Okuryazarlığı					
R=,468 R ² =,219 F(1,145)=40,745 p=0.00					

Tablo 7 incelendiğinde küresel sorunlara yönelik tutum ile vatandaşlık okuryazarlığı becerisi arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, küresel sorunlara ilişkin tutumların vatandaşlık okuryazarlığı becerilerindeki toplam varyansın %21,9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Küresel sorunlara yönelik tutum puanlarının, vatandaşlık okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin tutumları ile vatandaşlık okuryazarlığı beceri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik genel tutumları ile bu tutuma ilişkin alt boyutlardan elde ettikleri puanların, ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Adayların küresel meselelere karşı genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının çevresel, ekonomik, toplumsal ve insani konularda farkındalık geliştirdiklerini, duyarlılık sergilediklerini ve bu sorunlara karşı sorumluluk hissettiklerini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu sonuç, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerine küresel bilinç kazandırma konusunda istekli ve yeterli bir düzeyde olduklarına da işaret etmektedir.

Araştırma bulgularıyla örtüşen Egüz ve Koçoğlu'nun (2019) çalışmasında, katılımcıların genel olarak küresel gelişmeleri izledikleri ve en çok "Türkiye'nin komşu ülkelerinde meydana gelen olaylara" karşı duyarlılık gösterdikleri belirlenmiştir. Gürbüz ve Aydın (2022) ile Seçgin ve Yazıcı'nın (2018) çalışmalarında, öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Erol ve Gezer'in (2006) araştırmasında, öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Durmuş ve Sert'in (2022) çalışmasında öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının ağırlıklı olarak güncel ve medyada sıkça yer bulan konulara odaklandığı ifade edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğunlukla sonuç odaklı ifadeler kullandıkları, bazı küresel sorunlara ilişkin ise yeterli düzeyde sebep-sonuç ilişkisi kuramadıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı ve bu okuryazarlığa ilişkin alt boyutlardan elde ettikleri puanların genel ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, adayların vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve tutumlara sahip olduklarını ve bu alanda gelişime açık ve duyarlı bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca, vatandaşlık okuryazarlığı ölçeğinde en yüksek puanın bilgi boyutunda, en düşük puanın ise eylem boyutunda elde edilmesi, adayların bilgi düzeylerinin yüksek olmasına karşın bu bilgiyi uygulamaya dönüştürmede daha düşük bir eğilim sergilediklerini ortaya koymaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı ölçeğinde, bilgi boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha yüksek; eylem boyutunun ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Özellikle bilgi boyutunda elde edilen yüksek puan, öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramı, haklar, sorumluluklar gibi temel konularda güçlü bir bilgi altyapısına sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın, eylem boyutunda gözlenen görece düşük puan, adayların vatandaşlıkla ilgili bilgiye sahip olmalarına rağmen bu bilgiyi uygulamaya dökme, yani katılım sağlama ya da toplumsal sorunlara aktif müdahale etme gibi davranışlarda yeterince etkin olmadıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı konusunda teorik bilgi düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, bu bilgiyi eyleme dönüştürme konusunda desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu durum vatandaşlık kavramına haklar ve sorumluluklar penceresinden bakıldığını ve bakış açılarının sınırlılığını göstermektedir (İkinci, 2016; Şentürk vd., 2017). Araştırma bulgularımızla benzer şekilde, Yiğit'in (2017) çalışmasında da öğretmen adaylarının vatandaşlığa yönelik bakış açılarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, vatandaşlık olgusuna dair bilinç ve farkındalık kazanmada eksiklikler bulunduğu işaret etmektedir. Öğretim programlarında uygulamalı etkinliklere ve aktif vatandaşlık deneyimlerine daha fazla yer verilmesi, bu açığın kapatılmasına katkı sağlayabilir. Sadık ve Sarı (2012) tarafından da vurgulandığı üzere, vatandaşlık eğitiminin yalnızca bilgi temelli değil, aynı zamanda beceri ve değer kazandırma odaklı yürütülmesi, daha etkili ve kalıcı öğrenme çıktıları sağlayabilir. Bu doğrultuda, 2024 yılında güncellenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında vatandaşlık okuryazarlığı becerisine yer verilmesi, nitelikli vatandaşlık

eğitimi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Vatandaşlık eğitiminin salt bilgi aktarımından çıkarılarak beceri temelli bir yaklaşımla sunulması, çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşen olumlu bir adımdır.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olarak benzer olduğunu, yani kadın ve erkek adayların vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve sorumluluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının vatandaşlıkla ilgili temel bilgi ve tutumları kazanma konusunda benzer fırsatlara ve öğrenme deneyimlerine sahip olduklarına işaret etmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Turhan ve Körükcü (2023) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmen adayların etkili vatandaşlık yeterliklerinin, erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Küresel sorunlara yönelik tutum puanlarının cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve kadın öğretmen adaylarının bu konuda erkeklerden daha olumlu tutum sergilediği tespit edilmiştir. Küresel sorunlara yönelik tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunması, özellikle kadın öğretmen adaylarının bu konularda daha duyarlı ve farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir. Kadın adayların çevre, insan hakları, yoksulluk, eşitsizlik gibi küresel meselelere karşı daha yüksek düzeyde ilgi ve sorumluluk hissettikleri söylenebilir. Bu fark, toplumsal cinsiyet rollerinden, bireysel değerlerden ya da sosyal duyarlılık eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak, bu bulgu kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara karşı daha güçlü bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Araştırma bulguları ile paralel olarak Kan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kadın öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarının erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Erol ve Gezer'in (2006) çalışmasında da çevre sorunlarına ilişkin tutumlarda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Seçgin ve Yazıcı (2018) araştırmasında, kadın öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek adaylara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık okuryazarlığı puanlarının, vatandaşlık dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık taşımadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, vatandaşlık dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında vatandaşlıkla ilgili bilgi, tutum ve davranışlar açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, vatandaşlık eğitimi derslerinin içeriği ve uygulama biçimi konusunda etkililiklerinin gözden geçirilmesi gerektiğine de işaret edebilir. Dersin teorik ağırlıklı olması ya da öğrencilere pratikte davranış kazandırmakta yetersiz kalması, bu farkın oluşmamasında etkili olabilir. Ayrıca vatandaşlık okuryazarlığı becerisinin yalnızca ders içerikleriyle değil, aynı zamanda bireysel ilgi, toplumsal deneyimler, medya ve sosyal çevre gibi farklı öğrenme kaynaklarıyla da gelişebileceğini düşündürmektedir.

Küresel sorunlara ilişkin tutum ve vatandaşlık okuryazarlığı puanlarının, sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumları ve vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf seviyesinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının bu alanlardaki bilgi, farkındalık ve tutumlarının sadece akademik kademle değil, bireysel ilgi, sosyal çevre, önceki eğitim birikimi veya kişisel farkındalıkla şekillendiğini düşündürülebilir. Ayrıca, programda yer alan derslerin sınıf seviyelerine göre bu becerilerin gelişimini farklılaştıracak ölçüde etkili biçimde sunulmadığı da düşünülebilir. Dolayısıyla sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farkın ortaya çıkmaması, öğretim programlarının içeriği ve uygulanışının, bu becerileri sınıf düzeyine göre derinleştirme ya da çeşitlendirme açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgularımızla uyumlu olarak, Kan'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir

farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Seçgin ve Yazıcı (2018) de öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediğini belirtmiştir. Ancak, Turhan ve Körükcü'nün (2023) araştırması, etkili vatandaşlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ile vatandaşlık okuryazarlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani adayların küresel sorunlara karşı ne kadar olumlu tutum geliştirdikçe, vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin de o oranda yükseldiği söylenebilir. Bu ilişki, küresel farkındalığın ve duyarlılığın, bireylerin hak, sorumluluk ve toplumsal katılım gibi vatandaşlıkla ilgili alanlarda da daha bilinçli ve aktif olmalarını desteklediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, küresel meseleleri önemseyen bireyler, aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını daha fazla içselleştirmekte ve etkin vatandaşlık nitelikleri göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının hem küresel bilinç hem de vatandaşlık bilinci bakımından bütüncül olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulayan önemli bir sonuçtur.

Öğretmen adaylarının küresel sorunlara yönelik tutum puanlarının, vatandaşlık okuryazarlığı becerileri üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Yani adayların küresel meselelere karşı ne kadar duyarlı ve bilinçli tutumları arttıkça, vatandaşlık okuryazarlığı düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Bu durum, küresel farkındalığın bireyin vatandaşlık bilgi, beceri ve sorumluluklarını geliştirmede önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Küresel sorunlara duyarlı bireyler; toplumsal katılım, hak arama ve sorumluluk üstlenme gibi etkin vatandaşlık davranışlarını daha güçlü bir şekilde sergileyebilirler. Bu sonuç, öğretmen adaylarının sadece yerel değil küresel ölçekte de bilinç kazanmalarının, vatandaşlık eğitimi açısından önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının gerçek yaşam bağlamlarında vatandaşlık becerilerini uygulayabilecekleri projeler, toplum hizmet uygulamaları ve atölye çalışmaları gibi katılımcı öğrenme ortamlarına daha fazla yer verilmelidir.
2. Adaylara, yaşadıkları yerel çevredeki sorunlarla küresel sorunlar arasında bağlantı kurdurularak, küresel meselelerin günlük yaşama etkisi somutlaştırılmalıdır. Bu da ilgiyi ve tutumu artırır.
3. Öğretmen adaylarının küresel meselelere yönelik kısa videolar ve blog yazıları gibi dijital içerikler üretmeleri sağlanarak adayların hem araştırma hem de ifade becerileri desteklenmeli; bu süreç onların tutumlarını pekiştirebilir.
4. Kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusu göz önünde bulundurularak, erkek adayların da bu konulara ilgi ve duyarlılık geliştirmeleri için özel çalışmalar planlanmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, V., Tokmak, A., & Kara, İ. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarının küresel sorunlar açısından incelenmesi: Fransa ve Türkiye örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 266-289.
- Anditasari, R. D., Sutrisno, S., Nur'aini, K. N., & Aristyowati, A. (2023). Actualization of civic literacy in the learning of citizenship in high school. *International Journal of Educational Qualitative Quantitative Research*, 2(1), 7-11.
- Bhargava, V. (2006). Introduction to global issues. *World Bank Global Issues*.

- Dere, İ., Ateş, Y., Hatipoğlu, C., & Kırıl, Z. N. (2025). Türkiye çevre eğitimi ve iklim değişikliği (ÇEİD) ders kitabında küresel sorunlar ve çözüm önerileri. *Mentis*, 1(1), 29-42.
- Durmuş, E., & Sert, A. E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlara ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1177-1193.
- Durmuş, S. & Çolak, K. (2021). Global problems through the eyes of 8th grade students. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 145-160.
- Egüz, Ş., & Koçoğlu, E. (2019). Öğretmen adaylarının küresel konulara karşı gösterdikleri duyarlılıklar ve küresel eğitim algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(40), 1899-1914.
- Engel, J. (2017). Statistical literacy for active citizenship: A call for data science education. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 44-49.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Faiz, M., (2018). *Yurttaşlık okuryazarlığı*, Selahattin Kaymakcı (Ed), İlkokulda Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss.181-209), Eğiten Kitap
- Gürbüz, G. & Aydın, M. (2022). Examination of teacher candidates' global social responsibility levels regarding global problems, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1429-1460.
- İkinci, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi*. [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.].
- Jeníček, V. (2008). Global problems of the world—structure, urgency. *Agricultural Economics—czech*, 54, 63-70.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri. *Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kan, Ç. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 77-99.
- Karadağ, A., & Kapusuzoğlu, M. (2022). Vatandaşlık okuryazarlığı ölçeği: Geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 37-71.
- Karagözoğlu, N. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkiye'de yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 445-460.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kitapçı, İ. (2017). Günümüzün önemli küresel sorunları üzerine bir değerlendirme. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 241-258.
- MEB (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar. Ankara: MEB Yayınları
- Milner, H. (2001). *Civic literacy: How informed citizens make democracy work*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Önal, A. ve Maden, S. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki küresel sorunların incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(3), 903-922.
- Sabancı, O., Faiz, M. ve Akyol, C. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara yönelik görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CCCLXII-CCCXCIII.
- Sadık, F. & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.
- Seçgin, F. & Yazıcı, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1267-1292.
- Silva, V. M., & Vaz, F. (2013). Civic literacy projects in libraries: acting in the present thinking in the future. *I3*, 1-22.

- Şentürk, M., Şimşek, U., Tıkman, F., & Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 913-925.
- Turhan, Ş., & Körükcü, M. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(102), 3483-3491.
- Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online*, 16(2), 406-427.
- Yiğit, K., & Demirkaya, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (17), 24-43.

Extended Abstract

Introduction

Milner (2001) defines civic literacy as a construct based on a set of knowledge and skills that form the basis of effective citizenship. Members of a society should have in-depth knowledge about their rights, obligations, laws, social values and administrative processes (Anditasari et al., 2023). Individuals who recognise their rights and use these rights effectively, actively participate in social life, engage in activities for the public good, and participate in decision-making processes through democratic practices such as voting are among individuals with citizenship literacy skills (Silva & Vaz, 2013). In summary, this concept refers to the individual's awareness of his/her rights, awareness of social responsibility and the ability to make decisions that observe social justice.

One of the factors shaping individuals' citizenship literacy skills is their attitudes towards global problems. One of the factors that are effective in the development of these multidimensional skills is the attitudes that individuals develop towards global problems; because individuals' awareness of the problems experienced in their environment and in the world makes them individuals who assume responsibility not only at the national level but also on a universal scale. Individuals who are sensitive to global problems are more willing to take an active role in solving these problems. Therefore, it can be argued that individuals who have developed positive attitudes towards global problems have higher levels of citizenship literacy skills.

Pre-service social studies teachers play an important role in individuals' adaptation to social life. Therefore, it is of great importance for pre-service social studies teachers to have knowledge about global problems, to question these problems, to evaluate them critically and to develop solutions in order to provide students with effective citizenship literacy skills. This study aims to determine the relationship between social studies teacher candidates' attitudes towards global problems and their citizenship literacy skills.

Method

In this study in which the relationship between pre-service social studies teachers' attitudes towards global problems and citizenship literacy skills was examined, relational survey model was used. The data of this study were obtained from a total of 147 pre-service social studies teachers, 122 female and 25 male, studying at Bolu Abant İzzet Baysal University. In this study, the 'Social Studies Teacher Candidates' Attitude Scale on Global Issues' developed by Kan (2020) was used to determine teachers' attitudes towards global issues and the 'Citizenship Literacy Scale' developed by Karadağ and Kapusizoğlu (2022) was used to determine teachers' citizenship literacy skill levels.

Findings, Discussion and Results

In the study, it is seen that the attitude towards global issues and citizenship literacy scores are above the average value. It is seen that citizenship literacy scores do not show a significant difference according to gender, while attitudes towards global issues scores show a significant difference according to gender. It is seen that citizenship literacy scores do not show a significant difference according to whether or not they have taken a citizenship course. Attitudes towards global issues and citizenship literacy scores did not show a significant difference according to grade level. It is seen that there is a positive and moderately significant relationship between attitudes towards global issues and citizenship literacy. Attitudes towards global issues were found to be a positive and significant predictor of civic literacy.

Erzincan Türkülerinin Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi

Caner Can Öksüz

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Özet

Sosyal bilgiler derslerinde en çok kullanılan edebi türler arasında destan, hikâye, efsane, anı, atasözü, türküler, seyahatname, masal, tarihî roman ve biyografi yer almaktadır. Türküler ile coğrafya ve sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin hem kültürel hem de coğrafi bilgileri daha kalıcı ve ilgi çekici şekilde öğrenmelerini sağlayan yenilikçi, eğlenceli ve etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntem hem akademik başarıyı hem de kültürel farkındalığı artırmakta, değerlerin ve geleneklerin nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, halk kültürü ve müziğin derslere entegre edilmesinin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve disiplinler arası eğitim açısından da avantajlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Türküler ve halk dansları, özellikle coğrafya ve sosyal bilgiler derslerinde, müzikle ve fiziksel etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak kültürel çeşitliliğin ve yaşam tarzlarının hem yerel hem de küresel düzeyde anlaşılmasını desteklemektedir. Bu çalışma, Erzincan yöresine ait halk müziği ürünlerinden olan türkülerin içeriklerinde yer alan coğrafi kavramların belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel yöntem çerçevesinde, doküman analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, belirli bir olguyu derinlemesine anlamaya yönelik olarak yürütülen, yorumlayıcı ve bağlamsal veri üretimine odaklanan araştırma yaklaşımlarıdır (Patton, 2014). Bu bağlamda, çalışmada yazılı belgelerin sistematik ve dikkatli biçimde incelenmesini temel alan doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir (Wach & Ward, 2013). Veri kaynağı olarak Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) arşivinde yer alan ve Erzincan yöresine ait 11 türkü seçilmiştir. Söz konusu veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; türkü sözleri fiziki coğrafya (dağ, dere, ova, iklim, mevsim) ile beşerî ve kültürel coğrafya unsurları (yerleşim yerleri, göç, yaylacılık, tarım ve hayvancılık) doğrultusunda tematik biçimde sınıflandırılmıştır. Her tema kapsamında öne çıkan coğrafi kavramlar sistematik olarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Türkü, Erzincan türkülleri

Erzincan Folk Songs in Terms of Geographical Concepts

Abstract

Among the most frequently used literary genres in social studies courses are epics, stories, legends, memoirs, proverbs, folk songs, travelogues, fairy tales, historical novels, and biographies. These genres serve as important tools that facilitate students' understanding of historical, cultural, and geographical concepts. In particular, the integration of folk songs into the teaching of geography and social studies offers an innovative, enjoyable, and effective approach that enables students to learn both cultural and geographical knowledge in a more lasting and engaging manner. This method not only enhances academic success but also increases cultural awareness and plays a significant role in transmitting values and traditions from one generation to the next. Research has shown that incorporating folk culture and music into lessons boosts students' motivation and provides various advantages in terms of interdisciplinary education. Folk songs and dances, especially in geography and social studies courses, enrich the learning experience through music and physical activities, supporting the understanding of cultural diversity and lifestyles on both local and global scales. This study aims to identify the geographical concepts embedded in the lyrics of folk songs originating from the Erzincan region. The research

was conducted using a qualitative method, specifically the document analysis technique. Qualitative research approaches are interpretative and context-oriented methods designed to deeply understand a specific phenomenon (Patton, 2014). In this context, the study employed document analysis, which involves the systematic and careful examination of written materials (Wach & Ward, 2013). As the data source, 11 folk songs from the Erzincan region archived by the Turkish Radio and Television Corporation (TRT) were selected. The collected data were analyzed using content analysis, and the lyrics were thematically categorized according to elements of physical geography (mountains, streams, plains, climate, seasons) and human and cultural geography (settlements, migration, transhumance, agriculture, and animal husbandry). The prominent geographical concepts within each theme were systematically analyzed.

Key Words: Social studies, folk songs, Erzincan folk songs

GİRİŞ

Erzincan Türkülerinin Coğrafi Kavramlar Açısından İncelenmesi isimli bu araştırma, esas itibarıyla bir Kültürel Coğrafya ve Sosyal Bilgiler çalışmasıdır. Kültür, toplumun temel yapı taşı olup, bir toplumu simgeleyen ve temsil eden sosyal bilimlerin başat kavramlarından biridir. Nitekim kültür kavramına ilişkin literatürde 164 farklı tanım yer almakta, her disiplin bu kavramı kendi perspektifinden tanımlayıp yorumlamaktadır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). Coğrafyacılar ise bir yandan doğal çevre faktörlerinin toplumların kültürel özelliklerini nasıl şekillendirdiğini anlamaya çalışırken, diğer yandan kültürel farklılıkların mekânın organizasyonu ve doğal kaynaklardan yararlanma biçimleri üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışmışlardır. Bu akademik çabaların bir sonucu olarak, 20. yüzyılın başlarında Kültürel Coğrafya adı altında yeni bir alt disiplin ortaya çıkmıştır. Kültürel Coğrafya, başlangıçta çevresel determinizmin etkisi altında gelişmiş ve daha çok doğal çevre koşullarının kültür üzerindeki etkilerine odaklanarak landscape (manzara) ve peyzaj kavramları etrafında şekillenmiştir. Bu bağlamda yürütülen çalışmada, Erzincan iline ait türküler üzerinden doğal ve sosyoekonomik çevrenin kültürel ürünler üzerindeki yansımaları analiz edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı metin ve kaynaklar üzerinden sistemli bir biçimde bilgi toplanmasını ve bu bilgilerin analiz edilerek yorumlanmasını sağlayan bir araştırma desendir. Araştırmanın veri kaynağını Erzincan yöresine ait toplam 86 türkü oluşturmakta; bu türküler içeriklerine, temalarına ve içerdikleri coğrafi motiflere göre sınıflandırılarak incelenmiştir. Veri toplama sürecinde başta TRT Halk Müziği repertuarı olmak üzere, Turan Engin ve Salih Turhan tarafından hazırlanan Erzincan'a Girdim Ne Güzel Bağlar: Erzincan Türküleri 1-2 (Ankara, 2004) gibi kaynak eserlerden ve anonim Erzincan türkülerinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, Erzincan yöresine ait türkülerin tematik çözümlemesi yapılmış, bu kültürel ürünlerin doğal çevre ve beşerî unsurlar tarafından nasıl şekillendiği Kültürel Coğrafya perspektifiyle değerlendirilmiştir. Ancak 1950'li yıllardan sonra bu durum değişmiş, kültürel unsurların bizatihi kendileri coğrafi araştırmalara konu olmuşlardır. İnsan, yeryüzünün şekillenmesindeki temel unsur olarak kabul edilmiş, dolayısıyla insan kültürünün etkisi üzerinde durulmuştur (Arı ve Köse, 2005; 54). Nitekim Kimlik (identity), temsil (representation), sembolleştirme (symbolism), anlamsallaştırma (meaning) ve tasavvur etme (imagination) gibi kavramlar yeni Kültürel Coğrafya'nın ana eksenini oluşturmaktadır (Arı, 2005; 330). Kültür ve medeniyet söz konusu olunca, çalışma hangi disiplinde yapılırsa yapılsın, coğrafyaya eğilmek bir zorunluluktur (Coşkun, 2010; 846). İnsan, ortam (mekân-çevre) ve zaman, edebiyat ile coğrafyayı birleştiren ortak unsurlardır. İnsan, gönlündeki duyguyu, kafasındaki düşüncüyü, ürettiği bilgiyi başkalarıyla paylaşmak ve gelecek nesillere aktarmak için adına edebiyat denilen sanat dalını oluşturmuştur. İnsanoğlu, ruhsal dünya ile bedensel olarak yaşadığı dünyayı (coğrafi ortamı) birleştirerek edebiyata konu olan eserleri bu ortamda ortaya koymuştur. Bu itibarla coğrafi ortamla ilgili doğal ve beşerî unsurlar, doğrudan veya dolaylı olarak edebi eserlerde yer almıştır (Özçağlar, 2011; 101). Edebî eserde tema olarak mekânın işlenmesi, coğrafya merkezli okuma

olarak tanımlanmaktadır. Coğrafya merkezli okuma, bir başka ifadeyle (géolittéeriarée) yaklaşımla metni değerlendirme, okuma türlerinden birisidir. Toprak ve iklim şartlarıyla sosyal realiteyi şekillendiren coğrafya, insanların duyuş tarzı, dünya görüşü ve yaşama biçimi üzerinde etkili olmaktadır (Kefeli, 2009; 424) Toplumların geçmiş ve günümüz yaşantısı ile ilgili temel bilgilerini, çok çeşitli kültürel kaynaklardan elde etmek mümkündür.

Kıyafetler, meskenler ve gündelik hayatta kullandığımız araç-gereçler başlıca maddi kültür öğeleridir. Folklor, halk şarkıları, türküler, masallar, inançlar, atasözleri, alışkanlıklar, gelenekler ve toplumsal normlar ise maddi olmayan kültür öğelerini meydana getirirler. Maddî olmayan kültür öğeleri genellikle halk kültürü kapsamında ele alınmakta olup, yazılı ya da sözlü olarak gelenek şeklinde nesilden nesile aktarılırlar (Tümertekin ve Özgüç, 2002; 136). Toplumun çeşitli özelliklerini yansıtmaları bakımından son derece önemlidirler. Bu kapsamda türküler, ninniler, atasözleri, özdeyişler, maniler ve masallar Türk sözlü kültür mirasının temel unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır (Başbüyük ve Akpınar, 2010) Türkçe sözlükte türkü, hece ölçüsüyle yazılmış ve halk ezgileriyle bestelenmiş koşu (TDK, 1983; 1215) olarak tanımlanmakta olup; Anadolu’da deyiş, hava, ağıt, deme, ninni gibi isimler almaktadır. Halk türküleri bir yandan bütün insanlarda ortak olan duygu ve düşünceleri aksettiren, diğer taraftan mahallî ve millîdirler. Kökleri vücut buldukları toplumun içindedir. Konularıyla, ifade özellikleriyle, duygu ve düşünce tarzlarıyla bu millete bağlıdır (Gökçe, 1982; 13). Boratav türküyü; “düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde olsun, biçiminde olsun değişikliklere (zenginleşmelere, bozulmalara, kırpımalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiye koşulmuş olarak söylenen şiir” (Boratav, 1992; 150) şeklinde tanımlamaktadır. M. Fuad Köprülü, “Türklerle mahsus bir besteye söylenen ve diğer halk şiiri türünden ezgisi ile ayrılan halk şarkıları” biçiminde türkü kavramına açıklık getirmiştir. (Köprülü, 1976: 246) Türkülerin ana unsuru söz, ezgi ve dizelerdir. Türkülerin sözlerinde, insanların başlarından geçen olaylar, bu olayların toplum içerisindeki etkileri ve bıraktığı izler dile getirilir. Bu olaylar belli kurallar ve ölçüler içerisinde anlatılır. Olayı ya da duyguyu ifade eden sözlerin içeriğine uygun olarak, çeşitli ritimler ve ezgi motifleri seçilir. Bu ritimler ve ezgi motifleri giderek türkünün temelini oluşturur. Türkünün teması, sadece birkaç kişiyi ilgilendiren basit bir olay olabileceği gibi, toplumun tamamını ilgilendiren büyük bir olay da olabilir. Aşk, sevdâ, gurbet, ayrılık gibi duygular; seferberlik, tabii afetler, oymak kavgaları, eşkıya baskınları, bir kalenin düşmesi, bir vatan parçasının düşman işgaline uğraması ya da elden çıkması gibi olaylar türkülerin doğuşunu hazırlayan başlıca etkenlerdir. Bu ve benzeri nedenlerle ortaya çıkan türküler, zamanla halkın dilinde ve geniş bir coğrafyada kendilerine yer bulduklarında değişime uğrayabilirler. Hatta ilk söyleyenleri bile unutulmak suretiyle halka mal olurlar (Taş ve Turhan, 2004; 41). Halkın hissiyatının satırlara yansımaları, ortak ürünleri olan türküler, araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmışlardır. Türküyü halk şarkısı olarak isimlendiren Krappe, sınıflandırma yaparken, aşk türküsünün bunların en eski tipi olduğunu ifade eder. Cem Dilçin ise “Türkü, türlü ezgilerle söylenen, bir anonim halk şiiri nazım biçimidir. Söyleyeni belli, kişisel halk şiiri biçimleri arasına giren türküler de vardır. Türkü, her iki bölüğe de girebildiğinden halk edebiyatının en zengin alanıdır.” ifadelerini kullanarak türküyü tanımlar. (Dilçin, 2004: 289) Aşk türküsünün alt tiplerinden biri, pastoral adı verilen türdür. Bu tip türkünün antik dönemde ortaya çıktığına dair kesin deliller olduğunu iddia edilir. Saz şairlerinin söyledikleri türkülerin, primitif modellerin etkisi altında yüzyıllar sonra yeniden şekillenmesiyle ortaya çıkan pastoral türkü, açık alanlarda ve gün içinde kadının çalışması sırasında söylediği türdür. Bu tür türkülerde koyun sürüleri ve onların zillerinin şingirtisi tamamlayıcı unsurlardır. 20. yüzyılda değişerek varlığını sürdürdüğü tespit edilen bu tip türkü, tarım ve hayvancılık ile uğraşan toplumlarda yaygın bir türdür. Pastoral türkü de dahil olmak üzere, aşk türküsünün alt tiplerinden bazıları, tamamen kadınların yaratıcılıkları ve icraları sayesinde varlıklarını sürdürürmüşlerdir. Bu alt tipler; ağıt (complaint), dokumacılık türküsü (wearing song) ve su taşıyan kadının türküsü (water-carrying women)

şeklinde sınıflandırılabilir (Krappe, 1964; 153-171) Türkü de diğer müzik formları gibi, müzikal cümlelerden oluşmaktadır. Motiflerin art arda dizilip birleşmeleri ile müzikal bir anlam ifade eden cümleler meydana gelir. Motifi türkünün ana fikri ve işlenen olayın karakteristiği belirler. Ana fikir hem motifi hem de ritmi etkiler. Cümle ise motiflerden oluşan ve kendi başına belirli bir müzikal anlam ifade eden, art arda dizilişi ile türkünün tümünü oluşturan bölümdür (Feyzioğlu, 2012; 189). Erzincan türkülerine ilişkin literatür tarandığında, Erzincan türkeleri üzerine Muzaffer Sarısözen, Pertev Naili Boratav, Ahmet Talat Onay, Enver Gökçe, Burhan Tarla başı, Mustafa Özgöl, Mustafa Uçar, Fahri Taş, Salih Turhan gibi isimlerin araştırma ve derleme çalışmaları yaptığı görölmektedir.

Erzincan türkülerinin derlenmesi resmi olarak 1937 yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan zamanında başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Konservatuvarı ve Radyo iş birliği ile başlatılan bu çalışma, zengin bir halk müziği repertuarının oluşmasının ilk adımıdır. Konuyla ilgili uzmanlardan oluşturulan derleme heyetleri, yurdun çeşitli yörelerine derleme gezileri düzenlemişler ve bu geziler 1953 yılına kadar devam etmiştir. Hasan Ferit Alnar, Necil Kazım Akses, Ulvi Cemal Erkin, Halil Bedii Yönetken, daha sonra Cevat Memduh Altar, Tahsin Banguoğlu, Nurullah Taşkıran, Mithah Fenmen, Muzaffer Sarısözen ve teknisyenler Arif Etikan ve Rıza Yetişen başkanlığındaki ilk derleme heyeti, ilk gezisini Malatya ilimize ve o yıllarda Malatya'ya bağlı olup daha sonraki yıllarda Erzincan'a bağlanan Eğin (Kemaliye) ilçesine ardından da Erzincan, Erzurum, Gümüşhane, Trabzon ve Rize illeri ile bu illerin ilçelerine düzenlemişlerdir. Bu derleme gezilerinden Erzincan ve ilçelerinde yüze yakın türkü derlenmiştir. Erzincan türkülerinde genel olarak (Yukarı Fırat Havzası'nın diğer yerleşmelerinde kullanılan davul, zurna ve sazdan farklı olması; ince saz denilen klarnet (gırnata), kaval, keman, cümbüş ve def kullanılması bu farklılığın en bariz örneğidir.

Erzincan türkülerindeki özgün müzikal yapı ve ifade biçimi Türk halk müziğinde üslup ve tavır denilen özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bu halk ezgilerinin sesleri gibi, söyleniş biçimleri de önemlidir. Çünkü halk bunları bu haliyle söylemiş ve benimsemiştir. Esasen Türk halkı, yörelere göre çok değişik, her biri diğerinden farklı söyleyiş biçimleri geliştirmiştir. Ezgilerini kendi duygularına göre farklı motiflerle bezemiş, bu durum ağızları doğurmuştur. Bu ağızlar zamanla çıktıkları veya yaygın bir biçimde benimsendikleri yörenin veya türkü yakıcısının adını almışlardır. Bu nedenle halk müziğinde Erzincan ağzı, Sümmani ağzı, Azeri ağzı, Abdal ağzı, Çamşı ağzı, Arguvan ağzı gibi bölgesel ve yöresel ağızlara rastlanmaktadır. Hatta ağız farklılıkları aynı yöre içerisinde dahi değişiklik gösterebilir. Nitekim Erzincan türkülerinde Erzincan ağzı, Eğin Ağzı, Sandık ağzı, Apçağa ağzı, Venk ağzı, Kavas ağzı gibi yerel farklılardan kaynaklanan ağızlara rastlanmaktadır (Taş ve Turhan, 2004; 34) Erzincan ağzı Havaları olarak ün yapmış Erzincan yöresi türkeleri ve halk oyunları ezgileri, notaları ve sözleriyle birlikte 2004 yılında Fahri Taş ve Salih Turhan tarafından toparlanarak basılı kitap haline getirilmiş, "Erzincan Türküleri" başlığı altında iki ciltlik kitap olarak yayınlanmıştır. Bu çalışmanın amacı TRT arşivine kayıtlı olan Erzincan Türkülerinin coğrafi açıdan incelemesini yapmak ve yazılan türkülerdeki sözlerin coğrafya bilim dalı ile ilişkisini değerlendirmektir.

1. Yöntem ve Materyal

Bu çalışmada, Erzincan ilinin doğal çevre ve sosyoekonomik özelliklerinin türküler üzerindeki yansımalarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma deseni olarak doküman analizi (belgesel tarama) tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, var olan yazılı ve basılı kaynaklardan sistemli bir şekilde veri toplanmasını ve bu verilerin yorumlanmasını amaçlayan bir nitel araştırma desenidir. Bu bağlamda, çalışmanın veri kaynağını Erzincan yöresine ait türküler oluşturmaktadır.

Türkülerin seçiminde, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) Halk Müziği repertuarında kayıtlı olan, Turan Engin tarafından derlenen ve Salih Turhan ile birlikte hazırlanan Erzincan'a Girdim Ne Güzel Bağlar: Erzincan Türküleri 1-2 (Ankara, 2004) ile Erzincan Türküleri (Ankara, 1995) adlı iki ciltlik eserler temel alınmıştır. Ayrıca, Ali Ekber Çiçek, İzzet Altınmeşe gibi önemli halk müziği sanatçılarından eserleri ile kaynağı anonim olan Erzincan yöresine ait türküler de analiz kapsamına alınmıştır.

Türküler öncelikle tematik içeriklerine ve barındırdıkları coğrafi unsurlara göre sınıflandırılmıştır. Birden fazla temaya sahip olan türküler, baskın temaya göre en uygun kategoriye dâhil edilmiştir. Yazım aşamasında, kaynaklardan alınan türküler aktarılırken Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uyulmuştur. Teknik olarak metnin okunabilirliğini artırmak amacıyla dipnotlar parantez içinde verilmiş, alıntı yapılan dizelerin kaynakları ise sayfa altlarında belirtilmiştir.

2. Erzincan Türkülerinin Coğrafi Analizi

2.1 Konum, Mevki ve Yer Adları

Araştırmamıza konu olan Erzincan İli Doğu Anadolu Bölgesi'nin Yukarı Fırat Bölümü'nde, yer alır. Erzincan Doğu Anadolu Bölgesi'nin Kuzeybatı bölümünde Yukarı Fırat Havzası'nda 39 02' – 40 05' kuzey enlemleri ile 38 16' – 40 45' doğu boylamları arasında yer almaktadır. İlimiz doğuda Erzurum, batıda Sivas, güneyde Tunceli, güneydoğu da Bingöl, güneybatıda Elazığ, Malatya, kuzeyde Gümüşhane, Bayburt ve kuzeybatıda 4 Giresun illeri ile çevrilidir. Yüzölçümü 11.903 km² olup il merkezinin denizden yüksekliği 1.185 metredir. İlçeleri; Çayırlı, İliç, Kemah, Kemaliye, Otlukbeli, Refahiye, Tercan ve üzümlü olan Erzincan ili genellikle dağlar ve platolarla kaplıdır ve toplam alanının 1/20'sini yaylalar oluşturmaktadır. İlin en büyük ve en önemli akarsuyu Fırat'tır.

Erzincan

Türküler içinden çıktıkları bölgeleri, şehirleri, muhit adlarını ve özelliklerini içinde barındıran eserlerdir. İçlerinde büyük şehirlerin hanlarında veya yıkıntılarında söylenenler yanında, küçük ve unutulmuş kasabaların bir göz odalarında, damlarında, yazılarında, ak doruklu dağlarında, sarıçiçekli yaylalarında, boz bulanık subaşlarında söylenenlerine de rastlamak mümkündür. (Congur, 2010; 96)

Erzincan'a girdim ne güzel bağlar

Erzuruma'a vardım dumanlı dağlar

Elleri goynunda bir gelin ağlar

Oy anam anam ben buna dayanamam

İkamet edilen veya bir olayın yaşandığı kent, kasaba, köy, yayla, mahalle, sokak, dağ ve tepe gibi pek çok konum, mevki ve yer adı türkü sözlerine az ya da çok yansımıştır. Özellikle gurbet ve hasret temalarının ağırlık kazandığı türkülerde, yer ve mevki adlarına çok daha fazla yer verilmektedir. Erzincan türkülerinde Erzincan, Fırat, İstanbul, Kadıgölü ve Koçan gibi yöresel yer adları yanında; köylerin, komşu şehirlerin, türkünün ortaya çıktığı dönemde Osmanlı toprağı olan Şam ve Mısır gibi memleketlerin adlarına da rastlanabilmektedir.

“Munzur	dağı	keşiş	dağı
Cennetin		bahçası	bağı
Şelaleden		su	içenin
Donar		yüreğinin	yağı
Oy oy Erzincanım”			

Erzincan, türkülerde çokça seslendirilen gurbete sitemin ve ayrılık acısından çekilen ıstırabın simgesi olmuştur. Erzincan türkülerinde yöreyle özdeşleşmiş bir diğer sembol ise Fırat’tır. Erzincan ili Kemaliye ilçesinin merkezi kasabası, Fırat’ın kıyısında yer almaktadır. Dolayısıyla Fırat, sıradan bir ırmak olmanın çok ötesine geçmiş, yöre halkı ve kültürü ile âdeta bütünleşmiştir.

“Oy oy Erzincanım
Sana kurban olsun canım
Karasudan gelir geçer
Benim sevdiğim sultanım
Oy oy Erzincanım
Sana kurban olsun canım
Şu Fıratdan gelir geçer
Benim sevdiğim sultanım”

Erzincan’da bir kuş var
Kanadında gümüş var
Gitti yârim gelmedi
Elbet bunda bir iş var”.¹²
Erzincan’da bir kuş var, Taş ve Turhan, s. 359-360.

Oy Oy Erzincanım (İzzet Altınmeşe)

Erzincan’a Girdim Ne Güzel Bağlar (Turan ENGİN)

3.Yer Şekilleri

Erzincan ilinin arazisinin büyük bir bölümü dağlık sahalar, yüksek plato düzlükleri, dar ve derin yarılmış vadilerden oluşmaktadır. Fırat’ın iki büyük kolundan biri olan Karasu ırmağı, İliç’in

Bağıtaş köyü ile Kemaliye'nin Dutluca köyü arasında Munzur dağlarını yarmak suretiyle oldukça uzun ve derin bir boğaz (Karanlık Kanyon) oluşturmuştur. Gerek bu boğaz gerekse yan dereler tarafından açılmış diğer vadiler yörede oldukça sarp bir rölyef yapısı meydana getirmektedir. Nitekim yörede sıklıkla dik yamaçlı kanyonlara, mağaralara ve çağlayanlara rastlanır.

Keban barajı gölü kıyısında 825 m civarında olan yükselti, Munzur dağlarında 3000 m.yi bulur (Akpınar, 2004; 212). Arızalı arazi yapısı hayatı ve geçimi her bakımdan zorlaştırmaktadır. Erzincan'ın bulunduğu jeopolitik konum ve arazisinin engebeli olması kitaplara ve filmlere dahi konu olmuştur. Dağlık, engebeli bir topoğrafyanın hâkim olduğu yörede, yüksek dağ kütleleri tüm heybetiyle karşımıza çıkar. Bunların başında Munzur dağları gelir.

Munzur dağı silelenmiş karınan

Aram açık ela gözlü yârınan..."19

Munzur dağı senden ulu var mıdır?

Başındaki bora mıdır kar mıdır?

Mevla'yı seversen doğrusun söyle

Senden aşıp giden ağam sağ mıdır?"20

(Munzur dağı silelenmiş karınan, Tarlabası, s. 141; Taş ve Turhan, s. 600.)

Erzincan İlinin Kemaliye ilçesinin arızalı topografyasında tepe, yamaç ve vadi olarak karşımıza çıkan yerler, Erzincan türkülerinde bayır veya gedik adını alır. Sarp arazi yapısı tarımsal faaliyetleri sınırlandırmak ve geçimi zorlaştırmak suretiyle işgücü göçünün, dolayısıyla gurbetin ve hasretin temel nedenlerinden biri olmuştur. Dolayısıyla türkülerde ayrılık ve özlem temaları işlenirken, yüzey şekillerine oldukça fazla vurgu yapılır. Kartal yuvası, yüce dağ başı, kayalık, taş, tepe, gedik, yayla, iniş-çıkış, yokuş ve derin dere gibi morfolojik kökenli sözcük ve terimlere sıklıkla rastlamak mümkündür. Düzlük ifade eden sözcüklere ve tarımsal faaliyetin temel kaynağı olan toprak sözcüğüne ise nispeten az yer verilmiştir.

Bayırda dut dizildi

Dalı üzüm üzümdü..."21

Engin dereleri gölge basar mı?

Güzel sevenleri beyler asar mı?"22

Kahve pişer taşmaz mı?

Ay gedikten aşmaz mı?"23

Uç da gel uç da gel

Toprak yola düş de gel..."24

Derleyen: YÜCEL PAŞMAKÇI

3.1 İklim ve Bitki Örtüsü

İklim, doğal ve beşerî hayatı etkileyen coğrafi faktörlerin başında gelir. Ekonomik faaliyetler ve geçim kaynakları ile birlikte, folklor ve kültür de iklimik faktörlerin etkisi altında şekillenmektedir. Bu çerçevede atasözleri, deyimler, takvimlerdeki sayılı günler, beslenme alışkanlıkları, giyim kuşam özellikleri ve musiki üzerinde iklimin etkisini gözlemlemek mümkündür. Yörenin iklim özelliklerinin Erzincan türkülerine belirgin bir şekilde yansıdığını söylemek mümkündür. Yörenin özellikle Fırat vadisi kesiminde, korunaklı rölyef yapısı ve Keban barajı gölünün de etkisiyle, nispeten mutedil karasal iklim koşulları hüküm sürmektedir. Aylık

ortalama sıcaklıklar 0.3 °C (ocak) ile 26.9 °C (ağustos) arasında değişmekte olup, yıllık ortalama sıcaklık 13.3 °C kadardır. Yıllık yağış miktarının 782.7 mm'yi bulduğu Erzincan'da, yağışın mevsimlere göre dağılışı oldukça düzensizdir. Kış (% 43.4) ve ilkbahar (% 34.3) mevsimleri yağışlı, yaz mevsimi (% 4) ise kurak geçer. İl merkezinde kar yağışı ve karın yerde kalma süresi düşük olmakla birlikte, yörenin yüksek kesimlerinde bu değerler artmaktadır. Dolayısıyla karın, yörede doğal ve beşerî hayatı etkileyen önemli bir durum olduğunu yaşanan mevsimin ve iklimin Erzincan türkülerine de yansıdığı görülmüştür.

Erzincan'a karlar yağmış

Sakal tutan buz bağlamış

Ben gurbete gider iken

Arkam sıra yar ağlamış oy.

Derleyen: Oy Oy Erzincanım (İzzet Altınmeşe)

3.2 Bitki ve Hayvan Motifleri

Erzincan türkülerinde iklim, bitki motiflerinin yanı sıra yine büyük bir bölümü step bölgelerinin yaban türleri olan hayvan motiflerine de rastlanmaktadır. Bunların başında ise hiç kuşkusuz bülbül gelir. Divan Edebiyatı'nda, Türk Sanat Müziği'nde ve Türk Halk Müziği'nde âdeta sevginin, aşkın ve hasretin simgesi haline gelen bülbül, Erzincan türkülerinin de vazgeçilmez ögesidir.

'Bülbül yuva yapmış gülün üstüne

Ben kara giyemem alın üstüne

Ela gözlerini sevdiğim dilber

Ben güzel sevmedim senin üstüne

(Derleyen: Mustafa ÖZGÜL)

Yörede hayvancılık faaliyeti de yapılmakta olup, bazı hayvan isimleri türkülere yansımıştır. Örneğin bülbül yuva yapmış gülün üstüne türküsünde yâre duyulan sevgiyi bülbül üzerinden aktarılmış ve kaleme alınmıştır. Bülbül, kaz, keklik ve ördek türkülerde geçen başlıca hayvanlardır. Erzincan türkülerinde Keklik, Dağ keçisi, geyik, Baykuş, kurt, kartal, tavşan, balık, kurbağa, bülbül ve yörenin yaban hayvanları arasında yer almakta olup, türkülere yansıtılmıştır.

Keklik taşta ne gezer

Kalem kaşta ne gezer

Gel gel yanıma di keklik

Gadan canıma di kekli

Ah o gınalı (pençelerin)

Gelü gelü gelü gelü

Batar ganıma di keklik

Gadan canıma di keklik

(Erzincan/Kemaliye(Eğir)-Bekir Ziyal-Muzaffer Sarısözen)

3.3 Erzincan Türkülerinde Su

Erzincan akarsuları, kaynakları ve gölleriyle ülkemizin su potansiyeli en yüksek yörelerinden birisidir. Fırat'ın kolu olan Karasu ırmağı tarafından boşaltılmaktadır. Karasu, Erzincan ovasından çıktıktan sonra, Kemah boğazına yerleşir. İliç'in (Bağıtaş köyü) yakınında ani bir dirseklerle güneye yönelen ırmak, Munzur dağları ile Harmancık dağı arasındaki kanyon vadiye yerleşmekte ve Kemaliye'yi kuzey-güney yönünde kat ederek Keban baraj gölüne dökülmektedir. Karasu'ya ilçe sınırları içerisinde basta Çatlı, Miran ve Dilli çayları olmak üzere irili ufaklı pek çok dere katılır. İrmağın rejimi düzensiz olup, en yüksek akım değerlerine yağışların ve kar erimelerinin etkisiyle ilkbahar aylarında ve yaz baslarında erişilir. Yörede Karasu'dan ziyade, Fırat olarak bilinmekte ve o şekilde adlandırılmaktadır. Esasen Erzincan yöresi kültürel özellikleri itibarıyla âdeti su ile özdeşleşmiştir. Özellikle Erzincan, Doğunun kıyısında yer aldığı için Fırat Irmağı, Çağlayan Gölü, Otlukbeli Gölü, Keban Barajı gölü ile tam bir su kentidir.

Su Gelir Meste Gider (yaylalar yaylalar)

Dolanır Dosta Gider (yaylalar yaylalar)

Yıkılası Gurbete (yaylalar yaylalar)

Sağ Gelen Hasta Gider (yaylalar yaylalar)

Su Gelir Daşa Değer (yaylalar yaylalar)

Kirpikler Gaşa Değer (yaylalar yaylalar)

Yardan Bir Selam Gelmiş (yaylalar yaylalar)

Aziz Bir Başa Değer (yaylalar yaylalar)

(Derleyen: Muharrem AKKUŞ)

3.4 Göç ve Gurbet

Erzincan'ın toplumsal yapısı, mekânsal dokusu ve demografisi bir yandan Anadolu'nun kültürel iklimini yansıtan bir özelliğe sahip olmakla beraber öte yandan kendine özgü bir sosyal bellek ve kimlik barındırır. Geçmişte birçok medeniyetin yaşadığı Erzincan, toplumsal tarihi kültürel çeşitlilikle yüklü bir kenttir. Kentin tarihini ve mekânsal dokusunu dönüştüren en önemli olgu ise coğrafi konumla ve depremler olmuştur.

1939 Büyük Erzincan depremi ile kent yeniden inşa edilmiştir ve deprem olgusu kenti bugün de sosyal, ekonomik ve şehir planlaması açısından etkilemeye devam etmektedir. 1992 yılında tekrar büyük bir deprem geçiren Erzincan için deprem, geçmişten bugüne ve de geleceğe uzanan, coğrafi temele dayanan ancak çok güçlü sosyal etkileri olan bir gerçeklik olarak referans noktası olmayı sürdürmektedir. Kentin coğrafi bir geçiş noktası olması göç hareketleri açısından da dinamik sonuçlar üretmiş tir. Geçmişten bugüne göç hareketliliğin yoğun olduğu bir kent olan Erzincan hem iç hem de dış göç unsurlarını barındırmaktadır. Karadeniz ve Doğu Anadolu kentleri ile Erzincan arasında karşılıklı bir göç hareketliliği her zaman olmuştur. Bununla birlikte başta İstanbul olmak üzere birçok büyük şehirde binlerce Erzincanlı yaşamlarını sürdürmektedir. Bu göçlerin bir kısmı depremler nedeniyle bir kısmı da ekonomik gerekçelerle gerçekleşmiştir. Bu nedenle yaşanan göçler ve gurbet türkülere de yansiyarak yazılan eserler de memleket hasreti, yaşanan deprem ve birçok öge türkülere de yansımıştır.

'Vardım Hint elinden kumaş getirdim
Açtım bedestanı sattım oturdum
Sen benim başıma neler getirdin
Ben senin kahrını çekemem gönül'
(Derleyen:Turan ENGİN)

'Gurbet elde bir hal geldi başıma
Ağlama gözlerim Mevla kerimdir
Derman arar iken derde düş oldum
Ağlama gözlerim Mevla kerimdir'
(Derleyen: Ali Ekber ÇİÇEK)

Gurbet elde yadellerin derdini (ah gülüm gülüm)
Çekeyim de eyleneyim bir zaman (ah gülüm gülüm)
Yaralı sineme bal ile tuzu (ah gülüm gülüm)
Ekeyim de eyleneyim bir zaman
(Derleyen: Ali Ekber ÇİÇEK)

Gurbet Anadolu'da ve türkülerimizde ayrılığın ve kimsesizliğin bir diğer adı olmuştur. İnce yüce, ulvi, afif taraflarıyla kırılan, küsen, kaçan, dışına kaçmak istedikçe kendi içine büzülen, küçük ilgiler bekleyen yönleriyle insanın yer aldığı bu türkülerde sevgiye, özleme, acıya ve kedere dair pek çok şeyle karşılaşmak mümkündür. (Çongur, 2010,95)

4-SONUÇ:

Bu çalışmada Erzincan türkülerinin coğrafi kavramlar açısından incelenmesi ve yorumlanması analiz edilmiştir. Analiz sürecinde türkülerin ezgi ve ritmik özelliklerinden ziyade, sözleri ve anlamları üzerinde durulmuştur. Erzincan, yazılı ve sözlü halk kültürü bakımından Türkiye'nin en zengin yörelerinden birisidir. Türküler, ninniler, ağıtlar deyişler bu zenginliğin en önemli unsurlarıdır. Yörede yüzyıllardır söylenen yüzlerce türkü, uzmanlar tarafından derlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Yapılan araştırma ve tespitime göre, bu zenginliğin ortaya çıkmasında çok çeşitli faktörler etkili olmuştur. Bu faktörlerin bir kısmı, yaşanan coğrafi yer yani bölge ilgi alanına girmektedir. Bunlar; Yaşanılan yerin konum ve bölge özellikleri, yer şekilleri, iklim, bitki örtüsü, yaban hayatı, hidrografik özellikler ve göçlerdir. Bu faktörler bazen tek, bazen ise bir bütün halinde Erzincan türkülerine yansımıştır. Nitekim türkülerde kullanılan sözcüklerin ve motiflerin büyük bir bölümü yerel olduğu gibi, işlenen temalar da genellikle yöreseldir. Ancak bu yerel motifler ve temalar ulusal kültürden yani kendi kültürümüzden kopuk veya uzak değildir. Erzincan türkülerinin Türk Halk Müziği içerisinde özel bir yerinin olduğu yerel motifleri ve temaları başarılı bir şekilde işlemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminden itibaren yavaş yavaş yaşanan göç dalgaları Anadolu insanının yaşamının bir parçası haline gelen en belirgin ve başarılı bir şekilde Erzincan türkülerinde

işlenmiştir. Yine göçün ve gurbetin doğal bir uzantısı olan hasret memleket özlemi teması, Anadolu halkının ortak sesi olabilecek bir bakımdan da Erzincan türkülerinde dile getirilmiştir. Erzincan türkeleri memleket temasının güzellikle ve incelikle ele alındığı sözlü metinlerimiz arasında yer alır. Özellikle Erzincan'ın anlatıldığı türküler, memleket sevgisinin memlekete duyulan hasretinin doruğa çıktığı şehirlerdir. Bunların başında meşhur Erzincan'a Girdim Ne Güzel Bağlar türküsü gelir. Diğer yandan büyük ve heybetli görünümüyle ve aşılmazlığıyla türkülerimizin çile sembollerinden biri olan dağ motifi, Erzincan'da da türkülerin konusu olmuştur. Yaşanan su sıkıntısı temaları türkülerimizde çokça işlenmektedir. Araştırma sahasının gerek kaynak suları gerekse akarsular bakımından çok zengin oluşu Erzincan türkülerinde fazlasıyla ifade edilmiştir. Engebeli arazi yapısından, zorlu çetin geçen kış koşullarından, geçim sıkıntısından ve ulaşım güçlüğünden kaynaklanan olumsuzluklar yanında; su bolluğunun, zengin kültürel mirasın ve doğal manzaranın getirdiği güzellikler de sıklıkla anlatılmıştır. Türküler hiç kuşkusuz ulusal anlatılmıştır. Türküler yerel kültürümüzün en önemli unsurları arasında yer alır. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, son yıllarda büyük bir kısmı büyük kentlere göç etmiş ve modern kültürle tanışmış Anadolu halkı; geçmişle, memleketiyle ve farklı yörelerin insanıyla en sağlıklı iletişimi folklor ve türkü gibi halk kültürü öğeleri üzerinden kurmaktadır. Bu durum, türkülerimize bir müzik türü olmanın ötesinde özel bir anlam vermemiz gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda farklı disiplinler tarafından türkülerimizle ilgili yeni ve sürekli geliştirilebilen çalışmalar yapılması gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, E. (2004). Doğu Anadolu Bölgesi'nde alternatif turizm merkezi olmaya aday bir ilçe: Kemaliye. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 1–15.
- Akpınar, E. (t.y.). Eğin Türkülerinin Coğrafi Analizi.
- Arı, Y., & Köse, A. (2005). İnsan-çevre etkileşimini yorumlamada yeni bir alternatif: Kültürel coğrafya. Türk Coğrafya Kurumu Ulusal Coğrafya Kongresi Bildiri Kitabı, İstanbul.
- Çuhadaroğlu, F. (1992). Deprem ve Erzincan Vilayeti: 13 Mart 1992 Erzincan Depreminin öncesi, deprem olayı ve sonrası ile ilgili inceleme. s. 15.
- Demir, M., & Alım, M. (2007). Erzincan ilinin nüfus özellikleri. Uluslararası Erzincan Sempozyumu, Cilt 3, 59–66.
- Erdem, M. E. (t.y.). Erzincan Türküleri Üzerine Bir İnceleme. [Yüksek Lisans Tezi/2018].
- Kara, R., & Yılmaz, O. (2019). Erzincan türkülerinde gurbet teması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 339–364.
- Kudaka (Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı). (2019). Erzincan Sosyal Yapı Analizi. Erzurum: KUDAKA Yayınları.
- Özçağlar, A. (2011). Edebiyat-coğrafya ilişkisi. Edebiyat ve Bilim-I. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 407.
- Özden, K. (t.y.). Kentleşme Yazıları: Kentsel Kuramlar ve Kentleşme Politikaları. [Yayınevi belirtilmemiş], s. 5.
- T.C. Erzincan Valiliği. (2019). Erzincan Türküleri. Erzincan Valiliği Yayını, Sayı: 7.
- Tarlabaşı, B. (1995). Eğin Havaları. T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları: 1759, Halk Müziği ve Oyunları Dizisi: 14. Ankara.
- Taş, F., & Turhan, S. (2004). Erzincan'a Girdim Ne Güzel Bağlar: Erzincan Türküleri 1-2. Ankara.
- TRT. (2024). İl il Türkülerimiz – Erzincan.)

- Tümertekin, E., & zg, N. (2002). Beşeri Coğrafya (İnsan-Kültür-Mekân). Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1983). Türkçe Sözlük. TDK Yayınları, Ankara.
- Yılmaz, H., & Açar, Y. (t.y.). Kaynak kişisi Ali Ekber Çiçek olan Erzincan türkülerinin değer vurguları ve değerler eğitimi açasından incelenmesi. [Yayınlanmamış çalışma/rapor].

Geçmişten Günümüze Milli Bayramlar: Sosyo-Kültürel Değişim ve Sosyal Bilgilerdeki Yeri

Caner Tıraş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, caner_tiras@hotmail.com

Engin Zabun

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye,
engin zabun@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Ortaokul programları arasında Sosyal bilgiler dersi etkin vatandaş yetiştirme, kültürel mirasımızı ve milli kültürümüzü gelecek kuşaklara aktarmaya hizmet eden çok önemli bir derstir. Milli Bayramlar toplum olarak hep birlikte kutladığımız ortak değerlerimizden ve vazgeçilmez kültür unsurlarımızdandır. Geçmişten günümüze kutlanagelen bayramlar geçirmiş olduğu sosyo-kültürel gelişim ve değişim sürecine ayak uydurarak toplumun ortak belleğinde yaşamaya devam etmektedir. Bu bağlamda Milli bayramlar, sosyal bilgiler öğretiminde geçmişteki değişimleri anlamada dinamik bir unsur ve milli kimlik ile ortak değerlerin sürekliliğini temsil eden önemli bir kültürel mirastır. Bu araştırmanın temel amacı geçmişten günümüze milli bayramların nesiller arası değişim ve dönüşümünün araştırılmasıdır. Milli bayram törenlerinde geçmişten günümüze yaşanan farklılıklar kültür aktarımı açısından önemli bir boşluk yaratabilir. Bu boşluğun bir şekilde ortaya konması ve görünür hale getirilmesi, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını amaçlayan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanarak betimsel analizle çözümlenmiştir.

Milli bayramların kutlamalarında zaman içinde meydana gelen değişim, katılımcıların çoğunluğu tarafından, günümüzde kutlanan bayramların geçmişteki kutlamalara oranla daha az coşkulu bir şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Milli bayram kutlamalarında yaşanan ilgi ve coşku azalmasına karşı tedbirler alınarak telafi edilmesi, toplumsal ortak hafızanın canlı tutulması ve milli bilincin güçlendirilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekliliği vurgulanarak, bayram kutlama yönetmeliğinde gerekli iyileştirmeler ve düzenlemeler yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Değişim ve Süreklilik, kültürel miras, Milli bayramlar

National Holidays from Past to Present: Socio-Cultural Change and Their Place in Social Studies

Abstract

Among secondary school programs, the Social Studies course is a very important course that serves to raise active citizens and to transfer our cultural heritage and national culture to future generations. National Holidays are among our common values and indispensable cultural elements that we celebrate together as a society. Holidays that have been celebrated from past to present continue to live in the collective memory of society by keeping up with the socio-cultural development and change process they have experienced. In this context, National Holidays are a dynamic element in understanding past changes in social studies teaching and an important cultural heritage that represents the continuity of national identity and common values. The main purpose of this research is to investigate the intergenerational change and transformation of national holidays from past to present. The differences experienced in

national holiday ceremonies from past to present may create a significant gap in terms of cultural transmission. In this study, which aims to somehow reveal and make visible this gap, to protect the cultural heritage and to transfer it to future generations, the data were collected with a semi-structured interview method and analyzed with descriptive analysis.

The change that has occurred in the celebrations of national holidays over time has been concluded by the majority of the participants that the holidays celebrated in the past were less enthusiastically celebrated compared to today's celebrations. It was suggested that necessary improvements and arrangements be made in the holiday celebration regulations, emphasizing the need to take measures to compensate for the decrease in interest and enthusiasm in national holiday celebrations, to keep the collective social memory alive and to strengthen national consciousness.

Keywords: Social studies, Change and Continuity, cultural heritage, National holidays

Giriş

Kültürel miras, insanlığın ortak hafızasını ve kimliğini oluşturan hem somut hem de somut olmayan unsurları bünyesinde barındıran ve nesilden nesile aktarılan önemli bir olgudur (Akgün, Gürel, & Koçoğlu, 2024). Bu bağlamda, her toplum, dil, kültür ve tarih gibi çeşitli öğelerden meydana gelen kendine özgü bir kültürel mirasa sahiptir. Söz konusu miras, bireylerin toplumsal kimliklerini inşa etmelerinde ve aidiyet duygularını geliştirmelerinde temel bir rol oynamaktadır (Artun, 2006). Kültürel mirasın önemi, yalnızca geçmişin korunmasıyla sınırlı kalmayıp aynı zamanda geleceğin şekillendirilmesinde de kritik bir işlev kazanmasıdır (Külcü, 2015). Bu çerçevede kültürel mirasın aktarımı, bir toplumun bilgi, değer, inanç ve davranış kalıplarının nesilden nesile aktarılma sürecini ifade etmektedir. Bu aktarım süreci, çeşitli araçlar aracılığıyla gerçekleşmekte olup, milli bayramlar da bu araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Demirezen & Aktaş, 2020). Milli bayramlar, birlik ve beraberlik duygularını güçlendiren, milli kültürün nesilden nesile aktarılmasını ve milletçe hatırlanmasını sağlayan en etkili araçlar arasında yer almaktadır (Şentürk, 2021).

Sosyal bilgiler öğretim programı "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmelerini amaçlar" (MEB, 2018:10) genel amacı ile kültürel aktarımda bu dersin taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Zira sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından birisi öğrencilerin kültürel aktarımın değerini anlamalarını sağlamaktır. Bu ders, kültürel mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması sürecinde hayati bir rol üstlenir. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programında kültür konusu, içeriğin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır (Ünal, 2013). Bu bağlamda törenler ve bayramlar, tüm milletlerin ortak kültürel unsurlarıdır; öyle ki bayramsız bir milletin varlığı düşünülemez. Bayramların bir milletin kültürü içinde yer edinmesi ve benimsenmesi, yalnızca yakın dönemin değil, köklü ve asırlık bir geçmişin ürünüdür. Bu nedenle geleneksel bayramlar, toplumun tarihsel süreçte yaşadığı sosyo-kültürel değişim ve dönüşüme uyum sağlayarak günümüze kadar ulaşmıştır (Gönel Sönmez, 2016). Milli bayramların kültürel rolleri, geçmişten günümüze gerçekleştirilen törenler ve bu törenlerin sosyal bilgiler derslerindeki yeri göz önünde bulundurulduğunda, farklı nesillerin görüşlerinin bayram kutlamalarının planlanması ve sunulmasında önemli bir etkiye sahip olacağı öngörülmektedir (Selanik Ay & Güllü, 2020). Şimşek ve Çitçi'ye göre, insan bir topluluğun içinde dünyaya gelir ve o topluluğun kuralları ile oluşturduğu kültür ortamında yetişir. Bu süreçte çevresinden edindiği bilgiler, hem kişiliğini hem de yaşamını şekillendirir. İçinde bulunduğu toplumun öğretileri ve sahip olduğu bilinç düzeyi doğrultusunda "bugünü" anlamlandırmaya çalışır, geçmişine ilgi duyar ve geleceğine dair endişe taşır. Bu özellik, bilinç olarak adlandırılır ve insana özgü kabul edilir. Dolayısıyla bu çalışma, kültürel aktarımın bir unsuru olan milli bayramlar aracılığıyla kültürel değişim ve sürekliliğin hangi boyutlara ulaştığının incelenmesini amaçlamaktadır.

Mevcut alan yazın incelendiğinde, milli bayramların sosyal bilgiler dersiyle ilişkisini inceleyen kaynakların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, alanyazındaki bu eksikliği gidermeyi ve

milli bayram törenlerinde zaman içinde meydana gelen değişimleri ve bu değişimlerin etkilerini sunmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, milli bayramların geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi kapsamında üç farklı neslin bakış açısıyla incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemler aracılığıyla, farklı nesillerin milli bayramlara yönelik algılarındaki olası farklılıklar ve benzerlikler ortaya konularak, bu bayramların toplumsal hafıza ve kültürel aktarım süreçlerindeki rolü daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına çalışılacaktır.

- Farklı nesillerin (örneğin, belirli yaş aralıklarına göre gruplandırılmış) milli bayramların anlam ve önemine yönelik kişisel algıları ve yorumları nelerdir?
- Farklı nesillerin çocukluk dönemlerindeki milli bayram kutlama deneyimleri ile günümüzdeki kutlamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- Bireylerin milli bayramlara yönelik tutumları (örneğin, özel hazırlık yapma düzeyleri, kutlamalara katılım sıklıkları) ile bu bayramları kutlarken deneyimledikleri duygusal durumlar (örneğin, coşku, gurur, aidiyet) arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Sosyal bilim araştırmalarında veri toplamanın sıklıkla başvurulacak yollarından biri görüşmedir (Dömbekci & Erişen, 2022). Nitel araştırma modelinin rehberliğinde yürütülen bu çalışmada, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını derinlemesine keşfetmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, esnekliği ve ayrıntılı bilgi toplama imkanı sunan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş ana sorular çerçevesinde yürütülmekle birlikte, katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ek sorular sorulmasına ve konuların daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmasına olanak tanımaktadır. Bu yaklaşım, araştırmacının hem belirli konulara odaklanmasını hem de katılımcıların beklenmedik ancak önemli olabilecek deneyimlerini ve perspektiflerini ortaya çıkarmasını sağlamaktadır. Bu araştırma, milli bayram törenlerindeki geçmişten günümüze olan değişimlerin kültür aktarımı açısından meydana getirdiği boşluğun belirgin bir şekilde ortaya çıkarılması ve görünür kılınması amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın veri toplama aracı olan görüşme formu, alan uzmanlarının değerlendirmesiyle oluşturulmuş ve katılımcılara yazılı olarak sunulmuştur. Yanıtlar, bu yazılı formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Katılımcılar

Veri sunumunda, katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla gerçek adları yerine kod adları kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik veriler ve diğer ilgili özellikler tablolar halinde özetlenmiştir. Katılımcıların yaş verileri, eğitim durumları 1. 2. ve 3. nesil olarak ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Birinci nesil yaş durumu

Yaş	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Kodları	%
57	1	K23	3,33
62	1	K29	3,33
63	1	K25	3,33
65	2	K7, K12	6,66
68	1	K24	3,33
69	2	K17, K19	6,66
70	4	K1, K8, K9, K10	13,33

71	3	K11, K15, K20	10
72	5	K5, K6, K13, K22, K26	16,66
73	2	K21, K27	6,66
74	2	K2, K30	6,66
75	4	K3, K4, K14, K16	13,33
76	1	K18	3,33
78	1	K28	3,33
TOPLAM	30		100

Tablo 1’de yaşları 57 ile 78 arasında değişen ve birinci nesil olarak görüşme yapılan 30 katılımcının yaş dağılımı sunulmaktadır. Görüşme yapılan en genç katılımcı 57, en yaşlı katılımcı ise 78 yaşındadır. En yüksek katılım 5 kişi ile (%16,66) 72 yaş grubunda olduğu görülmektedir. 70 ve 75 yaş gruplarında ise 4’er kişi (%13,33) ile ikinci en yoğun katılıma sahip yaş grubudur. Diğer yaş gruplarındaki katılım oranları 2’şer kişi (%6,66) ve birer kişiden (%3,33) oluşmaktadır. Sonuç olarak, birinci nesil katılımcıların yaşları genel olarak 70’li yaşlarda yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2. İkinci nesil yaş durumu

Yaş	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Kodları	%
32	1	K30	3,1
34	1	K20	3,1
36	1	K6	3,1
37	1	K8	3,1
38	1	K25	3,1
40	5	K5, K7, K13, K16, K31	15,6
42	2	K1, K22	6,2
43	4	K11, K17, K19, K32	12,5
44	2	K12, K18	6,2
45	7	K4, K9, K10, K14, K15, K21, K29	21,8
46	3	K2, K3, K23	9,3
48	2	K24, K26	6,2
51	2	K27, K28	6,2
TOPLAM	32		100

Tablo 2’de yaşları 32 ile 51 arasında değişen 32 ikinci nesil katılımcının yaş dağılımını göstermektedir. Katılımcıların en yoğun olduğu yaş grubu 7 kişi (%21,8) ile 45 yaş grubunda olduğu görülmektedir. Bunu 5 kişi (%15,6) ile 40 yaş, 4 kişi (%12,5) ile 43 yaş, grupları izlemektedir. Diğer katılımcılar ise 3 kişi ile 46 yaş ve 2’şer kişi (%6,2) oranında 42, 44, 48 ve 51 yaşları ile birer kişiden(%3,1’lik) oluşan 32, 34, 36, 37 ve 38 yaşlarındaki ikinci nesil katılımcılar olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları geniş bir aralıkta dağılım göstermekle birlikte, 40-45 yaş aralığında bir yoğunlaşma dikkati çekmektedir.

Tablo 3 Üçüncü nesil yaş durumu

Yaş	Katılımcı Sayısı	Öğrenci Kodları	%
11	4	K2, K3, K4, K8	12,5
12	5	K1, K6, K7, K9, K10	15,63
13	8	K5, K14, K15, K20, K22, K28, K29, K31	25
14	14	K12, K13, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K30	56,25
16	1	K11	3,13
TOPLAM	32		100

Tablo 3’te görüşmeye katılan 32 katılımcının yaş dağılımını göstermektedir. Tabloya göre 14 katılımcı (%56,25) 14 yaşındadır. Diğer yaş gruplarının oranları ise şu şekildedir: 8 katılımcı 13 yaş

(%25), 5 katılımcı 12 yaş (%15,63), 4 katılımcı 11 yaş (%12,5) ve 1 katılımcı da (%3,13) 16 yaşındadır. Tabloya göre 3. Nesil katılımcının en fazla 14 yaş (56,25) grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Birinci nesil katılımcıların eğitim durumu

Eğitim Seviyesi	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Kodları	%
Okuryazar değil	2	K12, K29	6,67
İlkokul	18	K1, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K16, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27	60
Ortaokul	5	K13, K15, K17, K19, K30	16,67
Lise	3	K2, K23, K28	10
Üniversite	2	K3, K5	6,67
TOPLAM	30		100

Tablo 4'te görüşmeye katılan 30 katılımcının eğitim düzeylerinin dağılımı incelenmiştir. Katılımcıların %6,67'si (2) okuryazar olmayanlar ve aynı sayıda üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Görüşmeye katılan , %60'lık (18) İlkokul mezunu, %16,67 (5) Ortaokul mezunları, %10 (n=3) , lise mezunu bireylerden oluştuğu görülmektedir. Tabloya göre birinci nesil katılımcıların eğitim düzeylerine göre çoğunluğu ilkokul mezunudur.

Tablo 5. İkinci nesil katılımcıların eğitim durumu

Eğitim Seviyesi	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Kodları	%
İlkokul	2	K21, K24	6,25
Ortaokul	7	K3, K4, K10, K12, K18, K20, K30	21,88
Lise	8	K1, K2, K5, K6, K11, K13, K22, K23	25
Üniversite	15	K7, K8, K9, K14, K15, K16, K17, K19, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K32	46,88
TOPLAM	32		100

Tablo 5'te görüşmeye katılan 32 ikinci nesil katılımcıların eğitim düzeylerinin dağılımını görülmektedir. Buna göre en büyük grubu 15 kişi (%46,88) ile üniversite mezunları oluşturmaktadır. Bu grubu 8 kişi (%25) lise mezunları, 7 kişi (%21,88) ile ortaokul mezunları ve 2 kişi (%6,25) ile ilkokul mezunları takip etmektedir. Tabloya göre ikinci nesil katılımcılar arasında en yaygın eğitim seviyesi üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ayrıca üçüncü nesil katılımcılar 6. ve 8. Sınıf öğrencileri olduğu için eğitim durumları tablo halinde gösterilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda nihai haline getirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle bir pilot çalışma yürütülmüş ve elde edilen bulgular doğrultusunda sorularda kısmi değişiklikler yapılarak son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiş ve bu analiz sonucunda temalara ayrılarak özetlenmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu veya alandaki bağımsız nitel ve nicel araştırmaların detaylı bir şekilde gözden geçirilerek organize edilmesi sürecidir. Bu yaklaşım, söz konusu alandaki genel eğilimleri ortaya koymayı amaçlar. Bu analizden elde edilen bulguların, gelecekteki ilgili çalışmalara yön göstermesi beklenir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021).

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen veriler temalaştırılmış ve bulgular tablo biçiminde sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında yer alan "Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri amaçlanmaktadır." (MEB, 2018) ifadesi doğrultusunda, bu araştırmanın temel amacı, milli bayramların kültürel mirasın korunmasındaki ve milli bilincin pekiştirilmesindeki rolünü farklı nesillerin bakış açılarından inceleyerek, söz konusu kazanımın somutlaşmış bir örneğini sunmaktır. Bu bağlamda üç farklı neslin milli bayramlara dair düşünceleri ele alınmış ve bu düşüncelerin incelenmesi sonucunda 3 temel konu başlığı ortaya çıkarılmıştır.

1. Nesil için Milli bayramlarının ne ifade ettiği, milli bayramların önemi, günümüz ve çocukluklarındaki milli bayram kutlamalarının farklarına ilişkin görüşleri Tablo 6'da şu şekilde verilmiştir:

Tablo 6. Birinci nesil katılımcılarının milli bayramlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar	Açıklama
Milli Bayramların İfade Ettiği Anlamlar	Tarihi Mücadele ve Anma	Milli bayramlar, geçmiş ataların mücadelesini, Atatürk ve silah arkadaşlarını anmayı ifade eder.
	Birlik ve Beraberlik	Milli bayramlar, birlik, beraberlik ve paylaşma duygularını temsil eder.
	Milli Kimlik ve Değerler	Milli bayramlar, milli ruhu besler, kültürel, sosyal, milli ve manevi değerleri yaşatır.
Milli Bayramların Önemi	Toplumsal Kaynaşma	Milli bayramlar, milleti ve devleti bir araya getirir, sosyal etkileşimi artırır.
	Tarihi Bilinç ve Miras	Milli bayramlar, geçmişi hatırlatır, milli hafızayı tazeler ve gelecek nesillere aktarılır.
	Cumhuriyet ve Atatürk'ün Mirası	Milli bayramlar, Cumhuriyet'i ve Atatürk'ün mirasını yaşatmak için önemlidir.
Çocukluk ve Günümüz Bayram Kutlamaları Arasındaki Farklar	Coşku ve Katılım	Geçmişte bayramlar daha coşkulu ve katılımlı kutlanırken, günümüzde bu coşku ve katılımda azalma olduğu düşünülmektedir.
	Kutlama Şekilleri	Geçmişte törenler, geçitler, halk oyunları gibi çeşitli etkinliklerle kutlanırken, günümüzde kutlamaların şekli değişmiştir.
	Duygusal Bağ ve Anlam	Geçmişte bayramlar daha anlamlı ve duygusal bir bağla kutlanırken, günümüzde bu anlam ve bağın zayıfladığı düşünülmektedir.

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, birinci nesil katılımcıların çocukluk dönemlerindeki milli bayram törenlerine ilişkin görüşleri üç ana tema altında toplanmaktadır: Milli Bayramların İfade Ettiği Anlamlar, Milli Bayramların Önemi ile Çocukluk ve Günümüz Bayram Kutlamaları Arasındaki Farklar. Bu ana temalar; Tarihi mücadele ve anma, birlik ve beraberlik, milli kimlik ve değerler, toplumsal kaynaşma, tarihi bilinç ve miras, Cumhuriyet ve Atatürk'ün mirası, coşku ve katılım, kutlama şekilleri ve duygusal bağ ve anlam olmak üzere dokuz farklı alt temayla detaylandırılmıştır.

Bu çerçevede, milli bayramlar yalnızca geçmişteki tarihi mücadeleyi anma işlevi taşımakla kalmaz; aynı zamanda birlik ve beraberliği pekiştirir, milli kimlik ve değerleri yaşatır gibi derin anlamlar barındırır. Ayrıca bu bayramlar, toplumsal kaynaşmayı sağlar, tarihi bilinci gelecek nesillere aktarır ve Cumhuriyet ile Atatürk'ün mirasını yaşatır olması açısından da büyük önem taşır. Ancak günümüzde bu bayramların kutlanış biçimlerinde belirgin bir değişim gözlemlenmektedir; geçmişte

daha coşkulu, katılımlı ve anlamlı yaşanırken, şimdilerde kutlama şekillerinin ve bayramlarla kurulan duygusal bağın farklılaştığı dikkat çekmektedir.

2. Nesil için Milli bayramlarının neyi ifade ettiği, milli bayramların önemi, günümüz ve çocukluklarındaki milli bayram kutlamalarının farklarına ilişkin görüşleri Tablo 7’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 7. İkinci nesil katılımcılarının milli bayramlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar	Açıklama
Milli Bayramların İfade Ettiği Anlamlar	Bağımsızlık ve Özgürlük	Milli bayramlar, ülkenin bağımsızlığını, özgürlüğünü ve egemenliğini temsil eder.
	Birlik ve Beraberlik	Milli bayramlar, milli birlik ve beraberliğin önemini vurgular, toplumu bir araya getirir.
	Tarihi ve Kültürel Miras	Milli bayramlar, geçmiş nesillerin mücadelelerini, kazanımlarını ve kültürel değerlerini hatırlatır.
Milli Bayramların Önemi	Toplumsal Hafıza ve Bilinç	Milli bayramlar, toplumsal hafızayı tazeler, milli bilinci uyandırır ve gelecek nesillere aktarılır.
	Değerlerin Korunması	Milli bayramlar, vatan sevgisi, milli duygular ve toplumsal değerlerin yaşatılması için önemlidir.
	Birlik ve Dayanışma	Milli bayramlar, toplumu bir arada tutar, sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı artırır.
Çocukluk ve Günümüz Bayram Kutlamaları Arasındaki Farklar	Coşku ve Katılım	Geçmişte bayramlar daha coşkulu, katılımlı ve şenlikli kutlanırken, günümüzde bu coşku ve katılımda azalma olduğu düşünülmektedir.
	Kutlama Şekilleri	Geçmişte okullarda ve meydanlarda törenler, gösteriler, geçitler ve halk oyunları gibi çeşitli etkinliklerle kutlanırken, günümüzde kutlamaların şekli değişmiştir.
	Duygusal Bağ	Geçmişte milli bayramlar daha derin duygusal bağlarla kutlanırken, günümüzde bu duygusal bağın zayıfladığı düşünülmektedir.

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, ikinci nesil katılımcıların çocukluk dönemlerindeki milli bayram törenlerine ilişkin görüşleri üç ana tema altında toplanmaktadır: Milli Bayramların İfade Ettiği Anlamlar, Milli Bayramların Önemi ve Çocukluk ve Günümüz Bayram Kutlamaları Arasındaki Farklar. Bu ana temalar; bağımsızlık ve özgürlük, birlik ve beraberlik, tarihi ve kültürel miras, toplumsal hafıza ve bilinç, değerlerin korunması, birlik ve dayanışma, coşku ve katılım, kutlama şekilleri ve duygusal bağ olmak üzere dokuz farklı alt temayla detaylandırılmıştır.

Bu tablo, ikinci neslin milli bayramları bağımsızlık, özgürlük ve milli birlik gibi temel değerlerle ilişkilendirdiğini, aynı zamanda tarihi ve kültürel mirasın korunmasında ve toplumsal dayanışmanın artırılmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ancak, bu nesil de kutlamalardaki coşku ve katılımın azaldığına, kutlama şekillerinin değiştiğine ve bayramlarla kurulan duygusal bağın zayıfladığına dikkat çekmektedir.

3. Nesil için Milli bayramlarının neyi ifade ettiği, milli bayramların önemi, günümüz ve çocukluklarındaki milli bayram kutlamalarının farklarına ilişkin görüşleri Tablo 8’de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 8. Üçüncü nesil katılımcılarının milli bayramlara ilişkin görüşleri

Tema	Alt Temalar	Açıklama
Milli Bayramların çocuklar İçin Anlamı	Tarihi ve Milli Kimlik	Çocuklar, milli bayramları vatanın kurtuluşu, bağımsızlık, ulusal egemenlik ve Atatürk'ü anma olarak görüyorlar.
	Duygusal Bağlam	Milli bayramlar, çocuklarda sevinç, mutluluk, gurur, coşku ve heyecan gibi olumlu duygular uyandırıyor.
	Toplumsal Değerler	Çocuklar, milli bayramların birlik ve beraberliği, dayanışmayı ve toplum değerlerini temsil ettiğini belirtiyorlar.
Çocukların Bayramları Şekilleri	Okul Etkinlikleri	Çocuklar, milli bayramları okulda yapılan törenler, gösteriler, şiirler, şarkılar ve tiyatro gibi etkinliklerle kutluyorlar.
	Evde Kutlamalar ve Hazırlıklar	Evlerde bayrak asma, süsleme, özel kıyafetler giyme ve bayram ziyaretleri gibi kutlamalar yapıyor.
	Aktif Katılım	Çocuklar, milli bayram kutlamalarına aktif olarak katılıyor, gösterilerde yer alıyor ve programlara katılım sağlıyorlar.
Milli Çocuklarda Duygular	Gurur ve Onur	Çocuklar, milli bayramları kutlarken Türk olmaktan ve atalarının başarılarından dolayı gurur ve onur duyuyorlar.
	Vatan Sevgisi ve Saygı	Milli bayramlar, çocukların vatan ve bayrak sevgisini artırıyor ve şehitlere saygı duymalarına vesile oluyor.
	Mutluluk ve Coşku	Kutlamalar, çocuklarda yoğun bir sevinç, mutluluk ve coşku yaratıyor.
	Hüzün ve Minnettarlık	Çocuklar, atalarının fedakârlıklarını hatırladıklarında hüznleniyorlar ve onlara karşı minnettarlık duyuyorlar.

Tablo 8'de görüldüğü gibi, üçüncü neslin milli bayram törenlerine ilişkin görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır: Milli Bayramların Çocuklar İçin Anlamı, Çocukların Milli Bayramları Kutlama Şekilleri ve Milli Bayramların Çocuklarda Uyandırdığı Duygular. Bu temalar; tarihi ve milli kimlik, duygusal bağlam, toplumsal değerler, okul etkinlikleri, evde kutlamalar ve hazırlıklar, aktif katılım, gurur ve onur, vatan sevgisi ve saygı, mutluluk ve coşku, hüzn ve minnettarlık olmak üzere on altı tema ile detaylandırılmıştır.

Bu tablo, üçüncü nesil çocukların milli bayramları vatanın kurtuluşu, bağımsızlık ve Atatürk'ü anma gibi temel değerlerle özdeşleştirdiğini, bu bayramların kendilerinde sevinç, gurur ve coşku gibi olumlu duygular uyandırdığını göstermektedir. Ayrıca, milli bayramların birlik ve beraberlik gibi toplumsal değerleri pekiştirdiği, okul ve evdeki çeşitli etkinliklerle aktif olarak kutlandığı ve çocuklarda vatan sevgisi, saygı, hatta hüzn ve minnettarlık gibi derin duygusal bağlar oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Üç neslin Sosyal Bilgiler dersi bağlamında geçmişten günümüze milli bayramlara ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma sonucunda, katılımcıların görüşleri dokuz ana tema ve yirmi

sekiz alt tema altında toplanmıştır. Belirlenen ana temalar; milli bayramların ifade ettiği anlamlar, önemi, çocukluk ve günümüz bayram kutlamaları arasındaki farklar, milli bayramların çocuklar için anlamı, çocukların milli bayramları kutlama şekilleri ve milli bayramların çocuklarda uyandırdığı duygular olarak öne çıkmaktadır. Alt temalar ise tarihi mücadele ve anma, birlik ve beraberlik, milli kimlik ve değerler, toplumsal kaynaşma, tarihi bilinç ve miras, cumhuriyet ve Atatürk'ün mirası, coşku ve katılım, kutlama şekilleri, duygusal bağ ve anlam, bağımsızlık ve özgürlük, tarihi ve kültürel miras, toplumsal hafıza ve bilinç, değerlerin korunması, birlik ve dayanışma, okul etkinlikleri, evde kutlamalar ve hazırlıklar, aktif katılım, gurur ve onur, vatan sevgisi ve saygı, mutluluk ve coşku, hüznün ve minnettarlık gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Küreselleşme ve tek tipleşme eğilimleri, bireylerin Türk kültüründen hızla uzaklaşmasına neden olmaktadır. Çelepi'nin (2020) de belirttiği gibi, bireylerin Türk kültürü ve değerleriyle yetiştirilmemesi veya bu kültüre ait olmanın öneminin kendilerine aktarılmaması, kültürlerini yaşatma ve koruma konusundaki istekliliklerini olumsuz etkileyebilir. Bu araştırma da, özellikle yaşları daha büyük olan 1. ve 2. Nesil katılımcıların, çocukluklarında daha heyecanlı ve coşkulu kutladıkları milli bayramların günümüzde sönükleştiği ve kutlamalara ilginin azaldığı yönündeki görüşlerini ortaya koymuştur. Bu durum, toplumsal anımsamanın önemli bir aracı olan milli bayramların, kültürel aktarımın kritik bir parçası olarak toplumsal hafızadaki yerini kaybetme riskini taşıdığını göstermektedir. Bu bağlamda, milli bayramların kültürel öneminin korunması ve gelecek nesillere aktarılması için daha kapsamlı araştırmalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Küreselleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, dünya genelinde baskın hale gelen kültürlerin Türk gençleri tarafından benimsenmesi, onların ulusal kimliklerinden uzaklaşarak kimlik krizi yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, genç nesillerin kültürel ve milli değerlerini yeterince içselleştirememesi ve sahiplenmemesiyle sonuçlanabilir. Bu tür sorunların önüne geçebilmek amacıyla, eğitim programlarında küreselleşmenin olumsuz etkilerini ortaya koyan ve milli kültürel değerlerimizi korumaya yönelik içeriklere daha fazla yer verilmesi faydalı olacaktır (Ulukaya Öteleş, 2020). Bu bağlamda çalışmamızın üçüncü nesil katılımcılarının kültürlerini ve milli benliklerini korumaları amacıyla milli bayramların coşkuyla kutlanmasının ve bu geleneğin gelecek nesillere aktarılmasının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır.

Milli bayramlar, genç nesillerde ait oldukları topraklara, yani içinde yaşadıkları köylere, kasabalara, şehirlere ve tüm vatana karşı aidiyet bilinci oluşturmak açısından temel bir öneme sahiptir. Bu bayramlar aracılığıyla, gençlerin atalarından devraldıkları bu kutsal mirasın sorumluluğunu taşıdıklarını ve onu gelecek nesillere aktarmakla yükümlü olduklarını idrak etmeleri hedeflenmelidir (Aslan, 1982). Bu doğrultuda, çalışmamızda elde edilen bulgular da, özellikle birinci ve ikinci nesil katılımcıların bakış açısıyla, milli bayramların yalnızca birer anma günü olmaktan öte, kültürel kimliğin pekişmesi ve milli benliğin sürdürülmesi için kritik birer araç olduğunu göstermiştir. Katılımcıların milli bayramların coşkuyla kutlanmasının önemine vurgu yapmaları, bu geleneğin gelecek nesillere aktarılmasının, bahsi geçen aidiyet bilincinin kazandırılmasında ne denli kilit bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Aslan'ın (1982) vurguladığı gibi vatan aidiyetinin genç nesillere aşılması, ancak milli bayramların ruhuna uygun, yaşayarak ve hissederek kutlanmasıyla mümkün olabilecektir.

Milli bayram kutlama yönetmeliğinin 2012'de değişmesiyle ve ilköğretim öğrencilerinin stadyum gösterileri yerine, belediyeler veya topluluklar tarafından organize edilen kapalı alanlardaki şenliklere geçilmesi, kutlama biçimlerini değiştirmiştir (Turan, 2022). Koro ve tiyatro gösterileri, çocuk konserleri, kukla oyunları ve boyama atölyeleri gibi faaliyetlerin yanı sıra TRT tarafından üstlenilen internet ve televizyon aracılığıyla sergilenen gösteriler, bu özel günlerin coşkusunu ve önemini genç nesillere aktarmada önemli bir rol oynamaktadır (Akoğlan Kozak & Mutlu, 2020). Bu bağlamda bu araştırmada da 3. Nesil yani çocuklar için milli bayramlar; vatanın kurtuluşu,

bağımsızlık, ulusal egemenlik ve Atatürk'ü anma gibi tarihi ve milli kimlik unsurlarını temsil etmektedir. Bu kutlamalar, onlarda sevinç, mutluluk, gurur, coşku ve heyecan gibi olumlu duygular uyandırırken, aynı zamanda birlik ve beraberlik, dayanışma ve toplumsal değerlerin önemini kavramalarına yardımcı olmaktadır. Okullarda düzenlenen törenler ve gösteriler, evlerde yapılan hazırlıklar ve bayrak asma gibi geleneksel kutlamaların yanı sıra, çocukların aktif olarak katıldığı etkinlikler, milli bayramların anlamını derinleştirmektedir. Bu süreçte hissedilen gurur, onur, vatan sevgisi, saygı, mutluluk ve coşkunun yanı sıra, ataların fedakarlıklarının hatırlanmasıyla duyulan hüznün ve minnettarlık da milli bayramların duygusal derinliğini oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, milli bayramlar, Türk toplumu için önemli bir yere sahiptir ve farklı nesiller tarafından farklı şekillerde algılsa da, ortak değerler ve duygular etrafında birleşmeyi sağlamaktadır. Yaşlı neslin milli bayramlardaki coşku ve katılımın azaldığına dair endişeleri, milli bayramların kutlanma şekillerinin ve öneminin gelecek nesillere aktarılmasının önemini ortaya koymaktadır. Genç neslin milli bayramlara olan ilgisi ve katılımı ise milli değerlerin yaşatılması ve geleceğe taşınması açısından umut vericidir. Milli bayramların daha etkin ve coşkulu bir şekilde kutlanması için toplumun tüm kesimlerinin katılımının sağlanması, eğitim kurumlarında milli bayramların önemini vurgulanması ve çeşitli etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, sosyal medya ve teknolojinin de milli bayramların kutlanması ve yaygınlaştırılması için bir araç olarak kullanılması faydalı olabilir. Türk milletinin ortak hafızası olan milli bayramlar, gelecek nesillere aktarılması gereken önemli kültürel miraslardır. Bu nedenle, milli bayramların kutlanmasına gereken önem verilmeli ve toplumun tüm kesimleri tarafından sahiplenilmesi sağlanmalıdır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- **Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik:** Bayram yönetmeliğinin yeniden ele alınmasıyla katılımı artıracak yeni yaklaşımlar ve gerekli düzenlemeler hayata geçirilebilir.
- **Ailelere Yönelik:** Ailelerin milli bayramlar, bayramların önemi ve öğrencilere hangi değer ve becerileri kazandırdığı konusunda bilgilendirilmesi sağlanabilir. Bu bilgilendirmeler, evde yapılan kutlama hazırlıklarını ve çocukların milli bayramlara olan ilgilerini artırabilir.
- **Öğretmenlere Yönelik:** Öğretmenler, milli bayramları geçmişteki gibi daha büyük kutlamalar ve hazırlıklarla gerçekleştirebilirler. Okul içi ve dışı etkinliklerde çocukların aktif katılımını teşvik eden yaratıcı yöntemler kullanılabilir.
- **Medya Kuruluşlarına Yönelik:** Medya kuruluşları, milli bayramlara geçmişteki gibi gün boyu sürecek canlı yayınlar ve programlarla destek sunabilirler. Özellikle genç neslin ilgi alanlarına uygun dijital içerikler ve etkileşimli platformlar kullanılarak bayram coşkusu yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

- Akgün, M. U. vd. (2024). Bir toplumun hafızası: Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirasının önemi ve geleceğe aktarılması. *Karaelmas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 49-66.
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Akoğlu Kozak, M., & Mutlu, D. (2020). Düünden Bugüne 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Etkinlikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM'nin 100. Yılı ve Milli İrade Özel Sayısı), 16-29. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.774822>
- Artun, E. (2006). Halk kültüründe değişimin topluma etkisi ve sonuçları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi*. http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM/artun_halk_degisim.pdf

- Aslan, İ. (1982). Dünyanın İlk Çocuk Bayramı 23 Nisan ve Uluslararası Çocuk Yılı. *Belleten*, 46(183), 567-594. <https://doi.org/10.37879/ttkbelleten.1136268>
- Aydın, N. Z. (2022). Aydın Gazetesine Göre Aydın'da Milli Bayram Kutlamaları (1937-1939). *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 8(2), 561-587. <https://doi.org/10.21551/jhf.1124681>
- Çelepi, M. S. (2020). Toplumsal anımsamanın millî bayramlar ile gerçekleşmesi: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 30-43. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.780520>
- Demirezen, S. ve Aktaş, G. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Somut Olmayan Kültürel Miras Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434. <https://doi.org/10.35675/befdergi.699782>
- Gönel Sönmez, T. (2016). Geleneksel bayramların halk hayatındaki rolü. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*(7), 143-147.
- Külcü, Ö. T. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 27-32.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Selanik Ay, T., & Güllü, S. (2020). Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Geçmişten Günümüze Milli Bayram Törenleri: Etnografik Bir Araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 145-168.
- Şentürk, A. (2021). Milletleşmede ve çağdaşlaşmada millî bayram kutlamalarının rolü: Isparta örneği (1925-1940). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(54), 178-198.
- Şimşek, A., & Çiftci, C. Tarih, hafıza, değişim ve süreklilik.
- Turan, R. (2022). Türk eğitim sisteminde sivil toplum etkisi: Tarih vakfı eğitim projeleri örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(33), 557-584.
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Milli Bayram” Kavramına İlişkin Metafor Durumları. *Ekev Akademi Dergisi*(82), 501-514.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünal, F. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), 611-644. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.564>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

2010-2024 Yılları Arasında Türkiye'de Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Müze Eğitime Yer Veren Tezlerin İncelenmesi

Caner Tıraş

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, caner_tiras@hotmail.com

Hilal Keski

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hilalkeski5@gmail.com

Özet

Ortaokul programları arasında Sosyal Bilgiler dersi birçok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu disiplinlerden birisi de tarihtir. Tarih disiplini ortaokul öğrencileri için somutlaştırabilmek, kültürel miras bilincinin oluşmasına ve öğrenme motivasyonunun artmasını sağlayabilmek için müze eğitimi ve sanal müze uygulamasına Sosyal Bilgiler dersi içerisinde daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, 2010-2024 yılları arasında Türkiye'de yayımlanmış sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitime odaklanan yüksek lisans ve doktora tezlerini betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, YÖK Ulusal Tez Merkezinin veri tabanından elde edilen "müze eğitimi, sosyal bilgiler ve sanal müze" gibi anahtar kelimelerle taranan ve belirli dahil etme kriterlerine uygun 15 tez araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Albayrak tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu kullanılmış ve elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolar halinde oluşturulmuştur. Çalışmanın temel amacı, bu tezlerin künye bilgilerini, yıllara göre dağılımlarını, konu alanlarını, kullanılan araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını, örneklem büyüklüklerini, veri analiz yöntemlerini ve enstitü/üniversite dağılımlarını belirleyerek, alanda yapılan çalışmaların genel eğilimini ortaya koymak ve gelecekteki araştırmalara rehber olmaktır. Elde edilen bulgular, müze eğitiminin sosyal bilgiler eğitimindeki önemini vurgulamakta ve bu alanda daha fazla doktora çalışması yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Sosyal bilgiler derslerinde ve sosyal bilgiler öğretim programlarında müze ve sanal müze ziyaretlerine daha fazla yer verilmesi ve müze eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Müze eğitimi, Sanal müze, Betimsel içerik analizi

Examination of Theses Including Museum Education in the Scope of Social Studies Course in Türkiye Between 2010-2024

Abstract

The Social Studies course, which is included in secondary school programs, is formed by the coming together of many disciplines. One of these disciplines is history. In order to make the discipline of history concrete for secondary school students, to create cultural heritage awareness and to increase learning motivation, museum education and virtual museum applications should be given more place in the Social Studies course. This study aims to examine the master's and doctoral theses focusing on museum education within the scope of the social studies course published in Türkiye between 2010-2024 using the descriptive content analysis method.

Accordingly, 15 theses that were scanned with keywords such as "museum education, social studies and virtual museum" obtained from the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education and that met inclusion criteria were included in the study. The publication classification form developed by Albayrak was used as the data collection tool in the study and the obtained data were formed in tables with frequency and percentage calculations. The main purpose of the study is to reveal the general trend of studies in the field and to guide future research by determining the identity information of these theses, their distribution by year, subject areas, research methods used, data collection tools, sample sizes, data analysis methods and institute/university distribution. The findings emphasize the importance of museum education in social studies education and reveal the need for more doctoral studies in this field. In addition, it is recommended that museum and virtual museum visits be given more place in social studies courses and social studies curricula and in-service training for teachers be expanded to enable effective implementation of museum education.

Key Words: Social studies, Museum education, Virtual Museum, Descriptive content analysis

1.GİRİŞ

Sosyal bilgiler, insanı ve insan yaşamını inceleyen, çok disiplinli ve disiplinlerarası bir alandır ve genel olarak hukuk, ekonomi, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, tarih, felsefe ve vatandaşlık bilgisi konularını birbiriyle ilişkilendirerek oluşturan ve hayat boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim programıdır (Meydan & Akkuş, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde Sosyal Bilgiler öğretiminde, özellikle tarih konularında, bilgi aktarımı ve ezbere dayalı öğrenme yerine, tarihsel anlayış ve tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Yılmaz & Şeker 2011). Bu bağlamda müzeler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerini destekleyen zengin ve çeşitli öğrenme ortamlarıdır. Öğrencilere somut deneyimler, bağlamsal öğrenme, sosyal etkileşim ve keşif fırsatları sunarak öğrenmeyi derinleştirir ve anlamlı hale getirir (Meydan & Akkuş 2014). Müzeler, öğrencilerin tarihsel anlama ve düşünme becerilerini geliştirmelerine, tarihsel duygudaşlık kurmalarına ve eleştirel gözlem yapmalarına olanak tanır. Öğretim programı müze eğitimiyle, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve kalıcı öğrenme sağlar (Aktaş, Yılmaz & İbrahimoglu, 2021). Sosyal bilgiler öğretimini yaşamla ilişkilendirme ve müzeler/tarihi mekanlar gibi somut öğrenme ortamlarının kullanımı, öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde inşa etmelerini, bilişsel ve sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemelerini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmalarını sağlar. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler dersini ezberden uzaklaştırarak, öğrencilerin aktif, katılımcı ve eleştirel düşünen bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunur (Meydan & Akkuş, 2014).

Müze ve ören yerlerindeki eğitimler, çoklu duyuşsal etkileşimler ve gerçek deneyimler aracılığıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sağlar. Bu tür okul dışı öğrenme ortamları, "özellikle sosyal bilimler alanında, öğrencilerin merakını uyandırır, derse güdülenmesini artırır ve dersi derinlemesine öğrenmelerini destekler" (Önal, 2021, s. 248). Bu nedenle, okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim süreçlerine dahil edilmesi, Sosyal Bilgiler dersi için de oldukça önemlidir.

Teknolojinin gelişim süreciyle birlikte birçok müze internet ve bilgisayara göre baştan oluşturulmuştur. Bu oluşum ile birlikte güncelleme yaşayan müzeler, günümüze uyarlanma imkânını yakalamış oldu (Aktaş vd., 2021). İnternetin sunduğu imkanlarla sürekli erişime açık olan sanal müzeler, yıllar içinde yaygınlaşmış ve toplumlar tarafından benimsenen bir nitelik kazanmıştır (Çınar, Utkugün & Gazel, 2021). İnternetin hızla gelişimi ve kullanımının yaygınlaşması, müzeciliğe yeni bir bakış açısı kazandırarak "sanal müze" kavramını doğurmuştur (Özer, 2007). Sanal müzelerin çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla ziyaretçilerine sunduğu sanal geziler, panoramik görüntülerin dijital birleştirme teknikleriyle oluşturulması prensibine dayanmaktadır (Alav, Altıngövdü & Kaplan, 2006). Bu süreçte, müze ortamının yüksek çözünürlüklü 360 derece fotoğrafları çekilir ve özel yazılımlar kullanılarak bu fotoğraflar bir araya getirilerek interaktif bir sanal tur oluşturulur (Kalıncı, 2015). Ziyaretçiler, bu sanal tur sayesinde

müze içinde serbestçe dolaşabilir, eserleri detaylı olarak inceleyebilir ve hatta bazı durumlarda eserler hakkında ek bilgilere erişebilirler. Sanal müzeler, ulaşılabilirliğinin kolay olması, ekonomik olması, resmi prosedür gerektirmemesi bakımından fiziki olarak yapılan müze gezilerinden oldukça verimlidir (Alav, vd., 2006).

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersi için okul dışı öğrenme ortamları yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için kalıcı öğrenmeleri de sağlamaktadır. Temelinde milli bilinç sağlanmaya çalışılan sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi sayesinde öğrencilerin tarihe ilgisinin artırılması sağlanmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitime odaklanan çalışmaların kullanılan yöntemler, künye bilgileri, veri analiz teknikleri ve veri toplama araçları gibi unsurları betimsel içerik analizi yöntemiyle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile alanyazındaki boşlukların tespit edilerek, bu boşlukları doldurulacak yeni çalışmaların önünün açılması hedeflenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitime yer veren tezlerin künye bilgileri, eğilimleri ve çalışma sonuçlarının betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problem cümlesi; “2010-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitime yer veren tezlerin künye bilgileri, eğilimleri ve çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı ve temel araştırma sorusu ile uyumlu olarak, aşağıdaki alt problemlere sırasıyla yanıtlar aranmıştır;

1. 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitime yer veren tezlerin incelenmesi çalışmaların künye bilgileri ne şekilde dağılım göstermektedir?
2. Araştırmada yer alan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmada yer alan çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?
4. Araştırmada yer alan çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?
5. Araştırmada yer alan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. Araştırmada yer alan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. Araştırmada yer alan çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?
8. Araştırmada yer alan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?
9. Araştırmada yer alan çalışmaların bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
10. Araştırmada yer alan çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kapsamında, 2010-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler dersi bağlamında müze eğitimi konu edinen tezlerin incelenmesinde nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi ile belirli bir konuya ilişkin nitel ve nicel çalışmalar sistematik

bir şekilde incelenir ve düzenlenir; böylece genel eğilimlerin belirlenmesi sağlanır (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021).

2.2. Çalışma Grubu

2010-2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “müze eğitimi, sosyal bilgiler ve sanal müze” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilen tarama sonucunda belirlenen, sosyal bilgiler dersi ve müze eğitimi ele alan ulusal doktora ve yüksek lisans tezleri, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun seçimi, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi ölçüt, ölçüt örnekleme yönteminde kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman (2009) tarafından oluşturulan Prisma Akış Diyagramı (Bkz. Şekil 1), araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçim ölçütlerini/kriterlerini ve taranan çalışma sayılarını göstermektedir.

Şekil 1. Prisma Akış Diyagramı

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen dahil etme kriterleri çerçevesinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında seçilen anahtar kelimeler aracılığıyla gerçekleştirilen tarama sürecinde, Şekil 1'de detayları verilen ilk tarama sonucunda, son 14 yılı kapsayan toplam 120

çalışma belirlenmiştir. Çalışmanın ilk taramasında eğitim alanı dışındakiler (n=95) elenmiş ve ikinci aşamada kalan 25 çalışma özet ve başlıklarına göre tekrar incelenmiştir. Özetler incelendiğinde araştırmacıların belirlediği dahil etme kriterlerine uymadığı ya da konu başlıklarının ilgisiz olduğu tespit edilen 10 çalışma daha araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 çalışma, nitelik değerlendirmesi yapıldıktan sonra uygunluk kriterlerine göre araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırma için kullanılan form; veri analizi yöntemleri, yıllara göre dağılım, tez künyeleri, konu alanları dağılımı, doktora/yüksek lisans tezi dağılımı, veri toplama araçları, araştırma yöntemleri, örneklem/çalışma grubu dağılımları ile üniversite/enstitü dağılımlarını kapsamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadaki 15 çalışma için, yayın sınıflama formu aracılığıyla elde edilen verilerin yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmış ve tablolarla gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Aşağıda, sosyal bilgiler dersi, müze eğitimi ve sanal müze konularında 2010-2024 yılları arasında yayımlanmış ve araştırmanın dahil etme kriterlerine uygun bulunan 15 tezin çeşitli niteliklerine ilişkin dağılımlar, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yer almaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ilk alt problemi “2010-2024 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında müze eğitimine yer veren tezlerin incelenmesi çalışmaların künye bilgileri ne şekilde dağılım göstermektedir?” şeklinde belirtilmektedir. İlgili alt problem doğrultusunda çalışma dahilinde olan tezlerin künye bilgileri (yazar bilgisi, sayfa sayıları, yayın dili) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın tamamının (n=15) Türk yazarlar tarafından yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar araştırmanın dahil edilme kriterleri doğrultusunda sadece Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini içermesi sebebi ile bu sonucun çıkmasının olası olduğu düşünülmektedir. Öte yandan çalışmaların yayın dili bakımından künye bilgisi dağılımında %100’nün (n=15) Türkçe olarak yayımlandığı görülmektedir. İngilizce veya başka bir dilde yayımlanmış çalışma araştırma kapsamında yer almamaktadır.

Tablo 1. Künye Bilgisine Ait Bulgular

KÜNYE BİLGİLERİ		F	%
Yazar Bilgileri	Türk	15	100
	TOPLAM	15	100
Yayın Dili	Türkçe	15	100
	TOPLAM	15	100
Sayfa Sayıları	1-85	2	13,33
	86-170	9	60
	171-255	3	20
	256 ve üzeri	1	6,67

TOPLAM	15	100

Tablo 1’de belirtildiği gibi araştırmaya dahil edilen çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelenecek olursa; %13,33’unun (n=2) 1-85 sayfa aralığında; %60’ının (n=9) 86-170 sayfa aralığında; %20’sinin (n=3) 171-255 sayfa aralığında; %6,67’sinin (n=1) 256 ve üzeri sayfa aralığında olduğu belirlenmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	F	%
2011	1	6,67
2012	1	6,67
2013	-	-
2014	-	-
2015	1	6,67
2016	-	-
2017	1	6,67
2018	-	-
2019	-	-
2020	-	-
2021	4	26,67
2022	2	13,33
2023	-	-
2024	5	33,33
Toplam	15	100

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan çalışmaların 2010-2024 yılları arasındaki dağılımları görülmektedir. Tablo 2’ye göre, çalışmaların %6,67’si (n=1) 2011 yılında; %6,67’si (n=1) 2012 yılında; %6,67’si (n=1) 2015 yılında; %6,67’si (n=1) 2017 yılında; %26,67’si (n=4) 2021 yılında ve %13,33’ü (n=2) 2022 yılında; %33,33’ü (n=5) 2024 yılında yapıldığı görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışmaların Doktora ve Yüksek Lisans Tezi Dağılımları

TEZLER	F	%
Yüksek Lisans	13	86,67
Doktora	2	13,33
TOPLAM	15	100

Tablo 3’e göre çalışmaların % 86,67’si (n= 13) yüksek lisans tezi; %13,33’ü (n= 2) doktora tezi olarak yayımlanmıştır.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Konu Alanları	F	%
Sosyal Bilgiler Eğitimi	13	86,67
Sınıf Öğretmenliği	1	6,67
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	6,67
TOPLAM	15	100

Tablo 4'te çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımlarına yer verilmektedir. Bulgulara göre %86,67'si (n=13) sosyal bilgiler eğitimi; %6,67'si (n=1) Sınıf Öğretmenliği ve %6,67'si (n=1) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi konu alanlarında yayımlanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme yönelik, araştırma içindeki tezlerin başvurduğu araştırma teknikleri, Albayrak (2017) tarafından tasarlanan ve bu çalışmada da veri toplama aracı olarak yararlanılan yayın sınıflama formu aracılığıyla, üç temel kategori altında Nitel Araştırma Metotları (n=5), Nicel Araştırma Metotları (n=6) ve Karma Araştırma Metotları (n=4) sınıflandırılmış ve üç ayrı tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Çalışmalarda Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ		F	%
NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Deneyisel Araştırma Yöntemleri	Tam Deneyisel	2	33,33
		Yarı Deneyisel	2	33,33
	Deneyisel Olmayan Araştırma Yöntemleri	İlişkisel Tarama	2	33,33
		TOPLAM	6	100

Tablo 5'teki araştırma kapsamına alınan 6 çalışma nicel yöntemle yürütülmüştür (n=6). Bu çalışmaların %33,33'ünde (n=2) tam deneyisel, %33,33'ünde (n=2) ise yarı deneyisel desen tercih edilmiştir. Deneyisel olmayan nicel araştırmaların da %33,33'ünde (n=2) ilişkisel arama modeli (Correlational survey) kullanılmıştır.

Tablo 6. Çalışmalarda Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Fenomenoloji araştırması	2	40
	Eylem Araştırması	2	40
	Doküman analizi	1	20
	TOPLAM	5	100

Tablo 6'daki nitel araştırmalar (n=5) incelendiğinde, bu çalışmaların %40'ı (n=2) Fenomenoloji araştırma deseniyle, %40'ı (n=2) eylem araştırması deseniyle ve %20'si (n=1) ise doküman analizi yöntemiyle yapılmıştır.

Tablo 7. Çalışmalarda Kullanılan Karma Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Tasarım Temelli Araştırma	3	75
	Gömülü	1	25
	TOPLAM	4	100

Tablo 7'ye göre karma yöntem kullanan çalışmalar (n=4) incelendiğinde, bu çalışmaların %75'inde (n=3) Tasarım temelli araştırma deseni ve %25'inde (n=1) Gömülü desen kullanılmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?” sorusuna yöneliktir. İfade edilen alt problem doğrultusunda araştırma kapsamına giren çalışmalarda yer alan veri toplama araçlarına yönelik bulgular nitel ve nicel olarak aşağıda yer alan tablolarda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 8. Nicel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

				F	%
NİCEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	BAŞARI TESTLERİ	Açık Çoktan Seçmeli	Uçlu Diğer	5	35,71
	YETENEK/TUTUM/ ALGI/KİŞİLİK TESTLERİ	Açık Çoktan Seçmeli	Uçlu Diğer	5	35,71
	ANKET/ÖLÇEK	Açık Çoktan Seçmeli	Uçlu Diğer	2	14,29
	DİĞER	Diğer		1	7,14
		Kişisel Bilgi Formu		1	7,14
	TOPLAM			14	100

Tablo 8’de sunulan ilköğretim ve ortaöğretim Sosyal Bilgiler dersi müze eğitimi temalı çalışmaların **veri toplama araçlarının dağılımı** incelendiğinde, %35,71’inde (n=5) başarı testleri, %35,71’inde (n=5) tutum/algi/kişilik/yetenek testleri, %14,29’unda (n=2) anket/ölçek ve %14,28’inde (n=2) diğer ölçme araçları kullanılmıştır. Çalışmaların çoğunda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için nicel boyutlu veri toplama araçlarının toplamı (n=6 nicel ve n=4 karma desen) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 9. Nitel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

				F	%
NİTEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	GÖRÜŞME	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu		4	36,36
	KİŞİLİK/ ALGI/ TUTUM/ YETENEK TESTLERİ	Çoktan Seçmeli			
		Açık Uçlu		2	18,18
	DÖKÜMANLAR	Doküman İnceleme		1	9,09
	DİĞER	Diğer		4	36,36
TOPLAM				11	100

Tablo 9’de verilen ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Müze eğitime yer veren tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde %36,36’sının (n=4) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri topladığı; %18,18’inin (n=2) kişilik/algi/tutum/ yetenek testleri kapsamında çoktan seçmeli, açık uçlu test kullandığı; %9,09’unun (n=1) doküman incelemesine ve %36,36’sının (n=4) diğer yöntemler kullanılarak veri incelemeye yer verdiği tespit edilmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?” sorusu kapsamında ulaşılan bulgular aşağıda nitel ve nicel olarak ayrı ayrı tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 10. *Nicel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular*

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri		F	%
NİCEL ÇALIŞMALARIN ÖRNEKLEM ÇALIŞMA GRUPLARININ BÜYÜKLÜKLERİ	1-50 Arası	6	60
	51-100 Arası	2	20
	101-150 Arası	2	20
TOPLAM		10	100

Tablo 10’da nicel çalışmaların (n=10; 6 nicel ve 4 karma) örneklem büyüklüklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Buna göre çalışmaların %60’ında (n=6) 1-50 arası; %20’sinde (n= 2) 51-100 arası ve %20’sinde (n=2) 101-150 arası katılımcıdan oluşan örneklem kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. *Nitel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular*

Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri	F	%
0-10 Arası	1	16,67
11-50 Arası	3	50
51 ve üzeri	2	33,33
TOPLAM	6	100

Tablo 11’de nitel boyutu olan çalışmaların (n=6; 4 nitel, 2 karma) örneklem büyüklüklerine ilişkin veriler sunulmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmaların %16,67’sinin (n=1) örneklem büyüklüğü 0-10 aralığında, %50’sinin (n=3) 11-50 aralığında ve %33,33’ünün (n=2) ise 51 ve üzeri aralığında olduğu belirlenmiştir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?” sorusu doğrultusunda ulaşılan bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. *Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemlerine İlişkin Bulgular*

VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ		F	%
NİTEL VERİ ANALİZİ	İçerik analizi	6	15,38
	Nitel betimsel analiz	4	10,26
	Doküman analizi	1	2,56
	Ortalama/standart sapma	9	23,08
Betimsel	Frekans/yüzde tabloları	3	7,69
	T testi	9	23,08

NİCEL ANALİZİ	VERİ	Kestirimsel	Anova/ancova	4	10,26
			Korelasyon	2	5,13
			Non-parametrik testler	1	2,56
			TOPLAM	39	100

Tablo 12'ye göre araştırmacılar tarafından toplanmış olan verilerin analizi sürecini inceleyecek olursak; nitel verilerin analizinin %15,38'i (n=6) içerik analizi, %10,26'sı (n=4) nitel betimsel analiz, %2,56'sı (n=1) doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz süreci tamamlanmıştır. Nicel verilerin analizinde, %23,08'inde (n=9) ortalama ve standart sapma, %7,69'unda (n=3) ise frekans ve yüzde tabloları kullanılarak betimsel nicel veri analizi kullanılmıştır. Ayrıca kestirimsel çalışmalarda nicel veri analizi için şu yöntemler kullanılmıştır: %23,08'inde (n=9) t-testi, %10,26'sında (n=4) ANOVA/ANCOVA, %5,13'ünde (n=2) korelasyon ve %2,56'sında (n=1) non-parametrik testler kullanılmıştır.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Araştırma kapsamına alınan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?” sorusu doğrultusunda ulaşılan bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13. Çalışmaların Bölüm/Ana Bilim Dallarına İlişkin Bulgular

ANA BİLİM DALI		F	%
ANA BİLİM DALI	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	9	60
	İlköğretim	4	26,67
	Temel Eğitim	1	6,67
	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	6,67
	TOPLAM	15	100
BÖLÜM/PROGRAM/ BİLİM DALI	Sosyal Bilgiler Eğitimi	13	86,67
	Sınıf Öğretmenliği	1	6,67
	Bilgisayar ve Teknolojileri Eğitimi	1	6,67
	TOPLAM	15	100

Tablo 13'de araştırma dahilinde yer verilen çalışmaların (n= 15) anabilim dalına ve bölüm /program/bilim dalına göre dağılımları yer almaktadır. Anabilim dalına göre bu çalışmaların %60'ının (n= 9) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi; %26,67'sinin (n=4) İlköğretim; %6,67'sinin (n=1) Temel Eğitim ve %6,67'sinin (n=1) Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yayımlanmış oldukları görülmektedir.

Bölüm/program/bilim dallarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaların %86,67'sinin (n=13) Sosyal Bilgiler Eğitimi; %6,67'sinin (n=1) Sınıf Öğretmenliği ve %6,67'sinin (n= 1) Bilgisayar ve Teknolojileri Eğitimi Bölüm/Program/Bilim Dalı'nda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır.

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Çalışmaların Enstitü/Üniversitelerine İlişkin Bulgular

		F	%
ÜNİVERSİTE	Marmara Üniversitesi	3	20
	Yıldız Teknik Üniversitesi	2	13,33
	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	6,67
	Gaziantep Üniversitesi	1	6,67
	Kastamonu Üniversitesi	1	6,67
	Gazi Üniversitesi	1	6,67
	Adnan Menderes Üniversitesi	1	6,67
	Sakarya Üniversitesi	1	6,67
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	6,67
	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	6,67
	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	6,67
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	6,67
	TOPLAM	15	100
ENSTİTÜ	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	8	53,33
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	6	40
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	6,67
	TOPLAM	15	100

Tablo 14 incelendiğinde araştırma kapsamında yer verilen çalışmalardan %20'sinin (n=3)Marmara Üniversitesi; %13,33'ünün (n=2) Yıldız Teknik Üniversitesi ve Tablo 16'da yer verilen diğer üniversitelerde %6,67'sinin (n=1) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi bünyesinde yapıldığı görülmektedir

Çalışmaların enstitü bulgularına göre; %53,33'ünün (n=8) Eğitim Bilimleri Enstitüsü; %40'ının (n=6) Sosyal Bilimler Enstitüsü; %6,67'sinin (n=1) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yayımlandığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında müze eğitimi inceleyen ve 2010-2024 yılları arasında yayınlanmış, belirlenen dahil etme kriterlerini karşılayan 15 tezini (doktora ve yüksek lisans tezi) kapsamaktadır. İlgili tezler; yayın yıllarına, künye bilgilerine, veri toplama araçlarına, araştırma yöntemlerine, konu alanlarına, örneklem/çalışma grubu büyüklüklerine, bölüm/ana bilim dalı dağılımlarına, veri analiz yöntemlerine ve üniversite/enstitü dağılımlarına göre analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın künye bilgisi dağılımları incelendiğinde Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini içermesi sebebi ile tüm çalışmaların Türk yazarlar tarafından

yazıldığı görülmektedir. Çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelendiğinde en fazla çalışmanın 86-170 sayfa aralığında (n=9; %60); en az çalışmanın ise (n=1; %6,67) 256 ve üzeri sayfa aralığında olduğu görülmektedir. Doktora tezleri daha kapsamlı araştırmaları içerdiği için sayfa sayıları, yüksek lisans tezlerine göre daha fazladır. Dolayısıyla çalışmadaki 275 sayfa olan ve en fazla sayfa sayısı bulunan çalışma da doktora tezine ait çalışmadır. Benzer şekilde Öner (2019) tarafından yapılan ve eğitimde lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada da en fazla tezlerin 101-200 sayfa sayısı arasında yazıldığı; 201 ve Üstü sayfa aralığında yazılan tezlerin çoğunluğunu doktora tezlerinin oluşturduğu belirtilmiştir. Çalışmaların yıllara göre dağılımına incelendiğinde en fazla çalışmanın (n=5; %33,33) 2024 yılında yapıldığı görülmektedir. Mertoğlu ve Gürbey Usta'ya (2023) göre Sosyal bilgiler müfredatının 2018'de okul dışı öğrenme ve müze eğitimi odaklı güncellenmesi, bu alanlardaki akademik çalışmalara ivme kazandırmış ve 2018'den sonraki dönemde müze eğitimi ve müzeler üzerine yapılan tezlerin sayısında belirgin bir yükselişe yol açmış olması muhtemeldir.

Çalışmaların doktora ve yüksek lisans tez dağılımları incelendiğinde en fazla yüksek lisans tezi (n=13; %86,67) üretildiği ortaya çıkmıştır. Elçi ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan ve eğitimde lisansüstü tezlerin incelemesine dayalı çalışmalarda da yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla üretildiği tespit edilmiştir.

Çalışmaların konu alanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde tüm çalışmaların (n=15) eğitim bilimleri bünyesinde yapıldığı; en fazla çalışmanın (n=13; %86,67) Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılırken en az çalışmanın (n=1; %6,67) Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Alanyazında müze eğitiminin ve sanal müzelerin ziyaretlerinin sosyal bilgiler dersi üzerinde önemi ve kalıcı öğrenmeyi sağlayıp yaparak yaşayarak öğrenmeye vurgu yapan çalışmalar mevcuttur (örn; Göğebakan, 2018; Egüz, 2020). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da dahil etme kriterine uygun olarak en fazla çalışma sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde en fazla nicel araştırma yöntemine (n=6; %40) yer verildiği görülmektedir. Garip'e (2023) göre de nicel araştırmalar, temelinde genelleme yapma amacı taşıyan ve evren ile örneklem arasındaki temsil ilişkisine büyük önem veren bir araştırma yaklaşımıdır. Felsefi temelleri olan bu yöntem, özellikle sosyal bilimler alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Bu bağlamda çalışmalarda nicel yöntem daha fazla yer verilmesinin sebeplerinden birisi de daha fazla örneklem grubuna ulaşılabilirliği olması bu da çalışmaların geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlaması olabilir. Benzer sonuçlara eğitim bilimlerinin farklı alanlarındaki araştırma eğilimlerini inceleyen çalışmalarda da rastlanılmaktadır (örn; Kayaalp & Karameşe, 2020; Yıldız, 2017). Veri toplama araçları açısından çalışmalar incelendiğinde en çok nitel yöntem kullanılan çalışmalarda görüşme formları ve nicel yöntem kullanılan çalışmalarda ise başarı testleri ve tutum/algı/kişilik/yetenek testleri kullanılarak veri toplandığı ortaya çıkmıştır. Görüşme formlarının bir olgu, durum ya da bir olay üzerinde derinlemesine bilgi sağlaması açısından araştırma sürecinin her aşamasında kullanılabilmesi ve görüşmecisi ile katılımcılar arasındaki iş birliğinde en etkili yol olmasından kaynaklı tercih edilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2011). Karakaş'a (2022) göre deneysel yöntem sosyal bilimlerde neden-sonuç ilişkilerini belirlemede güçlü kontrol imkanı ve hipotezleri test etme olanağı sunduğu için yaygın olarak kullanılır. Bu sayede sosyal olguları daha iyi anlama ve açıklama imkânı doğar. Bu bağlamda araştırılan tezlerde deneysel yöntemin daha fazla kullanıldığı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, eğitimin çeşitli alanlarındaki tez değerlendirme çalışmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. (örn, Dilek, Baysan & Öztürk, 2018; Öner, 2019; Sarıkaya, 2023). Çalışma kapsamında örneklem büyüklükleri dağılımında çalışmalarda 1-50 aralığında en fazla dağılım görülmektedir. Örneklem kolay ulaşılabilir ve analiz açısından uygunluk taşımasından dolayı bu aralığın tercih edilmesinin yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Veri analizi yöntemi olarak nicel çalışmalarda en çok t testi ve

ortalama/standart sapma kullanılırken; nitel çalışmalarda en çok içerik analizi kullanılmıştır. Bu sonuçlar Öngöz, Aydın ve Aksoy (2016) tarafından yapılan eğitim bilimleri alanındaki tez eğilimlerini inceleyen çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çalışma kapsamında yer alan tezlerin 12 farklı üniversitede ve en fazla eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki programlarda üretildiği ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında müze eğitimi konusunu işleyen çalışmaların en fazla Marmara Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesindeki programlarda yapıldığı saptanmıştır.

Araştırma bulguları ve sonuçları kapsamında müze eğitimi sosyal bilgiler dersi konularının daha iyi anlaşılmasına, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine, eleştirel düşünme ve empati gibi önemli becerilerin geliştirilmesine, kültürel miras bilincinin oluşmasına ve öğrenme motivasyonunun artmasına önemli katkılar sağlar. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretim programlarında müze ve sanal müze ziyaretlerine daha fazla yer verilmesi önerilir.

Bu araştırma yurt içi ve YÖK tez veri tabanı kullanılarak ulaşılan lisansüstü ve doktora tezlerini kapsamıştır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında sadece yurt içi yapılan tezler taranmıştır. Ancak uluslararası çalışmaların da dahil edildiği daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilir. Çalışma bulgusu olarak Sosyal Bilgiler dersi kapsamında müze eğitimi ele alan doktora tezlerinin sayısının daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Alinyazına bu alanda katkı sağlamak için doktora çalışmalarına daha fazla yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, V., Yılmaz, A., & İbrahimoglu, Z. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1294-1313. <https://doi.org/10.24315/tred.806159>
- Alav, O., Altıngöve, İ. Ş., & Kaplan, A. (2006). Sanal müzelerde panoramik ve 3 boyutlu görüntü teknikleri ve içerik sorgulama: Isparta Müzesi örneği. *Ulusal Akademik Bilişim Konferansı 2006 (AB06)*. <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak06/u06-12.pdf>
- Albayrak, E. (2017). *Türkiye'deki matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Pegem Akademi.
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Egüz, Ş. (2020). Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 245-270.
- Elçi, İ., & Yılmaz, O. (2021). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında vatandaşlık eğitimi konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2020). *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(1), 99-116.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekanları olarak müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40), 9-41.
- Karakaş, S. (2002). Nedensellik ilişkisi ve pozitif bilimin amaçları açısından deneysel ve korelatif yaklaşımlar. *Klinik Psikiyatri*, 5, 72-81.
- Kayaalp, F., & Karameşe, E. N. (2020). Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi kapsamında hazırlanan "vatandaşlık" konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 744-785.
- Mertoğlu, H., & Gürbey Usta, Z. B. (2023). Türkiye'de 2018 – 2022 Yılları Arasında Müze Eğitimi ile ilgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 58(58), 103-119. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1233831>

- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*(29). <https://doi.org/10.14781/mcd.92390>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>
- Önal, H. (2021). Coğrafya eğitiminde müze-ören yerleri ve kullanımı. İçinde E. Artvinli & Y. Değirmenci (Ed.), *Uygulama örnekleriyle coğrafya öğretiminde yeni yaklaşımlar 2* (Cilt II, s. 241-271). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öner, Ö. (2019). *Türkiye’de eğitim denetimi alanındaki lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi (1990-2017)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Öngöz, S., Aydın, Ş., & Aksoy, D. (2016). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çoklu ortam konulu lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 45-58.
- Özer, D. N. (2007). *Sanal ortamda müzecilik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, B. (2023). Eğitim-öğretim alanında yansıtıcı düşünme becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *4th International Black Sea Modern Scientific Research Congress*, 6-7 Haziran, Rize, Türkiye.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.
- Yılmaz, K., & Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(9), 21-39.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri Bağlamında İncelenmesi

Çağrınur Sağ

Dr., cagrinursag94@gmail.com

Tuğba Turgut

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, tugba.turgut@amasya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını, Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısını oluşturan unsurlarda 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri içeriklerine yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte programda sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkilendirilebilecek özel amaç maddelerine, uygulamaya ilişkin esaslara, beceri, değer, eğilimler ve öğrenme çıktılarına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili programda yer alan becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı araştırmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, sosyal bilgiler, öğretim programı

Examination of Social Studies Course Curriculum in The Context of 2030 Sustainable Development Goals

Abstract

The aim of this research is to examine the 2024 Türkiye Century Education Model Social Studies Course Curriculum in line with the United Nations 2030 Sustainable Development Goals. In the research, document review method, which is one of the qualitative research methods, was used. The social studies course curriculum (4th, 5th, 6th and 7th grades) prepared in line with the 2024 Türkiye Century Education Model was used as the data source. The “Sustainable Development Goals Review Form” developed by the researchers was used as the data collection tool. The data obtained within the scope of the research were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the elements that make up the structure of the 2024 social studies course curriculum include the contents of the 2030 sustainable development goals. In addition, it has been determined that the program includes specific purpose items,

principles regarding implementation, skills, values, tendencies and learning outcomes that can be associated with sustainable development goals. In this context, it may be recommended to conduct applied research to develop the skills included in the program related to sustainable development goals.

Key Words: Sustainable development, social studies, curriculum

Giriş

Sürdürülebilirlik gündelik yaşamda sıkça karşılaşılan, kendine farkı alanlarda ve biçimlerde yer bulabilen bir terim haline gelmiştir. Nitekim son birkaç yıldır turizmden tekstile, gastronomiden bankacılık sektörüne kadar birçok alanda yer edinmektedir (Yüzbaşıoğlu, 2023). Bunun en temel gerekçesi olarak ise tüm dünyanın farklı düzeylerde ve çeşitlilikte toplumsal, ekonomik ve çevresel birtakım problemler ya da sınırlılıklar yaşaması gösterilebilir. Dünyanın karşı karşıya kaldığı bu küresel zorluklarla ya da sınırlılıklarla mücadele etme noktasında kapsamlı bir çerçeve oluşturmada, mevcut problemleri anlama ve çözmede tesiri yüksek bir yöntem olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı karşımıza çıkmaktadır (Işık, 2005). 20. yüzyılın sonuna doğru dünyanın gündemine girmeyi başaran sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılayabilme imkanından ödün vermeden günümüz neslinin gereksinimlerini karşılayabilecek bir kalkınma modelidir. Modelin temel felsefesi ise sosyal, ekonomik ve çevresel etkileşimin bütünsel olarak değerlendirilmesi, bugünkü ve gelecek nesillerin kalkınmanın sağladığı imkanlardan adaletli bir biçimde faydalanmasını oluşturmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2025).

Sürdürülebilir kalkınma kavramı kuşaklar arası eşitlik ilkesi ile Pearce, Barbier ve Markandya (1990) tarafından “gelecekteki hiçbir neslin günümüzdeki mevcut nesillerin koşullarından daha kötü durumda olmamasını” tanımladığını savunmuşlardır (Pearce, Barbier ve Markandya, 1990’dan akt. Yeni, 2014). Bununla birlikte insan ve doğa arasındaki dengenin sağlanarak, doğal kaynakları zarara uğratmadan bilinçli kullanımını olanaklı kılarak bugün ve gelecek nesillerin yaşamının kalkınmasının planlanmasıdır (Oğuz, 2019). Buradan hareketle sürdürülebilir kalkınma, mevcut kaynakların kullanımı ve aktarımıyla ilişkili olarak dünyanın gelecek nesiller için yaşanılabilir bir yer olarak kalmasını amaç edinen bir olgudur (Engin ve Eker Akgöz, 2013).

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilme çabaları açısından 2015 yılı önemli bir yıl olmuştur. Zira 2015 yılı, 2000 yılında ilan edilen Binyıl Kalkınma Hedefleri’nin değerlendirilmesinde seçilen hedef yıl olarak konumlanmıştır. 2000-2015 yılları arasındaki performansın değerlendirilmesi, 2015-2030 yıllarını kapsayacak olan kalkınma hedeflerinin taslağını oluşturma noktasında önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemde değerlendirmeye katkıda bulunan birçok bilimsel toplantılar, konferanslar düzenlenmiş, araştırmalar ve raporlar yayımlanmıştır. Akabinde dünya liderlerinin de katılımıyla Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi ve İklim Değişikliği Konferansı düzenlenmiştir. Binyıl Kalkınma Hedefleri ile kazanılan tecrübenin üzerine inşa edilen yeni kalkınma gündemiyle 2015-2030 yılları arasında ulaşılması hedeflenen 17 amaç ve 169 gösterge belirlenmiştir (Eşkinat, 2016). Belirlenen hedefler aşağıda açıklanmıştır (Birleşmiş Milletler Türkiye, 2015):



Görsel 1: 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (Birleşmiş Milletler Türkiye, 2015)

Görüldüğü üzere 2030 Sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında Yoksulluğa Son, Açlığa Son, Sağlık ve Kaliteli Yaşam, Nitelikli Eğitim, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği, Temiz Su ve Sanitasyon, Erişilebilir ve Temiz Enerji ile İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme hedefleri yer almaktadır. Buna ek olarak ilgili sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasında Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, Eşitsizliklerin Azaltılması, Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sorumlu Üretim ve Tüketim, İklim Eylemi, Sudaki Yaşam, Karasal Yaşam, Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar ile Amaçlar İçin Ortaklıklar hedefleri bulunmaktadır.

Hedeflerin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutta yapılandırıldığı görülmektedir. Nitekim hedef maddelerinin temel içerikleri incelendiğinde Yoksulluğa Son hedefi kapsamında yoksulluk problemini tüm biçimleriyle her yerde bitirmek hedeflenmiştir. Açlığa Son hedefinde açlık problemini sonlandırmakla birlikte gıda güvenliği ve beslenmeye odaklanarak sürdürülebilir tarımı desteklemek hedeflenmiştir. Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam hedefinde bireylerin her yaş düzeyinde sağlıklı ve kaliteli yaşamı güvence altında almak hedeflenmiştir. Nitelikli Eğitim kalkınma hedefi kapsamında tüm bireyler için yaşam boyu öğrenme imkanlarını teşvik ederek nitelikli eğitimi sağlamak hedeflenmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Eşitliği kalkınma hedefi ile kadın ve kız çocuklarının güçlenmesini sağlayarak toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak hedeflenmiştir. Temiz Su ve Sanitasyon kalkınma hedefi kapsamında herkes için erişilebilir su ve atık su hizmetleri ile sürdürülebilir bir su yönetimi güvencesi oluşturmak hedeflenmiştir. Erişilebilir ve Temiz Enerji hedefi ile karşılanabilir, güvenilir, modern ve sürdürülebilir enerji erişimini olanaklı kılmak hedeflenmiştir. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme hedefi ile düzenli, kapsamlı sürdürülebilir ekonomik büyüme ile üretken istihdamı ve insana yakışır işleri teşvik etmek hedeflenmiştir.

Sanayi Yenilikçilik ve Altyapı kalkınma hedefi kapsamında dayanıklı altyapılar oluşturmakla birlikte kapsamlı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi desteklemek hedeflenmiştir. Eşitsizliklerin Azaltılması kalkınma hedefi ile ülkelerin kendi içindeki ve ülkeler arasındaki eşitsizlikleri azaltmak hedeflenmiştir. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefi ile yerleşimleri kapsamlı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir hale getirmek hedeflenmiştir. Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefi ile sürdürülebilir bir üretim ve tüketimi sağlamak hedeflenmiştir. İklim Eylemi kalkınma hedefi kapsamında ise iklim değişikliği ve bunun çeşitli alanlardaki etkileri ile mücadele amacıyla harekete geçmek hedeflenmiştir.

Sudaki Yaşam kalkınma hedefi kapsamında okyanus, deniz ve deniz kaynaklarını koruyarak sürdürülebilir kullanmak hedeflenmiştir. Karasal Yaşam kalkınma hedefi ile karasal ekosistemi korumakla birlikte sürdürülebilir orman yönetimini oluşturmak, çölleşmeyle mücadele etmek, arazi bozunumunu sonlandırmak ve biyolojik çeşitliliğin kaybını önlemek hedeflenmiştir. Barış, Adalet

ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefi ile barışçıl toplumlar oluşturmak, herkes için adaletle erişimi olanaklı kılmak. Bununla birlikte her düzeyde etkili, hesap verebilir ve kapsayıcı kurumlar tesis etmek hedeflenmiştir. Son olarak Amaçlar İçin Ortaklıklar hedefi ile sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklığı canlandırmak hedeflenmiştir.

Belirlenen hedeflerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi noktasında sürdürülebilir kalkınma eğitiminin niteliği büyük önem teşkil etmektedir. Söz konusu eğitimin nitelikli şekilde gerçekleştirilebilmesinde ise sosyal bilgiler öğretimi gerek misyonu gerekse yetiştirmeyi hedeflediği insan profili yönüyle büyük role sahiptir. Zira sosyal bilgiler dersi, yakın ve uzak çevresi hakkında farkındalık sahibi olup bu bilinçle hareket eden etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir derstir. Nitekim derste sosyal bilimlerden belirlenen bilgilerin bütünleştirilerek disiplinler arası bir yaklaşım ile bireylere kazandırılmaktadır. Öte yandan sosyal bilgiler dersi kapsamında edinilen bilgi, beceri ve değerlerin ilerleyen yıllarda da etkisini devam ettirdiği düşünüldüğünde dersin sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi açısından önemi aşikârdır (Toklu ve Koca, 2025). Bu hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ilk adım olarak dersin öğretim programı işe koşulmaktadır. Bu bağlamda öğretim programları sürdürülebilir kalkınma eğitimi konusunda yol gösterici bir öneme sahiptir.

İlgili alanyazına bakıldığında konuya ilişkin birtakım araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların öğretmenlerin, öğretmen adaylarının, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarının, meteforik algılarının ve görüşlerinin belirlenmesine (Azrak, 2022; Cebrián ve Junyent, 2015; Ferguson vd., 2021; Gümüş, 2024; Kanmaz, 2019; Olayinka, 2020; Öztürk Demirbaş, 2015; Toklu ve Koca, 2025), öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma açısından incelenmesine (Bekiroğlu ve Ütkür Güllühan, 2023; Kardaş İşler, 2023; Kaya ve Tomal, 2011; Lund, 2022; Mentiş Taş ve Özkaral, 2016; Oğuz Hacat ve Demir, 2019; Öztürk Demirbaş, 2011; Tosun ve Gökçe, 2024; Yalçın, 2022), sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin becerilerin kazandırılmasına (Geyik, 2025), öğretmen adayları ve öğrencilere yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimlerine (Acar, 2021; Burkaz Ekinci, 2021) ve öğrencilerde sürdürülebilirlik bilinci geliştirmeye (Suna ve Çengelci Köse, 2023) yönelik araştırmalar olduğu belirlenmiştir.

Mevcut ilgili alanyazında sürdürülebilir kalkınmaya yönelik özellikle 2015 yılından itibaren birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda güncellen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (SBDÖP) 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri yönüyle bütüncül olarak incelendiği araştırmaların sınırlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitekim içinde bulunulan dönem koşullarına göre güncellenen ve geliştirilen öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verme durumu, temelde programın amacına ulaşmasında ve bununla birlikte programların dönemin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre güncellenme niteliğini korumasında önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma ile 2024 SBDÖP'ün 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda incelenerek ilgili alanyazına katkıda bulunulması ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik yapılacak muhtemel araştırmalara da dayanak oluşturması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programını, Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli SBDÖP'ün özel amaçlarında 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yeri nedir?
2. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli SBDÖP'ün uygulanmasına ilişkin esaslarda 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yeri nedir?
3. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli SBDÖP'ün beceri, değer ve eğilimlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yeri nedir?

4. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli SBDÖP'ün öğrenme alanları ve öğrenme çıktılarında 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yeri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme ile yürütülmüştür. Doküman inceleme, nitel araştırma bağlamında araştırmacının herhangi bir müdahalesinin bulunmadığı basılı veya elektronik olarak elde edilen materyallerin analiz edilmesini ifade etmektedir (Bowen, 2009). Buradan hareketle araştırma konusuna ve amacına bağlı olarak veri kaynağına elektronik ve basılı olarak erişim imkânı sağlaması, ulaşılan veri kaynağının sistematik bir şekilde analiz edilerek araştırma bulgularının ortaya konulmasında elverişli olmasından ötürü doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır (Özkan, 2021).

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veri kaynağına Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sayfasından erişim sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıda belirtilen veri kaynağı kullanılmıştır:

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınevi.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analiz edilme sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında UNESCO'nun 2030 yılı için hazırlamış olduğu Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri başlığında yer alan 17 başlığa yer verilmiştir. Formda Sürdürülebilir Kalkınma hedeflerinde yer alan her bir başlığa ve SBDÖP'de (2024) özel amaçlar, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, beceri, değer, eğilimler, öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları başlıklarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda söz konusu hedeflerin SBDÖP'de (2024) başlıklarda yer alma durumları ifade edilerek içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Zira Morgan (2022), nitel araştırmalarda araştırmacıların geliştirmiş oldukları içgörülerini engellemeyen bir analiz biçiminin seçilmesinin önemli olduğunu altını çizmiştir. Buradan hareketle araştırmada veri setinin detaylı şekilde analiz edilmesine, açıklayıcı ifadelerle yer vererek temaları açıklama ve yorumlama imkânı sunmasından ötürü içerik analizinden yararlanılmıştır (Alanka, 2024).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında inandırıcılığın ortaya konulması amacıyla uzman incelemesine başvurulmuştur. Zira araştırma sonuçların gerçekliği, tutarlı bir yapı sunması bakımından oldukça önemlidir. Bu bakımdan araştırma verilerinin elde edilmesinden nesnel bir şekilde analiz edilmesine ve sonuçların ortaya konulmasına kadar sürecin bütününe nesnel bir şekilde değerlendirilmesi amacıyla uzman incelemesi yapılmıştır. Böylelikle nitel araştırma ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Aynı zamanda tutarlılık incelemesi yapılarak araştırmanın incelenmesi sonucunda tutarlı bir yapı arz ettiği görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öte yandan aktarılabilişliğin sağlanması adına araştırmada kapsamlı betimleme yapılmıştır. Buradaki amaç ise, araştırmada etkili olan bağlamların mümkün olduğunca detaylı bir şekilde açıklanarak okuyucunun bağlamla ilişki kurmasını sağlamaya çalışmaktır (Arslan, 2022). Araştırmada ortaya konulan bulguların veri kaynağından doğrudan alıntılanması ile detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Son olarak araştırma verileri sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelenerek Miles ve Huberman'ın (2019) güvenilirlik $[\Delta = C \div (C + \delta) \times 100]$ formülü aracılığıyla hesaplanmıştır. Formüldeki Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, δ : üzerinde görüş birliği bulunmayan

konu/terim sayısını ifade etmektedir” (Baltacı, 2017, s. 8). Formüle göre yapılan hesaplama sonucunda uyum yüzdesinin %80 çıktığı görülmüş olup bulguların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli SBDÖP’ün program öğeleri (özel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, beceriler, değerler, eğilimler, öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur:

1. 2024 SBDÖP Özel Amaçlarında 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: 2024 SBDÖP’te yer alan özel amaçlar 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmiştir. İlişkili olabileceği düşünülen amaç maddeleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 1. 2024 SBDÖP Özel Amaçlarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Madde Numarası	Madde sayısı
Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17	9
Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	1, 4, 5, 6, 8,	5
Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	4, 5, 6, 14, 15	5
Açlığa Son	4, 14, 16, 17	4
Yoksulluğa Son	4, 14, 16, 17	4
Erişilebilir ve Temiz Enerji	4, 5, 14, 15	4
Sorumlu Üretim ve Tüketim	4, 5, 14, 18	4
Temiz Su ve Sanitasyon	4, 5, 14	3
Karasal Yaşam	4, 5, 6	3
Nitelikli Eğitim	1, 18	2
İklim Eylemi	4, 5	2
İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	5, 14	2
Sudaki Yaşam	4, 5	2
Eşitsizliklerin Azaltılması	3	1
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	3	1
Amaçlar İçin Ortaklıklar	7	1
Toplam		52

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2024 SBDÖP’te yer alan amaç maddelerinden 52’sinin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim programda yer alan maddelerin 9’unun Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar hedefiyle ilişkilidir. Bununla birlikte 5’inin Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, 5’inin Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 4’ünün Açlığa Son, 4’ünün Yoksulluğa Son, 4’ünün Erişilebilir ve Temiz Enerji, 4’ünün Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öte yandan 3’er madde Temiz Su ve Sanitasyon ile

Karasal Yaşam hedefleriyle, 2'şer madde ise Nitelikli Eğitim, İklim Eylemi, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme ve Sudaki Yaşam hedefleriyle ilişkilidir. Son olarak 1'er madde Eşitsizliklerin Azaltılması, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Amaçlar İçin Ortaklıklar hedefleriyle ilişkilidir.

Programda yer alan özel amaçların neredeyse tamamının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim programda yer alan ilgili amaç maddelerinden bazıları şöyledir:

Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefi kapsamında programda “12. *Demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri*” maddesi yer almaktadır. Bununla birlikte “13. *Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri*” maddesi yer almaktadır.

Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefi kapsamında programda “4. *Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları*” maddesi yer almaktadır. Buna ek olarak “5. *Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları*” maddesi bulunmaktadır.

Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı kalkınma hedefi kapsamında programda “14. *Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri*” maddesi bulunmaktadır. Öte yandan “15. *Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri*” maddesi yer almaktadır.

Açlığa Son kalkınma hedefi kapsamında programda “16. *Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretmeleri*” maddesi ile “17. *Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri*” maddesi yer almaktadır.

Yoksulluğa Son kalkınma hedefi kapsamında programda “4. *Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları*” maddesi yer almaktadır. Buna ek olarak “14. *Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri*” maddesi yer almaktadır.

Erişilebilir ve Temiz Enerji kalkınma hedefi kapsamında programda “4. *Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları*” maddesi yer almaktadır. Bununla birlikte “5. *Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları*” maddesi bulunmaktadır.

Sorumlu Üretim ve Tüketim kalkınma hedefi kapsamında programda “14. *Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri*” maddesi bulunmaktadır. Öte yandan “18. *Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları*” maddesi yer almaktadır.

Temiz Su ve Sanitasyon kalkınma hedefi kapsamında programda “4. *Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları*” maddesi yer almaktadır. Karasal Yaşam kalkınma hedefi kapsamında programda “6. *Ülkemizde afetlerin etkilerinin azaltılması konusunda yapılması gerekenlere ilişkin öngörude bulunmaları*” maddesi bulunmaktadır.

Nitelikli Eğitim kalkınma hedefi kapsamında programda “1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, millî, manevi ve bunlarla uyumlu evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri” maddesi yer almaktadır. İklim Eylemi kalkınma hedefi kapsamında programda “5. Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları” maddesi yer almaktadır.

İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme kalkınma hedefi kapsamında programda “14. Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri” maddesi bulunmaktadır. Sudaki Yaşam kalkınma hedefi kapsamında programda “4. Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları” maddesi yer almaktadır.

Eşitsizliklerin Azaltılması ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği kalkınma hedefleri kapsamında programda “3. Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri” maddesi bulunmaktadır. Son olarak Amaçlar İçin Ortaklıklar kalkınma hedefi kapsamında ise programda “7. Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları” maddesi yer almaktadır.

2. 2024 SBDÖP’ın Uygulanmasına İlişkin Esaslarda 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: SBDÖP’ta (2024) yer alan uygulamaya ilişkin esaslar sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda ilişkili olabileceği düşünülen esaslara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 2. 2024 SBDÖP Uygulanmasına İlişkin Esasların Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Madde Numarası	Madde sayısı
Nitelikli Eğitim	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	12
Eşitsizliklerin Azaltılması	2, 4, 6, 7, 10, 11	6
Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	2, 3	2
Toplam		20

Tablo 2 incelendiğinde 2024 SBDÖP’ın uygulanmasına ilişkin esasların 20’sinin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim programın uygulanmasına ilişkin esaslardan 12’si Nitelikli Eğitim kalkınma hedefiyle ilişkilidir. Buna ek olarak 6’sı Eşitsizliklerin Azaltılması kalkınma hedefiyle ilişkilirken 2’si Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefiyle ilişkilidir. Programda yer alan ilgili maddelerden bazıları şu şekildedir:

Nitelikli Eğitim kalkınma hedefi kapsamında programda “1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda öğretim programlarının temel öğeleri, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni”nin benimsediği ilke ve yaklaşımlarla bu modelin bileşenlerine göre şekillendirilmiştir. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni” Sosyal Bilgiler Dersi’nin öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, öğrenme-öğretme uygulama ve yaşantılarının tasarlanması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin planlanması ile hazırlanacak materyal ve kitap yazım süreçleri için atıf kaynak olarak kullanılacaktır. Tüm eğitim ve öğretim süreçleri ile kitap ve materyallerin tasarım süreci “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni’nde yer alan öğrenci profilinin gelişimini destekleyecek şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir. Türkçemizin doğru ve etkili kullanılmasına, öğrencilerin söz varlığının ve dil becerilerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir” maddesi yer almaktadır. Bununla birlikte programda ilgili kalkınma hedefine yönelik olarak “6. Programda yer

alan öğrenme-öğretme yaşantıları; öğrencilere bütüncül bir bakış açısı kazandıran, kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet eden, farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikleri işe koştan, disiplinler arası ilişkileri görmeyi kolaylaştıran, ders içeriği ile uyumlu bütünleşik becerilere yer verilerek kapsamlı bir çerçevede sunulmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programının kademeli olarak uygulanmasından dolayı bu sınıflarda kademe başlangıcında alt kademe ile ilgili ön öğrenme eksiklikleri derslerin zümre öğretmenlerince tespit edilmeli, ilgili konu ve içeriğe yönelik ön öğrenme eksikliklerini giderici içerik ders yılı başında zümre toplantılarında karara bağlanarak uygulanmalıdır” maddesine yer verilmiştir.

Eşitsizliklerin Azaltılması kalkınma hedefi kapsamında programda “7. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır. Öğretim materyalleri hazırlanırken zümre öğretmenleriyle ve diğer branşlarda çalışan öğretmenlerle iş birliği yapılmalıdır” maddesine yer verilmiştir. Akabinde ilgili programda “10. Öğrenme kanıtları her öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar göz önünde bulundurularak, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif katılımını teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğrencilere ilgi çekici, günlük hayatla ilgili, yakın veya uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye zamanında, yargılayıcı olmayan ve motive edici geri bildirimler sağlanmalıdır” maddesine yer verildiği tespit edilmiştir.

Son olarak Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefi kapsamında ise “2. Öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılabileceği, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır” maddesine yer verilmiştir. Bununla birlikte ilgili kalkınma hedefine ilişkin “3. Araştırma, inceleme ve sorgulama gibi bilimsel faaliyetler; disiplinler arası ve bağlam temelli bir yaklaşımla zümre öğretmenler kurulu tarafından planlanmalı ve işletilmelidir” maddesinin yer aldığı belirlenmiştir.

3. 2024 SBDÖP’ın Beceri, Değer ve Eğilimlerinde 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: SBDÖP’te (2024) yer alan beceri, değer ve eğilimler sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda ilişkili olabileceği düşünülen program unsurlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3. 2024 SBDÖP Beceri, Değer ve Eğilimlerinin Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Değer	Eğilim	Beceri, değer ve eğilim sayısı
Nitelikli Eğitim	Sosyal Katılım, Fikir Üretme, Yorumlama, Çıkarım Yapma, İletişim, İş Birliği, Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık, Kanıta Dayalı Sorgulama ve Araştırma, Harita Okuma, Çözümleme, Değişim ve Sürekliliği Algılama,	Çalışkanlık, Duyarlılık, Sorumluluk	Yaratıcılık, Soru Sorma, Özgün Düşünme, Merak, Sorumluluk, Uzmanlaşma, Analitik Düşünme, Gerçeği Arama, Eleştirel Bakma, Odaklanma, Açık Fikirlilik, Sistematiği Olma, Azim ve Kararlılık	46

	Karşılaştırma, Yorumlama, Kültür Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Sanat Okuryazarlığı, Sorumlu Karar Verme, Vatandaşlık Okuryazarlığı, Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma ve Yorumlama, Coğrafi Sorgulama, Finansal Okuryazarlık, Veri Okuryazarlığı, Bilgi Toplama, Özetleme, Tartışma, Sorgulama, Tümdengelimsel Akıl Yürütme, Genelleme			
Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	Sosyal Farkındalık, Bilgi Okuryazarlığı, Görsel Okuryazarlık, Harita Okuma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Karşılaştırma, Yapılandırma, Kültür Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Sanat Okuryazarlığı, Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma ve Yorumlama, Coğrafi Sorgulama, Mekânsal Düşünme	Çalışkanlık, Saygı, Sorumluluk, Estetik, Vatanseverlik	Sorumluluk, Analitik Düşünme, Sistemati Olma	21
Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar	İletişim, Bilgi Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Vatandaşlık Okuryazarlığı, Uyum, Sorgulama	Adalet, Dürüstlük, Saygı, Sevgi, Vatanseverlik, Sabır, Özgürlük	Soru Sorma, Bağımsızlık, Gerçeği Arama, Azim ve Kararlılık	17

Sorumlu Üretim ve Tüketim	Bilgi Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Sorumlu Karar Verme, Çıkarım Yapma, Yansıtma	Çalışkanlık, Duyarlılık, Mütevazılık, Sorumluluk, Vatanseverlik, Tasarruf	Sorumluluk, Analitik Düşünme, Azim ve Kararlılık	14
Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam	Bilgi Okuryazarlığı, Kendini Tanıma, Kendine Uyarlama, Kendini Düzenleme, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Duyarlılık, Sorumluluk, Sağlıklı Yaşam, Temizlik	Öz Yeterlilik, Sorumluluk, Azim ve Kararlılık	12
İklim Eylemi	Bilgi Okuryazarlığı, Harita Okuma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Karşılaştırma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Coğrafi Sorgulama	Duyarlılık, Sorumluluk, Vatanseverlik	Sorumluluk, Analitik Düşünme, Sistemati Olma	12
Açlığa Son	Bilgi Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Çalışkanlık, Adalet, Dostluk, Duyarlılık, Sorumluluk, Merhamet, Sağlıklı Yaşam, Yardımseverlik	Sorumluluk	11
İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme	Bilgi Okuryazarlığı, Yapılandırma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Finansal Okuryazarlık, Girişimcilik	Çalışkanlık, Vatanseverlik	Girişkenlik, Analitik Düşünme, Sistemati Olma, Azim ve Kararlılık	11
Yoksulluğa Son	Bilgi Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Çalışkanlık, Adalet, Dostluk, Duyarlılık, Sorumluluk, Merhamet, Yardımseverlik	Sorumluluk	10
	Bilgi Okuryazarlığı, Harita Okuma, Yapılandırma,			

Erişilebilir ve Temiz Enerji	Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Coğrafi Sorgulama	Duyarlılık, Sorumluluk, Temizlik, Tasarruf	Sorumluluk	10
Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	Bilgi Okuryazarlığı, Yapılandırma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Girişimcilik	Çalışkanlık, Vatanseverlik	Yaratıcılık, Girişkenlik, Analitik Düşünme, Sistemati Olma	10
Eşitsizliklerin Azaltılması	İletişim, Bilgi Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Esneklik, Vatandaşlık Okuryazarlığı, Uyum	Adalet, Dürüstlük	Özgün Düşünme, Empati	10
Temiz Su ve Sanitasyon	Bilgi Okuryazarlığı, Yapılandırma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Duyarlılık, Sorumluluk, Sağlıklı Yaşam, Temizlik, Vatanseverlik	Sorumluluk	9
Sudaki Yaşam	Bilgi Okuryazarlığı, Harita Okuma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Coğrafi Sorgulama	Duyarlılık, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik	Sorumluluk	9
Karasal Yaşam	Bilgi Okuryazarlığı, Harita Okuma, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Coğrafi Sorgulama	Duyarlılık, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik	Sorumluluk	9
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	İletişim, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı, Sosyal Farkındalık	Adalet, Saygı	Empati	6
Amaçlar İçin Ortaklıklar	İletişim, İş Birliği, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Dostluk	-	4
Toplam				221

Tablo 3 incelendiğinde 2024 SBDÖP’te yer alan beceri, değer ve eğilimlerin 46’sının Nitelikli Eğitim sürdürülebilir kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 21’inin Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, 17’si Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, 14’ünün ise Sorumlu

Üretim ve Tüketim sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkilidir. Öte yandan programdaki beceri, değer ve eğilimlerden 12'si Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, 12'si İklim Eylemi, 11'i Açlığa Son, 11'i de İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkilidir. Son olarak ilgili değer, beceri ve eğilimlerin 10'u Yoksulluğa Son, 10'unun Erişilebilir ve Temiz Enerji, 10'unun Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 10'unun Eşitsizliklerin Azaltılması, 9'unun Temiz Su ve Sanitasyon, 9'unun Sudaki Yaşam, 9'unun Karasal Yaşam, 6'sının Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve 4'ünün ise Amaçlar İçin Ortaklıklar kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Programda yer alan becerilerden 30 becerinin Nitelikli Eğitim sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu belirlenmiş olup 13'ünün Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Programdaki 6 becerinin Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, 5 becerinin Sorumlu Üretim ve Tüketim, 5 becerinin Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, 6 becerinin İklim Eylemi, 2 becerinin Açlığa Son, 2 becerinin Yoksulluğa Son, 5 becerinin İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, 5 becerinin Erişilebilir ve Temiz Enerji kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öte yandan 4 becerinin Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 6 becerinin Eşitsizliklerin Azaltılması, 3 becerinin Temiz Su ve Sanitasyon, 4 becerinin Sudaki Yaşam, 4 becerinin Karasal Yaşam, 3 becerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve 3 becerinin de Amaçlar İçin Ortaklıklar sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Programda yer alan değerlerden 3 değer Nitelikli Eğitim, 5 değer Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, 7 değer Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, 6 değer Sorumlu Üretim ve Tüketim, 4 değer Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, 3 değer İklim Eylemi, 8 değer Açlığa Son, 2 değer ise İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme kalkınma hedefi ile ilgili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 7 değer Yoksulluğa Son, 4 değer Erişilebilir ve Temiz Enerji, 2 değer Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 2 değer Eşitsizliklerin Azaltılması, 5 değer Temiz Su ve Sanitasyon, 4 değer Sudaki Yaşam, 4 değer Karasal Yaşam, 2 değer Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve 1 değer ise Amaçlar İçin Ortaklıklar sürdürülebilir kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak programda yer alan eğilimlerden 13 eğilimin Nitelikli Eğitim kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. 3 eğilimin Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefiyle, 4 eğilimin Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, 3 eğilimin Sorumlu Üretim ve Tüketim, 3 eğilimin Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, 3 eğilimin İklim Eylemi, 1 eğilimin Açlığa Son, 4 eğilimin İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, 1 eğilimin Yoksulluğa Son, 1 eğilimin Erişilebilir ve Temiz Enerji, 4 eğilimin Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 2 eğilimin Eşitsizliklerin Azaltılması ve 1'er eğilimin Temiz Su ve Sanitasyon, Sudaki Yaşam, Karasal Yaşam ile Toplumsal Cinsiyet Eşitliği sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak programda Amaçlar İçin Ortaklıklar sürdürülebilir kalkınma hedefiyle ilişkili herhangi bir eğilime rastlanılmamıştır.

4. 2024 SBDÖP'in Öğrenme Alanları ve Öğrenme Çıktılarında 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: SBDÖP'te (2024) yer alan öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmiştir. Bu bağlamda ilişkili olabileceği düşünülen program unsurlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 4. 2024 SBDÖP'te Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleriyle İlişkili Öğrenme Alanları ve Öğrenme Çıktıları

Öğrenme Alanı	Sınıf Düzeyi	Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı Sayısı

Evimiz Dünya	5. sınıf	SB.5.2.1., SB.5.2.2., SB.5.2.3., SB.5.2.4.	4
Yaşayan Demokrasimiz	5. sınıf	SB.5.4.1., SB.5.4.2., SB.5.4.3., SB.5.4.4.	4
Yaşayan Demokrasimiz	7. sınıf	SB.7.4.1., SB.7.4.2., SB.7.4.3., SB.7.4.4.	4
Yaşayan Demokrasimiz	4. sınıf	SB.4.4.1., SB.4.4.2., SB.4.4.3.	3
Hayatımızdaki Ekonomi	4. sınıf	SB.4.5.1., SB.4.5.2., SB.4.5.3.	3
Hayatımızdaki Ekonomi	5. sınıf	SB.5.5.1., SB.5.5.2., SB.5.5.3.	3
Evimiz Dünya	6. sınıf	SB.6.2.1., SB.6.2.2., SB.6.2.3.	3
Yaşayan Demokrasimiz	6. sınıf	SB.6.4.1., SB.6.4.2., SB.6.4.3.	3
Hayatımızdaki Ekonomi	6. sınıf	SB.6.5.1., SB.6.5.2., SB.6.5.3.	3
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	7. sınıf	SB.7.6.1., SB.7.6.2., SB.7.6.3.	3
Ortak Mirasımız	6. sınıf	SB.6.3.1., SB.6.3.2., SB.6.3.3.	3
Evimiz Dünya	4. sınıf	SB.4.2.2., SB.4.2.3.,	2
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	4. sınıf	SB.4.6.1., SB.4.6.2.	2
Birlikte Yaşamak	5. sınıf	SB.5.1.2., SB.5.1.3.	2
Ortak Mirasımız	5. sınıf	SB.5.3.1., SB.5.3.3.	2
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	5. sınıf	SB.5.6.1., SB.5.6.2.	2
Birlikte Yaşamak	6. sınıf	SB.6.1.2., SB.6.1.3.	2
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	6. sınıf	SB.6.6.1., SB.6.6.2.	2
Hayatımızdaki Ekonomi	7. sınıf	SB.7.5.1., SB.7.5.2.	2
Birlikte Yaşamak	4. sınıf	SB.4.1.2.	1
Ortak Mirasımız	4. sınıf	SB.4.3.3.	1
Birlikte Yaşamak	7. sınıf	SB.7.1.2.	1

Evimiz Dünya	7. sınıf	SB.7.2.2.	1
Toplam			56

Tablo 4 incelendiğinde 4, 5 ve 6. sınıf düzeylerinde 6 öğrenme alanının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 7. sınıf düzeyinde ise 5 öğrenme alanının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bahsi geçen öğrenme alanları sırasıyla Evimiz Dünya, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Birlikte Yaşamak ile Ortak Mirasımız öğrenme alanlarıdır.

4. sınıf düzeyinde Yaşayan Demokrasimiz ve Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanlarında 3'er öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Evimiz Dünya ile Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında 2'şer, Birlikte Yaşamak ve Ortak Mirasımız öğrenme alanlarında ise 1'er öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

5. sınıf düzeyinde Evimiz Dünya ve Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında 4'er öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ise 3, Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız ve Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında ise 2'şer öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

6. sınıf düzeyinde Evimiz Dünya, Yaşayan Demokrasimiz, Ortak Mirasımız ve Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanlarına 3'er öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefiyle ilgili olduğu saptanmıştır. Öte yandan Birlikte Yaşamak ile Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanlarında 2'şer öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu görüşmüştür.

Son olarak 7. sınıf düzeyinde Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında 4 öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında 3 öğrenme çıktısının, Hayatımızdaki Ekonomi öğrenme alanında ise 2 öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca Birlikte Yaşamak ve Evimiz Dünya öğrenme alanlarında yalnızca 1'er öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. 2024 SBDÖP Öğrenme Çıktılarının Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine Göre Dağılımı

2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Öğrenme Çıktısı Kodu	Öğrenme Çıktısı Sayısı
Bariş, Adalet ve Güçlü Kurumlar	SB.4.4.1., SB.4.4.2., SB.4.4.3., SB.5.4.1., SB.5.4.2., SB.5.4.3., SB.5.4.4., SB.6.4.1., SB.6.4.2., SB.6.4.3., SB.7.4.1., SB.7.4.2., SB.7.4.3., SB.7.4.4.	14
Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	SB.4.2.2., SB.4.2.3., SB.4.3.3., SB.4.5.1., SB.5.1.2., SB.5.2.2., SB.5.3.1., SB.5.3.3. SB.5.5.1., SB.6.1.2., SB.6.3.1., SB.6.3.2., SB.6.3.3., SB.6.6.1.	14
Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı	SB.4.5.3., SB.5.5.3., SB.6.4.3., SB.6.5.1., SB.6.5.2., SB.6.5.3.,	10

	SB.6.6.1., SB.7.5.1., SB.7.5.2., SB.7.6.1.	
İnsana Yakısr İş ve Ekonomik Büyüme	SB.4.5.3., SB.5.5.3., SB.6.5.1., SB.6.5.2., SB.6.5.3., SB.6.6.1., SB.7.5.1., SB.7.5.2., SB.7.6.1.	9
Karasal Yaşam	SB.4.2.2., SB.4.2.3., SB.4.5.1., SB.5.2.1., SB.5.2.3., SB.5.5.1., SB.6.2.1., SB.6.2.2.	8
Nitelikli Eğitim	SB.4.6.1., SB.4.6.2., SB.5.2.4., SB.5.6.1., SB.6.6.2., SB.7.6.1., SB.7.6.2., SB.7.6.3.	8
Sorumlu Üretim ve Tüketim	SB.4.5.2., SB.4.5.3. SB.5.5.2., SB.5.6.2., SB.7.5.2.	5
İklim Eylemi	SB.4.2.2., SB.4.5.1., SB.5.2.2., SB.5.5.1., SB.6.2.2.	5
Sudaki Yaşam	SB.4.2.2., SB.4.5.1., SB.5.5.1. SB.6.2.2.	4
Yoksulluğa Son	SB.5.1.3., SB.6.1.3., SB.7.2.2.	3
Açlığa Son	SB.5.1.3., SB.6.1.3., SB.7.2.2.	3
Erişilebilir ve Temiz Enerji	SB.4.2.2., SB.5.5.1., SB.6.2.2.	3
Eşitsizliklerin Azaltılması	SB.4.1.2., SB.7.1.2.	2
Temiz Su ve Sanitasyon	SB.4.5.1., SB.5.5.1.	2
Amaçlar İçin Ortaklıklar	SB.6.2.3.	1
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	SB.4.1.2.	1
Toplam		92

Tablo 5 incelendiğinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde toplamda 92 öğrenme çıktısının sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Programda yer alan öğrenme çıktılarının 14'ü Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefiyle ilişkilidir. Buna ek olarak 14 öğrenme çıktısının da Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Akabinde ilgili öğrenme çıktılarının 10'unun Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, 9'unun İnsana Yakısr İş ve Ekonomik Büyüme ve 8'er öğrenme çıktısının ise Karasal Yaşam ve Nitelikli Eğitim kalkınma hedefleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte 5'er öğrenme çıktısının Sorumlu Üretim ve Tüketim ile İklim Eylemi, 4 öğrenme çıktısının Sudaki Yaşam, 3'er öğrenme çıktısının ise Yoksulluğa Son, Açlığa Son ile Erişilebilir ve Temiz Enerji kalkınma hedefiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2'şer öğrenme çıktısının Eşitsizliklerin Azaltılması ile Temiz Su ve Sanitasyon, 1'er öğrenme çıktısının ise Amaçlar İçin Ortaklıklar ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme çıktılarının 4. sınıf düzeyinde Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Karasal Yaşam, Nitelikli Eğitim, Sorumlu Üretim ve Tüketim, İklim Eylemi, Sudaki Yaşam, Erişilebilir ve Temiz Enerji, Eşitsizliklerin Azaltılması, Temiz Su ve Sanitasyon ile Toplumsal Cinsiyet Eşitliği olmak üzere 13 sürdürülebilir kalkınma hedefi noktasında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda programda yer alan ilgili öğrenme çıktılarından bazıları şöyledir:

SB.4.3.3. Yakın çevresindeki ortak miras öğelerini tanımanın önemini yorumlayabilme

SB.4.4.3. Okulda karar alma ve demokratik katılım süreçlerine ilişkin fikir üretebilme

SB.4.5.2. İstek ve ihtiyaçları arasındaki bilinçli seçimleri hayatına yansıtabilme

SB.4.5.3. Bir ürünün üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini çözümleyebilme

SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme

SB.4.6.2. Bilim insanlarının çocukluk hayatı ile kendi yaşamı arasında bağlantı kurabilme

SB.4.1.2. Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilme

Öğrenme çıktılarının 5. sınıf düzeyinde Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Karasal Yaşam, Nitelikli Eğitim, Sorumlu Üretim ve Tüketim, İklim Eylemi, Sudaki Yaşam, Yoksulluğa Son, Açlığa Son, Erişilebilir ve Temiz Enerji ile Temiz Su ve Sanitasyon olmak üzere toplam 13 sürdürülebilir kalkınma hedefi noktasında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda programda yer alan ilgili öğrenme çıktılarından bazıları şu şekilde verilmiştir:

SB.5.4.1. Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

SB.5.4.3. Temel insan hak ve sorumluluklarının önemini sorgulayabilme

SB.5.1.3. Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme

SB.5.3.1. Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme

SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme

SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme

SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme

SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme

SB.5.6.2. Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme

SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme

SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme

Öğrenme çıktılarının 6. sınıf düzeyinde Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Karasal Yaşam, Nitelikli Eğitim, İklim Eylemi, Sudaki Yaşam, Yoksulluğa Son, Açlığa Son, Erişilebilir ve Temiz Enerji ile Amaçlar İçin Ortaklıklar olmak üzere toplam 12 sürdürülebilir kalkınma hedefi noktasında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda programda yer alan ilgili öğrenme çıktılarından bazıları şu şekildedir:

SB.6.4.2. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme

SB.6.1.2. Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme

SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

SB.6.5.2. Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme

SB.6.6.1. Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel etkileşimdeki rolünü yapılandırabilme

SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme

SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme

SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme

Öğrenme çıktılarının 7. sınıf düzeyinde Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Nitelikli Eğitim, Sorumlu Üretim ve Tüketim, Yoksulluğa Son, Açlığa Son ve Eşitsizliklerin Azaltılması olmak üzere toplam 8 sürdürülebilir kalkınma hedefi noktasında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda programda yer alan ilgili öğrenme çıktılarından bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

SB.7.4.3. Ülkemizdeki demokrasinin gelişimini, demokrasinin temel ilkeleri açısından yorumlayabilme

SB.7.4.4. Demokrasinin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme

SB.7.5.1. Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme

SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

SB.7.6.1. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme

SB.7.6.2. Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme

SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme

SB.7.1.2. Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dünyanın zaman geçtikçe daha fazla karşı karşıya kaldığı birtakım sosyal, ekonomik ve çevresel boyuttaki sorunlar toplumların ortak bir amaç dahilinde hareket ederek önlemler almasını zorunlu kılmıştır. Bu aşamada belirlenen hedeflerin amacına ulaşmasında en etkili yol ise sürdürülebilir kalkınma eğitimi olmuştur. Bu bağlamda bireylere küçük yaşlardan itibaren sürdürülebilir kalkınma eğitimin verilmesi noktasında öğretim programları önemli bir araç konumundadır. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda incelendiği bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır:

Bulgulardan 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen amaç maddelerinin çoğunun 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Nitekim programda yer

alan amaç maddeleri en fazla Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefi ile ilişkilidir. Akabinde ilgili maddelerinin Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, Açlığa Son, Yoksulla Son, Erişilebilir ve Temiz Enerji, Sorumlu Üretim ve Tüketim sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Yalçın (2022), 2018 SBDÖP unsurlarını Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine göre incelemeyi amaçladığı araştırmasında, programda yer alan özel amaçların 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle yapısal olarak daha öz örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle 2024 SBDÖP'ün 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri içeriklerine sahip olduğu söylenebilir.

Bulgulardan 2024 SBDÖP'ün uygulanmasına ilişkin esasların 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden bazılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Programın uygulanmasına ilişkin esasların genel olarak Nitelikli Eğitim kalkınma hedefi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili esasların Eşitsizliklerin Azaltılması ile Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar kalkınma hedefleriyle de ilişkili olduğu saptanmıştır. Nitekim Tosun ve Gökçe (2024), 2018 ve 2024 SBDÖP'ü sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından inceledikleri araştırmalarında her iki programın da uygulanmasına ilişkin esaslarında sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutuna odaklanılarak Nitelikli Eğitim kalkınma hedefiyle ilişkili açıklamaların yer aldığını tespit etmişlerdir. Buradan hareketle programın uygulanmasına ilişkin esasların içeriğinde, 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden genellikle eğitimin niteliğine yönelik sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verildiği yorumu yapılabilir.

Bulgulardan 2024 SBDÖP'te yer alan beceri, değer ve eğilimlerin genellikle Nitelikli Eğitim sürdürülebilir kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte programda Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar, Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar, Sorumlu Üretim ve Tüketim, Sağlıklı ve Kaliteli Yaşam, İklim Eylemi, Açlığa Son ile İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili beceri, değer ve eğilimlerin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca programda yer alan beceri, değer ve eğilimlerin Yoksulluğa Son, Erişilebilir ve Temiz Enerji, Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, Eşitsizliklerin Azaltılması, Temiz Su ve Sanitasyon, Sudaki Yaşam, Karasal Yaşam, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Amaçlar İçin Ortaklıklar kalkınma hedefleriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu konuda Oğuz Hacat ve Demir (2019), 2018 SBDÖP'ü Avrupa Birliği Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi bağlamında inceledikleri araştırmaları sonucunda, programda yer alan değer ve becerilerin sürdürülebilir kalkınma eğitimiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırma, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, politik okuryazarlık, mekân algılama, empati, gözlem, hukuk okuryazarlığı, karar verme, öz denetim, iş birliği, çevre okuryazarlığı, problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme ile zaman ve kronolojiyi algılama temel becerilerinin sürdürülebilir kalkınma eğitimiyle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan programda yer alan adalet, eşitlik, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, barış ve yardımseverlik değerlerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda 2024 SBDÖP'te 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri içeriklerine uygun beceri, değer ve eğilimlerin yer aldığı söylenebilir.

Son olarak bulgulardan tüm sınıf düzeylerinde (4, 5, 6 ve 7. sınıf) neredeyse tüm öğrenme alanlarında 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verildiği tespit edilmiştir. Nitekim incelenen öğrenme alanlarından Evimiz Dünya, Yaşayan Demokrasimiz, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Birlikte Yaşamak ile Ortak Mirasımız öğrenme alanlarında sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili olabilecek öğrenme çıktılarının yer aldığı belirlenmiştir. Zira programda yer alan öğrenme çıktılarının çoğunun Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar ile Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar kalkınma hedefiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilgili öğrenme çıktılarının Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı, İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme, Karasal Yaşam, Nitelikli Eğitim, Sorumlu Üretim ve Tüketim, İklim

Eylemi, Sudaki Yaşam, Yoksulluğa Son, Açlığa Son, Erişilebilir ve Temiz Enerji, Eşitsizliklerin Azaltılması, Temiz Su ve Sanitasyon, Amaçlar İçin Ortaklıklar ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği kalkınma hedefleri ile örtüştüğü belirlenmiştir. Nitekim Kaya ve Tomal (2011) 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programını sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından inceledikleri araştırmaları neticesinde, sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin kazanımların Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte programdaki diğer öğrenme alanlarının sürdürülebilir kalkınma eğitimi noktasında yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Buradan hareketle 2024 SBDÖP'te yer alan öğrenme alanları ve öğrenme çıktılarında 2030 sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verildiği yorumunu yapmak mümkündür. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Ülkemizde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin geldiği noktanın saptanabilmesi ve değerlendirilebilmesi açısından geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda tüm sınıf düzeylerinde karşılaştırılmalı bir yaklaşım ile incelendiği araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle ilişkili programda yer alan becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulamalı araştırmaların yapılması önerilebilir.
- Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin nesillerin geleceği üzerindeki etkisi bağlamında kazanılan becerilerin ileriki yaşlardaki durumunun değerlendirilmesi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimlerinin etkililiği açısından uzun vadeli araştırmaların yapılması önerilir.

Kaynakça

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Alanka, D. (2024). Nitel bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi: Teorik bir çerçeve. *Kronotop İletişim Dergisi*, 1(1), 62-82.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 395-407.
- Azrak, Y. (2022). Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 792-835. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1108869>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bekiroğlu, D., & Ütkür Güllühan, N. (2023). Investigation of life studies and social studies curriculum in the context of sustainable development goals. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 10(1), 27-46.
- Birleşmiş Milletler Türkiye (2015). *Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları*. [Çevrim-ici: <https://tinyurl.com/5d9rrndj>]. Erişim Tarihi: 01.05.2025.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027
- Burkaz Ekinci, S. (2021). *Ortaokul öğrencileri için sürdürülebilir kalkınma eğitimine yönelik bir modül geliştirme çalışması* [Doktora Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>
- Engin, E., & Eker Akgöz, B. (2013). Sürdürülebilir kalkınma ve kurumsal sürdürülebilirlik çerçevesinde kurumsal sosyal sorumluluk kavramının değerlendirilmesi. *Selçuk İletişim*, 8(1), 85-94. <https://doi.org/10.18094/si.78508>
- Eşkinat, R. (2016). Binyıl kalkınma hedeflerinden sürdürülebilir kalkınma hedeflerine. *Anadolu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2(3), 267-282.

- Ferguson, T., Roofe, C., & Cook, L.D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>
- Geyik, N. (2025). *Sosyal bilgilerde sürdürülebilir kalkınma ile ilgili becerileri kazandırmada infografiklerden yararlanma* [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Gümüş, H. E. (2024). *Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Işık, S. (2025). Sürdürülebilir kalkınma ile yeşil büyüme ilişkisi: Seçilmiş AB ülkeleri özelinde ampirik bir analiz. *Verimlilik Dergisi*, 59(1), 1-12. <https://doi.org/10.51551/verimlilik.1555668>
- Kanmaz, D. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ve tutumlarla ilişkili faktörler* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1129679>
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Lund, N. (2022). *Sustainable development goals in the IB primary years programme* [Master's Thesis]. İhsan Doğramacı Bilkent University.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınevi.
- Mentiş Taş, A., & Özkaral, T. C. (2016). Sosyal bilgiler 4-5. sınıf programı ve ders kitaplarının sürdürülebilirlik kavramı açısından incelenmesi. *Researcher: Social Sciences Studies* 4(1), 61-73.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Oğuz Hacı, S., & Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Diyaletolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 211-225. <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.39810>
- Oğuz, İ. H. (2019). *Türkiye'de sürdürülebilir kalkınma ve mikro temelli sürdürülebilir kalkınma uygulamaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Olayinka, O. T. (2020). Social studies students' knowledge, attitude and practice of concepts of sustainable development in Ondo City, Nigeria. *International Journal of Financial, Accounting, and Management*, 1(4), 221-233. <https://doi.org/10.35912/ijfam.v1i4.153>
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya dersi öğretim programında sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 595-615.
- Öztürk Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316.
- Suna, M., ve Çengelci Köse, T. (2023). The effect of activities for sustainability awareness on students' sustainable living awareness in the social studies course. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(special issue), 275-297. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.609.11>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, *Sürdürülebilir Kalkınma Hakkında Temel Bilgiler*. [Çevrim-ici: <https://tinyurl.com/29m4c9pc>], Erişim Tarihi: 13.06.2025.
- Toklu M. ve Koca N. (2025). Sürdürülebilir kalkınma amaçları kapsamında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 876-896. <https://doi.org/10.17755/esosder.1574046>
- Tosun, A. ve Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(40), 249-283.

- Yalçın, A. (2022). 21. yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 117-149. <http://doi.org/10.22596/hej.1103130>
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yüzbaşıoğlu, M. K. (2023). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim yolculuğu: Öğretmenlerle birlikte geleceği şekillendirme. Ö. Baltacı (Ed.), *Eğitimde Güncel Araştırmalar-IV* içinde (s.161-180). Gaziantep: Özgür Yayınları.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Kapsamında Hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Eğilimler

Danyal Tekdal

Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, danyal.tekdal@inonu.edu.tr

Emine Kaya

İnönü Üniversitesi, eminekaya1831@gmail.com

Özet

Eğilim, insanın bir işi yapması için onu harekete geçiren içsel bir yönlendiricidir. Olaylar karşısında tepki vermeye ya da bir eylem için harekete geçmeye yönelten bir güçtür. İnsanın içselleştirdiği değerler eğilimleri yoluyla sergilediği davranışlarda ve yaptığı tercihlerde görünür hale gelir. Eğitimin amacı toplum ile uyumlu, toplumun refahına ve gelişimine katkıda bulunan bireyler yetiştirmektir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erdem-değer-eylem çerçevesi üzerine kurulmuş ve özellikle sorumlu, ahlaklı, cesaretli, iradeli, merhametli, üretken ve vatansever gibi özellikleri kendisinde barındıran erdemli insan yetiştirmeye odaklanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli insanı merkeze alıp onu zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi açılardan bütüncül bir yaklaşımla ele alıp kendini bilen ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlar. İçsel değerlere sahip erdemli birey, huzurlu aile ve nihayet huzurlu topluma ulaşmayı ideal hedef olarak belirlemiştir. Bireye kazandırılması hedeflenen değerleri sergilemeye yöneltmek için de onun eğilimlerini belirlemek ve bunlara dair farkındalığı artırmak gerekmektedir. Erdemlerin insanı yönelttiği davranışların farkında olan ve bu davranışların sonuçlarıyla ilgili sorumluluk alabilen bireyler, bunu eğilimleriyle sergilerler. Söz konusu eğilimlerin tespiti bu açıdan önemlidir. Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan eğilimlerin neler olduğu ve bu eğilimlerin bireye ve topluma kazandıracakları bilgi, beceri ve değerler üzerinde durulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak ulaşılan veriler belirlenen temel ve alt problem sorularına cevap oluşturacak şekilde analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğilim, erdem, değer.

2024 Trend in the Social Studies Curriculum Prepared within the Scope of the Türkiye Century Education Model

Abstract

Tendency is an internal guide that prompts a person to do something. It is a force that directs them to react to events or to take action. The values that a person internalizes become visible in the behaviors they exhibit and the choices they make through their tendencies. The aim of education is to raise individuals who are in harmony with society and contribute to the welfare and development of society. The Turkey Century Education Model is based on the

virtue-value-action framework and focuses on raising virtuous people who are responsible, moral, courageous, strong-willed, compassionate, productive and patriotic. The Turkey Century Education Model focuses on raising individuals who are self-aware and responsible by taking a holistic approach in terms of mental, emotional, physical, social and spiritual aspects. The virtuous individual with internal values has determined reaching a peaceful family and finally a peaceful society as the ideal goal. In order to direct the individual to exhibit the values targeted to be gained, it is necessary to determine his tendencies and increase his awareness about them. Individuals who are aware of the behaviors that virtues direct people to and who can take responsibility for the results of these behaviors exhibit this with their tendencies. Determining the tendencies in question is important in this respect. In this study, the tendencies in the Social Studies Curriculum prepared within the scope of the Turkey Century Education Model and the knowledge, skills and values that these tendencies will bring to the individual and society are emphasized. The data obtained by using document analysis, one of the qualitative research methods, were analyzed in a way that would provide answers to the determined basic and sub-problem questions.

Key Words: Türkiye Century Education Model, tendency, virtue, value.

1.GİRİŞ

Hayatta birçok seçim yapar bazı tercihlerde bulunuruz. Bazen bu seçimlerimiz bize o anda doğru gibi gelebilir ama uzun vadede zararımıza olabilecek tercihler yapma olasılığımız oldukça yüksektir. İnsanı bu tercihlerini yaparken yönlendiren kişiliğidir. İçsel kazanımları, ilkeleri, değerleri insanın yaşamının her anında kendini gösterir. Doğru kararlar alıp yerinde tercihler yapabilmemiz için benliğimizi oluşturan değer ve kazanımları doğru edinmeliyiz. Her zaman istedik öğrenmeler yaşayamayacağımız için de benliğimizi oluşturan unsurların doğru ve kabul edilebilir nitelikte olup olmadığını bilemeyiz. Eğitimle insana okullarda planlı bir şekilde doğru kabul edebileceğimiz değerler kazandırılabilir.

Değerlerimiz bizi biz yapan, yaşamımızı şekillendiren hayat ilkelerimizdir. Eğitimle kazandırılan değerler insanın kişiliğinde önemli bir yer edinir. Toplumu oluşturan insanın toplum tarafından kabul edilen değerlerle donatılması hem toplumun bireyi kendi bünyesine katmasını kolaylaştıracak hem de bireyi toplumsallaştırıp yalnızlıktan kurtaracaktır. Topluma uyum sağlayan birey dâhil olduğu toplumun huzuru için çalışmalarda bulunacaktır. Böylece toplumda huzur ve refah ortamı kendiliğinden oluşmuş olacaktır.

Bireyin içselleştirdiği değerler onun sergilediği becerileri ile kendini gösterir. Ancak bazen insanlar içselleştirdikleri değerleri rahat bir şekilde sergileyemeyebilirler. Bu konuda da bireyin sahip olduğu eğilimleri devreye girecek ve bireyi uygun davranış sergilemeye yöneltecektir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli eğitimle huzurlu bir toplum yapısının mümkün olduğu görüşü ile oluşturulmuştur. Bu bağlamda en önemli kavram değerler olmaktadır. Ancak bu değerlerin doğru bir şekilde sergilenmesi için gereken unsurun da eğilimler olduğunu belirtmektedir. Değerlerin okullarda planlı bir şekilde kazandırılması gibi eğilimlerin de aynı şekilde kazandırılabilmesi üzerinde durmuştur.

Değer eğitimi için sosyal bilgiler dersi önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada değerlerimizi beceri ve davranış olarak ortaya çıkmasını sağlayan eğilimlerin sosyal bilgiler programında ele alınma şekli üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem Durumu Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde daha önceki programlarda olmayan yeni bir kavram olan eğilimler eklenmiştir. Bu kavrama pek de yabancı değiliz aslında. Günlük hayatta da kullandığımız bir kavram olan eğilimin neden eğitim programına dâhil edilme ihtiyacı oluştu, eğitim açısından bakılacak olursa büyük katkıları ve yenilikleri de beraberinde getirecek mi bunu programın uygulanmasının sonucunda öğrencilerin davranışlarında görmek mümkün olacaktır. Burada daha önce başka bilim alanlarında geniş anlamda kullanılan eğilim kavramının eğitimde ilk defa kullanılmasıyla birlikte programa eklenen eğilimler hakkında bilgi edinilmesi gerekli görülmüştür ve eğilimlerin detaylandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı Bu araştırmanın amacı 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan eğilimlerin neler olduğu, öğretim kademelerine göre dağılımı, eğilimlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağına üzerinde durulmuştur. Araştırmanın cevap aradığı sorular;

- Eğilim nedir?
- 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline eğilimler neden eklendi?
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hangi eğitim kademesinde hangi eğilimlere yer verildi?
- Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan eğilimlerin kazandırılmasında kullanılması öngörülen öğretim yöntem ya da teknikleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi Toplumu oluşturan bireylere eğitim yoluyla toplumu daha iyiye götürecektir, olumlu anlamda değiştirip dönüştürecek, kültürel devamlılığı sağlayacak, erdemli insan yetiştirmek amaçlanır. Bu sebeple de değerlerin ve erdemlerin kazandırılması önemli bir konu haline gelir ancak birey kazandığı bu erdem ve değerleri beceri olarak sergilemedikçe içselleştirdiğini düşünmek zorlaşır. Bireyin içselleştirdiği erdemleri, değerleri beceri yoluyla davranışa dönüştürüp görünür hale gelmesi, bireyde oluşan eğilimle gerçekleşir. Eğilim bu anlamda yürütücü bir işleve sahip olur. Kişi içinde bulunan değer, erdem ve her türlü iyi ya da kötü özelliği yine içselleştirdiği eğilimleri sayesinde açığa çıkaracaktır. Bu anlamda eğilimin ne derece önemli olduğunun farkına varılması ve eğilimlerin daha açık olarak ifade edilmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları Eğilimler çok fazla ve farklı alanlarda gelişim gösterdiği için bu çalışmada genel anlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bulunan eğilimlerin neler olduğu üzerinde durulmuştur ancak çalışmada daha çok Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki eğilimler incelenmiştir.

1.5.Araştırmanın Varsayımları Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler Programındaki eğilimlerin hangi öğrenme yöntem ya da teknikleri ile daha etkili bir şekilde kazandırılacağı çıkarımında bulunulabilir.

- İlerleyen zamanlarda yapılacak çalışmalarla eğilimlerin kazandırılma oranına ulaşıp bu konuda varsa eksiklikler tamamlanabilir.

2.KURAMSAL BİLGİLER VE BULGULAR

2.1. Eğilim Nedir? TDK sözlüğünde eğilim kelime olarak bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül anlamına gelir (TDK, 2025). MEB eğitim programına göre ise bireyin kişiliğini oluşturan sosyal duygusal becerileri, erdem ve değerlerinin toplumsal yaşamdaki yansımaları şeklinde ortaya çıkmasıdır (MEB, 2024). Öğrencilerin becerilerini geliştirebilmeleri ve eyleme dönüştürebilmeleri için programda eğilimlere de yer verilmiştir. Birey yaşadığı çevre ve aldığı eğitimle oluşan ve gelişen kişiliğini günlük hayatta sergilediği davranışlarıyla yansıtır. Sosyal çevresinde kültür yoluyla ya da eğitimle kazandığı değer ve erdemleri beceri olarak yansıtmaya yine içselleştirdiği eğilimleri aracılığıyla olur. Bu bağlamda eğitim yoluyla bireylere istenen eğilimler programlı olarak okullarda kazandırılabilir.

Burada Türkiye Yüzyılı Eğitim Programında bulunan eğilimlerin neler olduğuna değinilecektir. Bu eğilimler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

- Benlik eğilimleri (E1)
 - Merak (E1.1.)
 - Bağımsızlık (E1.2.)
 - Azim ve kararlılık (E1.3.)
 - Kendine inanma (Öz yeterlilik) (E1.4.)
 - Kendine güvenme (Öz güven) (E1.5.)
 - Seçicilik (E1.6.)
- Sosyal eğilimler (E2)
 - Empati (E2.1.)
 - Sorumluluk (E2.2.)
 - Girişkenlik (E2.3.)
 - Güven (E2.4.)
 - Oyun severlik (E2.5.)
- Entelektüel eğilimler (E3)
 - Muhakeme (E3.1.)
 - Odaklanma (E3.2.)
 - Yaratıcılık (E3.3.)
 - Gerçeği arama (E3.4.)
 - Açık fikirlilik (E3.5.)
 - Analitik düşünme (E3.6.)
 - Sistemati olma (E3.7.)
 - Soru sorma (E3.8.)
 - Şüphe duyma (E3.9.)
 - Eleştirel bakma (E3.10.)

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan eğilimler ve öğrenme alanlarına göre dağılımı da aşağıdaki gibidir.

<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>5. Sınıf</i>	<i>6. Sınıf</i>	<i>7. Sınıf</i>
Birlikte Yaşamak	Merak, Sorumluluk Yaratıcılık Oyun severlik Eleştirel Bakma	Azim ve Kararlılık, Sorumluluk, Odaklanma, Gerçeği Arama, Açık Fikirlilik, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme	Bağımsızlık, Oyun Severlik Uzmanlaşma, Odaklanma, Yaratıcılık, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme
		Kendine İnanma (Öz	

Evimiz Dünya	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Sorumluluk, Yaratıcılık, Özgün Düşünme	Yeterlilik), Kendine Güvenme (Özgüven), Girişkenlik, Oyun Severlik, Yaratıcılık, Özgün Düşünme	Yaratıcılık, Özgün Düşünme
Ortak Mirasımız	Yaratıcılık, Gerçeği Arama, Açık Fikirlilik, Özgün Düşünme	Gerçeği Arama, Eleştirel Bakma	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Kendine Güvenme (Özgüven), Uzmanlaşma, Yaratıcılık, Analitik Düşünme, Sistemati Olma, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme,
Yaşayan Demokrasimiz	Merek, Sorumluluk, Yaratıcılık, Oyun Severlik, Eleştirel Bakma,	Azim ve Kararlılık, Sorumluluk, Odaklanma, Gerçeği Arama, Açık Fikirlilik, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme,	Bağımsızlık, Oyun Severlik, Uzmanlaşma, Odaklanma, Yaratıcılık, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme
Hayatımızdaki Ekonomi	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Sorumluluk, Yaratıcılık, Özgün Düşünme,	Kendine İnanma (Öz Yeterlilik), Kendine Güvenme (Özgüven), Güven, Girişkenlik, Oyun Severlik, Yaratıcılık, Özgün Düşünme	Yaratıcılık, Özgün Düşünme
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Yaratıcılık, Gerçeği Arama, Açık Fikirlilik, Özgün Düşünme	Gerçeği Arama, Eleştirel Bakma,	Kendine İnanma (öz Yeterlilik), Kendine Güvenme (Özgüven), Uzmanlaşma, Yaratıcılık, Analitik Düşünme, Sistemati Olma, Eleştirel Bakma, Özgün Düşünme

2.1.1.Benlik Eğilimleri Rogers benliği, kişinin sahip olduğu algılar ve inançların tutarlı bir birlikteliği olarak tanımlamıştır. Ona göre benliğin üç unsuru; benlik değeri (benlik saygısı), benlik imajı ve ideal benliktir. Tüm insanların kendini geliştirme isteği bulunmaktadır. Kendini en iyi tanıyan yine kişinin kendisidir. Kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için benlik imajı ile ideal benlik kavramının birbiriyle uyumlu olması gerekir. Bunu gerçekleştiren kişileri ise ‘tam olarak işlevsel’ olarak tanımlamış ve bu kişilerin sahip olduğu beş özellikten bahsetmiştir. Bunlar;

- 1) Deneyime açık olmak,
- 2) Deneyimleri ön yargıdan uzak olarak algılamak,
- 3) Kendisi için doğru kararlar vereceğine inanması,
- 4) Risk alabilmek ve yaratıcılık,
- 5) Mutluluğa ve yaşam doyumuna sahip olmak (Yılmaz, 2016: 85).

Benlik kişinin sosyal etkileşimleri ile oluşan ve davranışlarına yön veren, kendisi hakkındaki değerlendirmeleridir. Benlik insanın gelişimi ile birlikte gelişir, başkalarının varlığı ve içinde bulunulan duruma göre şekillenir (Yılmaz, 2016: 88).

2.1.1.1.Merak Eğilimi Merak kavramı insan yaşamının doğasında var olan duygu ve güdü durumu olarak ifade edilir. Dolayısıyla insanları keşfetme ve araştırma yapmaya yönlendirmektedir. Merak eğilimi kısa süreli olarak bakıldığında öğrenme ve keşfetme eğilimi sağlarken uzun sürede bilgi ve yeterlilik sağlamaktadır. Merak eğilimi yüksek olan bireyler, amaçlı ve kasıtlı bir şekilde yeni ve zorlayıcı deneyimler arayarak öğrenmeye ve deneyimlemeye açık olurlar (Sümbül vd. 2019).

Merak eğilimi insanları yeni icatlar, araştırmalar yapmaya sevk eder. Tarih boyunca keşifler ve icatlar bazı insanların merak duymaları ve bu eğilimi sergileyip o konu üzerinde çalışmaları sonucunda olmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında oluşturulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında merak eğiliminin öğrenme alanlarına dağılımı ve kazandırılması için önerilen öğretim yöntem ve teknikleri şöyledir;

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında, “Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme” öğrenme çıktısının kazandırılması sırasında merak eğiliminin de kazandırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere bu dönemde yaşamış toplulukların sosyal yaşamına ilişkin yazılı, görsel ve dijital kaynaklar incelenilerek merak eğilimi kazandırılmaya çalışılmıştır.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Demokrasi ve cumhuriyet kavramı arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısının kazandırılması sırasında öğrencilerin çevrelerinde bulunan örnekleri inceleyerek gözlemlerini sınıfta paylaşımları istenmiştir. Yine bu öğrenme alanının “Temel insan hak ve sorumluluklarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısının kazandırılması sırasında bu konu ile ilgili örnek olaylar incelenip konuyla ilgili merak ettikleri noktaları tanımlamaları istenmiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Türkistan’da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken merak eğilimine de yer verilmiştir. Bu konu merak ettiği konuları tanımlaması istenmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken 5N1K tekniği kullanılarak merak eğilimi de kazandırılmaya çalışılmıştır.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken barış ile ilgili atasözlerinden yola çıkılarak ülkemizde bu uygulamaların neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı Devleti’nin cihan devleti haline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilere açık uçlu sorular sorularak bu konulara ilişkin merak ettikleri noktaları araştırıp arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Öğrenme alanına dağılımına bakılacak olursa daha çok Ortak Mirasımız ve Yaşayan Demokrasimiz alanlarında merak eğilimi kazandırılmak istenmiştir.

2.1.1.2. Bağımsızlık Başka kişi, grup ya da otoritenin etkisi ve baskısı olmadan düşünce, ifade ve eylemlerde özgür seçimler yapılarak ifade ve eylemlerin sorumluluğunu alabilmeye yönelik zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5 ve 6. sınıf seviyesinde öğrencinin gelişim düzeyine uymadığı için bağımsızlık eğilimi programa dâhil edilmemiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Demokrasinin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunları özetleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilerden aile ve çevrelerinde gözlemledikleri demokratik olan ve olmayan davranışlara örnekler vermeleri istenmiştir.

2.1.1.3. Azim ve Kararlılık Bir işi ya da eylemi yerine getirme konusundaki gayreti ve bu yöndeki kararları her türlü zorluğa karşı yılmaksızın uygulama çabasına yönelik zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf seviyesinde azim ve kararlılık eğilimine yer verilmemiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilerin okulda alınan kararlara katılımının artırılmasına yönelik neler yapılabileceği konusunda tartışma başlatılmış ve öğrencilerin azim ve kararlılıkla fikirlerinin arkasında durmaları teşvik edilmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında azim ve kararlılık eğilimine yer verilmemiştir.

2.1.1.4. Kendine İnanma (Öz Yeterlilik) Belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inanca ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB,2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kendine inanma eğilimine yer verilmemiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencinin dâhil olduğu gruplardaki rollerinin zaman içindeki değişimi ile ilgili bir tarih şeridi hazırlamaları istenmiştir. “Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken kültürel bağlar ve milli değerler ile ilgili kavram haritası hazırlanmış, performans görevi olarak da bu konuda şiir, slogan, resim, afiş, poster hazırlamaları istenmiştir. “Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin müzakere edebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken sorunlara farklı bakış açıları üzerine büyük grup tartışması yapılmış, çözüm önerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş, oluşturulan gruplardaki görüşlerin diğer görüşlere karşı savunulması istenmiştir.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilerden hazırladıkları ürünle ilgili bir proje raporu hazırlayıp sunmaları istenmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken konuşma halkası tekniği ile tartışma yapılır ve ortak bir yargıya varılır. Sosyal medya panosu ya da belirlenen fikirlerin hayata geçirilmesi için bir proje tasarısı hazırlanır. “Türk toplumunun milli meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken bu konuda bir kompozisyon yazmaları ve sınıfta paylaşımları istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken servis altlığı tekniği ile grup tartışması yapıp süreçte ortaya çıkan fikirler tartışılır.

2.1.1.5. Kendine Güvenme (Öz Güven) Belirlenen bir hedefin, işin veya eylemin gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneğe, kapasiteye ve yargılara olan inancına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf seviyesinde kendine güvenme eğilimine yer verilmemiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrenciler tarafından dilsiz siyasi harita kullanılarak görselleştirme yapılır.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken bu konuda bir proje hazırlamaları istenmiştir.

7. sınıf “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken konuşma halkası tekniği uygulanarak fırsat eşitliği ile ilgili bir yargıya varılır. Performans görevi olarak belirlenen fikirlerin uygulamaya geçirilmesi için bir proje hazırlanır. “Türk toplumunun milli meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken bu konuda bir kompozisyon yazmaları ve sınıfta paylaşımları istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken drama tekniği uygulanarak kültürel mirasımızın zenginliğini fark etme ve gelecek nesillere aktarmaya yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken sosyal bilim dalları hakkında bilgiler toplanıp konuşma halkası tekniği kullanılarak bilgiler açıklanır.

2.1.1.6. Seçicilik Bireyin bir bilgi, durum ya da eylem karşısında anlamlı ve etkili olanı ayırt etme; kendi amaç, değer, ilke ve ölçütlerine uygun olanı bilinçli biçimde tercih etme ya da tercih etmeme yönünde zihinsel eleme ve kullanmaya ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder. Bu eğilim, bireyin kendi birikimiyle uyumlu tercihler yapma, kararlarının arkasında gerekçeler bulundurma ve seçimlerinde öznel sorumluluğu üstlenme tutumunu yansıtır (MEB, 2024).

5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde öğretim programında seçicilik eğilimine yer verilmemiştir.

2.1.2.Sosyal Eğilimler Kişinin içsel özelliklerini ve kişiliğini sosyal bir ortam içerisinde sergileyeceği becerilere yansıtmasını ifade eder (MEB, 2024). Birey yaşadığı topluma bir şekilde

uyum sağlarsa daha mutlu ve huzurlu olur. İnsanlar doğdukları andan itibaren içinde bulundukları topluma uyum sağlamaya başlar. Bu uyum sağlama süreci bazen yakın çevresinde bulunan bireyleri gözlemleyerek, taklit ederek ve bu taklitleri sonunda pekiştirir ya da ceza alarak ilerler ve birey sosyalleşmeye başlar. Bir diğer sosyalleşme yolu ise okullarda bireyin programlı olarak bazı değer ve becerileri edinmesi ile olur. İlk sosyalleşmede birey iyi davranışlar yanında kötülerini de edinebilir ancak eğitimle olan sosyalleşmede planlı bir süreç işe koşulduğu için istenmeyen davranışların oluşumu daha düşük bir seviyede olacaktır (Samancı ve Uçan: 2017). Sosyal eğilimler de bireyin bu sosyalleşme sonucunda katıldığı toplumsal gruplarda karşılaştığı farklı durumlara nasıl daha iyi tepki vereceği ile ilgili içsel becerilerini sergilemeye yönelir.

2.1.2.1. Empati Eğilimi Günümüzde empati, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, olaylara onun gözüyle bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer kişinin duygusunun anlaşıldığı ve hissedildiğinin karşdakine aktarılması empatik beceri; başkalarının yaşantılarını, duygularını anlama ve hissetme potansiyeli ise empatik eğilim olarak ifade edilmektedir. Empatik eğilimi yüksek olan bireylerde duyguları anlama, duygusal yaşantılardan etkilenme ve yardım etme isteği diğer bireylere oranla daha yüksektir. Empatik becerileri yüksek olan bu yüzden de diğer insanlara yardım eden kişilerin çevreleri tarafından kabul edilme ve istenilme olasılıkları da artmaktadır. Empati düzeyi düşük olan bireyler ise antisosyal özellikler gösterebilirler. Empati, öğretilebilen anahtar bir beceri olduğundan arkadaşlarından daha az empatik olduğu düşünülen bireylerde bu yeteneği geliştirmek son derece önemlidir (Yaycı, 2018).

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empati tanımı üç temel öğeden oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

a) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Her insan gerek kendisini gerekse çevresini, kendine özgü bir biçimde algılar; bu algısal yaşantı öznedir, kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar.

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir

Bunlar, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız, bilişsel nitelikli bir etkinlik (bilişsel rol alma/bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir (duygusal rol alma/duygusal perspektif alma). Bilişsel rol alma, duygusal rol almanın ön şartı sayılabilir

c) Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşındaki kişiye iletilmesi davranışdır. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen, 2006).

Çocuklara okullarda planlı bir şekilde empatik eğilim kazandırılabilir. Bu eğilimi kazanan birey çevresindeki toplumsal sorunlara duyarlı olur. Küresel ve toplumsal sorunların çözümünde gerekli olan girişimlerde bulunmaktan kaçınmaz. Çeşitli sorunlar karşısında çözüm için elini taşın altına koyan bireylerin sayısı arttıkça dünya daha yaşanır bir yer haline gelir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan empati eğiliminin öğrenme alanlarına dağılımı ve öğretiminde kullanılması önerilen yöntem ve teknikler şöyledir;

5. sınıf “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısının kazandırılması sırasında empati eğiliminin de kazandırılması amaçlanmıştır. Bu alanda akvaryum ve tartışma yöntemi kullanılması önerilmiş. Ayrıca çocuğun içinde bulunduğu gruplardaki rolleri ile ilgili canlandırmalar yapmaları önerilmiştir. Ayrıca çocuklara örnek olaylar sunulup senaryolar verilmiş ve bununla kukla ya da gölge oyunu canlandırması yapmaları istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme” öğrenme çıktısı kazandırırken empati eğilimi de kazandırılması amaçlanmıştır. Konuşma halkası tekniği ile öğrencilerden kendilerini o dönemde hayal etmeleri istenmiş, bu konudaki düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Yine verilen performans görevi ile de yaşantılarına dair çıkarımlarını yazılı ve görsel olarak ifade etmeleri istenmiştir.

6. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “İslamiyet’in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken verilen performans görevi ile öğrencilerden kendilerini o dönemde İslamiyet’e geçen biri olarak hayal etmeleri istenmiş ve hayatlarında meydana gelen değişimler ile ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Bu şekilde dönemin koşulları içinde Türklerde meydana gelen değişimleri çok yönlü bakış açısıyla değerlendirmesi amaçlanmıştır.

7. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı Devleti’nin cihan devleti haline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken 5N1K tekniği ile işlenen derste çeşitli örnek olaylar verilip bunlarla ilgili ahlaki, empatik ve kültürel sorularla değerlendirmeleri istenmiştir. Dönemin olayları çok yönlü bakış açısıyla değerlendiren sorularla öğrencinin kendisini bu olaylardaki insanlarla empati kurması amaçlanmıştır. “Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçları ile yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken kendileri o dönemde devlet yöneticisi olsaydı nasıl bir yol izlerdi şeklinde bir soru sorulup bu konudaki farklı görüşlerini oluşturulacak panoya asmaları istenir. Bu şekilde dönemin padişahlarına ile empatik bir bakış geliştirmeleri sağlanmıştır.

Empati eğiliminin öğrenme alanlarına dağılımı incelendiğinde daha çok “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında ‘saygı’ değeri baz alınarak tarihsel empati kazandırılmaya çalışılmıştır. Tarihsel empati geçmişte yaşanmış olayların günümüzün bakış açısı ve değer yargılarını kullanmadan o dönemin koşulları içerisinde değerlendirme, o dönemin insanların bakış açısıyla olaylara bakabilmeyi ifade eder (Yılmaz ve Koca, 2012).

2.1.2.2.SorumlulukÜstlenilen görev doğru ve zamanında yerine getirilirken verilen kararların ve yerine getirilen eylemlerin sonuçlarını üstlenerek gerektiğinde bu sonuçlarla ilgili hesap verilmesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder.

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken dâhil olunan gruplardaki rollere ilişkin canlandırmalar yapılmıştır. “Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken ipli kukla, gölge oyunu, tiyatro ya da canlandırma tekniğinden faydalanılmıştır. “Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken okul idaresi gözetiminde sosyal sorumluluk projesi hayata geçirilmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilerden yaşadığı ildeki miras öğelerine ilişkin afiş, poster, broşür hazırlamaları istenir, hazırlanan ürünler okulda sergilenir.

“Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eski medeniyetlerin ortak mirasa katkılarını beyin eseri tekniğinden yararlanılarak çalışma yapıları üzerinde listelenir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken verilen kaynaklar incelenerek etkin vatandaşın özelliklerine ilişkin bilgiler listelenir. “Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken toplumsal sorunların çözümünde alınabilecek sorumluluklar hakkında görüşler alınıp sorumluluk değeri açıklanır.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrenciler gruplara ayrılarak kaynaklar israf edilmeden verimli kullanılmasının insan ve doğaya etkilerine yönelik ürün ortaya koymaları istenir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken aynı soruna ilişkin farklı görüşler üzerine büyük grup tartışması yapılır, köşeleme tekniğiyle de seçilen grup başkanının kendi köşesinin fikrini diğer köşelere karşı savunması istenir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken seçmen yaşı geldiğinde seçimlere katılmanın görev ve sorumluluk olduğuna vurgu yapılır. “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken haklarına sahip çıkıp sorumluluklarını yerine getirmekle ilgili bir ürün oluşturup sınıfta sunulması istenir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken beyin eseri tekniği kullanılmış, belirlenen fikirlerin uygulamaya geçirilmesi için bir proje tasarısı hazırlanması istenmiştir. “Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken panel çalışması yapılmış ardından performans görevi verilerek tutum ve davranışlarımızın toplumsal birlikteliğe etkisi konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçları ile yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken kendileri o dönemde devlet yöneticisi olsaydı nasıl bir yol izlerdi şeklinde bir soru sorulup bu konudaki farklı görüşlerini oluşturulacak panoya asmaları istenmiştir.

“Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken drama tekniği uygulanarak kültürel mirasımızın zenginliğini fark etme ve gelecek nesillere aktarmaya yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1.2.3. Girişkenlik Diğer kişilerin haklarına saygılı olmak koşuluyla belirli sınırlar içerisinde yapılmak istenileni ve istenilmeyi belirleyebilme gücü ve enerjisine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplar ve bu gruplardaki rolleri arasındaki ilişkileri çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken dâhil olunan gruplardaki rollere ilişkin canlandırmalar yapılmıştır. “Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı

kazandırılırken ipli kukla, gölge oyunu, tiyatro ya da canlandırma tekniğinden faydalanılmıştır. “Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken okul idaresi gözetiminde sosyal sorumluluk projesi hayata geçirilmiştir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Kültürel bağlarımızın ve milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken kültürel bağlar ve milli değerler ile ilgili kavram haritası hazırlanmış, performans görevi olarak da bu konuda şiir, slogan, resim, afiş, poster hazırlamaları istenmiştir. “Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin müzakere edebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken sorunlara farklı bakış açıları üzerine büyük grup tartışması yapılmış, çözüm önerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş, oluşturulan gruplardaki görüşlerin diğer görüşlere karşı savunulması istenmiştir.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Tasarladığı bir ürün için yatırım ve pazarlama proje önerisi hazırlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken performans görevi olarak yatırım ve pazarlama projesi tasarımları istenir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken olumlu iletişimin önemi ile ilgili çıkarım yapmaları istenir ve performans görevi olarak da bu çıkarımlarla ilgili şiir, slogan, özlü söz ya da hikâye yazmaları, afiş veya kamu spotu hazırlamaları istenmiştir. “Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken konuşma halkası tekniği ile tartışma yapılır ve ortak bir yargıya varılır. Sosyal medya panosu ya da belirlenen fikirlerin hayata geçirilmesi için bir proje tasarısı hazırlanır. “Türk toplumunun milli meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken bu konuda bir kompozisyon yazmaları ve sınıfta paylaşımları istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken drama tekniği uygulanarak kültürel mirasımızın zenginliğini fark etme ve gelecek nesillere aktarmaya yönelik açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1.2.4. Güven Arzulanan bir amaca ulaşmak için karşı tarafın niyet veya davranışlarının ahlaka uygun, adaletli, yapıcı ve fayda sağlaması açısından öngörülebilir olma inancına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

Güven eğilimi 5, 6, 7. sınıf düzeylerinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programına eklenmemiştir.

2.1.2.5. Oyun severlik Bilgi/konu/kavram veya davranışı öğrenme sürecinin keyifli ve eğlenceli hâle getirilebilmesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatandaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme” öğrenme çıktısının kazandırılmasında etkin olan ve olmayan vatandaşların neler yapabileceği ile ilgili “siz olsaydınız ne yapardınız?” eğitsel oyunu oynanıp öğrencilerden fikir öne sürmeleri teşvik edilir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Ekonomik faaliyetler ve meslekler arasındaki ilişki hakkında çıkarımda bulunabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eğitsel oyunlar kullanılarak ekonomik faaliyetler ile meslekler ilişkilendirilir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken yasama, yürütme, yargı organlarına ilişkin “Ben kimim?” ve “Nesi var?” eğitsel oyunu oynanması istenmiştir.

2.1.3.Entelektüel Eğilimler Kişinin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergileyeceği becerilere yansıtması olarak ifade edilir (MEB, 2024). Bireyin günlük yaşam aktivitelerini yönetmek ve karşılaştığı problemleri çözmek için sahip olduğu zihinsel becerilerini kullanma eğilimidir. Bireyin bilgiyi işleme, problem çözme, görev ve sorumluluklarını yerine getirmede kullanmayı tercih ettiği yoldur (Yıldırım, 2022). Bir bakıma bireyin sahip olduğu öğrenmeleri, deneyimleri, edindiği bilgileri ve becerileri kullanırken duruma göre onu en iyi sonuca götüreceği yolu seçme ve bu konuda uygun davranışlarda bulunmayı ifade eder.

2.1.3.1. Eleştirel Bakma Eleştirel düşünme becerisine sahip kişiler karşılaştıkları problemi çok yönlü düşünüp farklı bakış açıları kullanarak çözüme ulaşırlar. Ulaştıkları bu çözümü de kanıtlarla desteklerler. Eleştirel düşünme bireyin doğru kararlar alabilmesi, dünyayı ve kendi iç dünyasını anlamlandırabilmesi, bilgiyi yeniden yapılandırabilmesi ve üst düzey bilişsel becerileri kullanabilmesi açısından önemli görülür (Oğuz ve Aybek, 2024). Bilgiyi doğru bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanmayı da içine alır. Eleştirel düşünme eğiliminde olan birey çevresinde yaşanan sorunların farkında olup bu sorunlara çözüm üretmeye çalışır, bu yolla elde ettiği bilgilerden yola çıkarak sağlıklı kararlar verebilir. Eleştirel düşünme eğilimi olan birey bu süreçte ve daha sonraki yaşantılarında öz değerlendirmelerini yapabilir, eleştirilere açık olur, aldıkları kararlarda daha objektif olurlar (Yakar vd, 2010).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bulunan eleştirel bakma eğiliminin öğrenme alanlarına dağılımı ve bu eğilimin kazandırılmasında önerilen öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır;

5. sınıf “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eleştirel bakma eğilimi de kazandırılmak istenmiştir. Bu konuda öğrencilerden kazanımla ilgili elde ettikleri bilgileri farklı türden en az üç kaynakla karşılaştırmaları istenmektedir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eleştirel bakma eğilimi de kazandırılması amaçlanmıştır. Bu anlamda öğrenciden konuyla ilgili çeşitli kaynakların incelenmesi ve bununla ilgili bir değerlendirme yapması istenmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Bir ihtiyaç halinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken de büyük grupla tartışma tekniği uygulanarak elde edilen bilgiler güncellik ve bilimsellik açısından değerlendirilmiştir.

6. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Türkistan’da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eleştirel bakma eğilimi de verilmek istenmiştir. 5N1K tekniği ile öğrencilerden hazırladıkları sorular doğrultusunda merak ettikleri konularda bilgi toplamaları, elde ettikleri bilgilerin benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmaları istenmiştir. “İslamiyet’in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme” öğrenme çıktısında yer verilmiştir. Bu anlamda öğrencilerden bu konu ile ilgili kaynaklar üzerinden çözümleme yapmaları istenmiştir. “XI-XIII yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askeri mücadelelerin Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme” öğrenme

çıkıtısıyla bu dönem olayları ile ilgili çeşitli kaynakların incelenip bilgilerin toplanması ve askeri mücadelelerle imar ve iskân çalışmaları arasındaki ilişkiyi açıklamaları istenmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları tanımlayabilme” öğrenme çıktısıyla vızıltı grupları tartışma tekniği uygulanmış ve konuda ulaşılan sonuçların benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleri ile ilgili bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısıyla öğrencilerin bu konuda ulaştıkları bilgileri en az üç farklı kaynakla karşılaştırarak doğrulamaları istenmiştir.

7. sınıf “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı Devleti’nin cihan devleti haline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla 5N1K tekniği ile yazılı ve görsel kaynaklardan bilgi toplanması ve çok yönlü bakış açısıyla değerlendirmeleri ve çıkarımda bulunmaları istenmiştir. “Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla çeşitli kaynaklar incelenip konunun tartışılması, sonuçlarla ilgili pano oluşturulması ve sonuçların sorgulanmasına yönelik grup tartışmaları yapılması istenmiştir. “Osmanlı kültür ve medeniyetine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısıyla bu konudaki yazılı ve görsel kaynakların incelenmesi istenmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını çözümleyebilme” öğrenme çıktısı ile bu konuda elde edilen bilgiler incelenip geçmiş uygulamalar hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme” öğrenme çıktısı ile konuyla ilgili dijital kaynaklar incelenerek elde edilen sonuçlar farklı alanlarla ilişkilendirilerek toplum hayatına etkilerinin çember tekniği ile tartışılması istenmiştir.

Eleştirel bakma eğilimi öğrenme alanlarına dağılımına bakıldığında Ortak Mirasımız, Yaşayan Demokrasimiz, Teknoloji ve Sosyal Bilimler alanlarında kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal farkındalık ve sorumlu karar verme becerileri ile birlikte kazandırılması amaçlanmıştır.

2.1.3.2. Muhakeme Bir konuya/duruma/olaya/olguya ilişkin bilgi, veri ve unsurları dikkatle değerlendirerek mantıklı, tutarlı ve doğru sonuçlara ulaşma; kavramlar ve düşünceler arasında anlamlı bağlantılar kurarak karşılaştırmalar yapabilmeye dair zihinsel süreçleri farkındalık, bakış açısı, tutum ve davranışa dönüştürmeye yönelik zihinsel örüntüleri ifade eder.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında muhakeme eğilimine yer verilmemiştir.

2.1.3.3. Odaklanma Belirlenen bir hedefe ulaşmak için gereken çabanın, zihinsel ve bedensel enerjinin en iyi düzeyde kullanılmasına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrenciye yaşadığı ildeki doğal ve beşerî çevrede meydana gelen değişimleri çeşitli görseller aracılığıyla incelemiş ve değişime neden olan unsurlar belirlenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken öğrencilerden yaşadıkları bölgede ortak miras öğelerinin önemine ilişkin performans görevi verilerek afiş, poster hazırlamaları istenmiştir, ortaya çıkan ürünler de okulda sergilenecektir. “Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken eski toplumlarla günümüz toplumlarının hayatlarındaki unsurların karşılaştırılarak benzer ve farklı

yönleri karşılaştırma tablosuna işlenir. Ayrıca öğrencilerden performans görevi olarak o dönemde yaşamış insanların hayatlarına ilişkin görüşlerini yazılı veya sözel olarak ifade etmeleri istenir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken odaklanma eğilimine yer verilmiş. Öğrenciden görsel ve dijital kaynaklardan Türk Dünyası haritası incelenerek Türk kültürünün yaşadığı geniş coğrafya hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Türkistan’da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken beyin fırtınası, büyük grup tartışması yapılarak medeniyetimizin oluşumunda ilk Türk devletlerinin rolü hakkında ulaşılan çıkarımların yansıtıldığı bir afiş hazırlanır ve sunulması istenmiştir. “XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken Anadolu’nun Türkleşmesine etki eden askeri ve siyasi faaliyetlere dair yorumlar ve görsellerin olduğu bir metin hazırlanması istenmiştir. Dönemin mimari eserlerinin görsellerinin de olduğu afiş ve posterler sınıf ortamında paylaşılır.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken küçük grup tartışması ile çevresinde yaşanan olaylara odaklanarak günlük yaşamdan örnekler vermeleri istenmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken Osmanlı ailesinin kesitlerinden bir hikâye yazmaları istenmiştir. Drama ile bu hikâyeler canlandırılmak istenmiştir gelece nesillere kültürel mirası bırakmanın önemine yönelik açıklamalar yapması istenmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yönetim yapısını çözümleyebilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken yazılı ve görsel kaynaklar kullanılarak devletimizin yapıları belirlenmeye çalışılmış, dijital kaynaklardan da konuyla ilgili bilgi toplanmıştır.

2.1.3.4. Yaratıcılık Farklı açılardan olaylara bakabilme yeteneği ile geçmiş deneyimleri de işe katarak alışlagelmiş kalıpların dışında yeni durumlara uyum sağlayarak özgün ürün, fikir üretilmesine ve problemlere çözümler oluşturulmasına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Toplumsal birliği sürdürmeye yönelik yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katkı sağlayabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken çevrelerinde yardıma muhtaç insanlar için sosyal sorumluluk proje fikirleri üretmeleri istenmiştir.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme” öğrenme çıktısının kazandırılmasında yaşadıkları ilin göreceli konum özelliklerini dilsiz harita ve bilgi kartları hazırlayarak görselleştirmeleri sağlanmıştır.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Yaşadığı ildeki ortak miras öğelerine ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme” öğrenme çıktısı kazandırılırken yaşadıkları ilin miras öğelerine ilişkin performans görevi ile afiş, poster, broşür hazırlamaları ve bu ürünleri sergilemeleri istenmiştir. “Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme” öğrenme çıktısıyla öğrencilerden eski dönem insanların yaşadıkları ile ilgili görüşlerini yazılı veya sözlü ifade etmeleri istenmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Demokrasi ve cumhuriyet kavramları arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısıyla kelime ilişkilendirme testi uygulanmış, demokrasi ve cumhuriyetle ilgili olanlar şeklinde sınıflama yapılmış, bu sınıflamadan yola çıkılarak bu iki kavram arasındaki ilişkiyi gösteren yazılı veya görsel bir ürün tasarlamaları istenmiştir. “Bir ihtiyaç hâlinde veya sorun karşısında başvuru yapılabilecek kurumlar hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktısıyla konu performans görevi olarak afiş ve posterler tasarlanması ve sergilenmesi istenmiştir.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısı ile grup çalışması ile kaynakların verimli kullanımına yönelik ürünler ortaya koymaları istenmiş, performans görevi kapsamında hikâye, şiir, haber, slogan, resim hazırlamaları istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme” öğrenme çıktısıyla tartışma yöntemi kullanılarak teknolojinin toplum hayatına etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır, farklı görüş ve tutarsızlıklar belirlenerek gerekçeleriyle açıklanması istenmiştir.

6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla performans görevi olarak incelenen kaynaklardan yola çıkılarak millî değerlerin toplumsal birlikteliğe etkisini anlatan şiir, slogan, hikâye, resim, afiş, poster hazırlamaları istenmiştir.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısıyla insanın doğal çevre koşullarından nasıl etkilendiği ve etkilediği ile ilgili beyin fırtınası veya büyük grup tartışması yapılması istenmiştir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Türkistan’da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla medeniyetimizin oluşumunda ilk Türk devletlerinin etkileri ile ilgili hazırlanan afiş sınıfta sunulur.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme” öğrenme çıktısıyla ekonomik faaliyetleri içeren bir harita çizimleri veya dijital harita oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğini sürdürmeye yönelik fikir üretebilme” öğrenme çıktısı ile performans görevi olarak dersin sonunda belirlenen fikirlerin uygulamaya konması için proje tasarısı hazırlanır.

“Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla küreselleşmenin insan yaşamı üzerindeki etkisi kavram haritası oluşturularak ifade etmeleri istenir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla Osmanlıdaki yeniliklerin neden ve sonuçlarının sanal bültenle ifade edildiği bir performans görevi verilmiştir.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini özetleyebilme” öğrenme çıktısıyla demokratik yönetime dair kanıt sunması ve kendi cümleleriyle ifade etmeleri istenmiştir.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında “Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla millî kalkınmanın neden ve sonuçlarına ilişkin metin, resim, poster hazırlamaları istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki toplum hayatına etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme” öğrenme çıktısıyla öğrenme galerisi tekniği uygulanmış ve geleceğe yönelik öngörülerini yazılı veya görsel olarak sınıf duvarlarına asmaları istenmiştir.

2.1.3.5. Gerçeği Arama Gerçeği bulmak için nesnel ve dürüstçe bir yaklaşıma sahip olunmasına, sorgulama ve doğruya ulaşmak için kararlılıkla hareket edilmesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla ” öğrenme çıktısıyla yaşadıkları ilde bulunan kaynakların özelliklerini incelemeleri istenmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme” öğrenme çıktısıyla farklı görüş ve tutarsızlıklar saygı çerçevesinde yazılı veya sözlü olarak ifade edilir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla yapılan münazarada elde edilen bilgilerin doğruluğu ve bilimselliği değerlendirilmiştir.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin kültürel” öğrenme çıktısıyla çevrim içi platformların yaygınlaşmasının kültürel değişimdeki rolü nedenleriyle ortaya konulması istenmiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında gerçeği arama eğilimine yer verilmemiştir.

2.1.3.6. Açık Fikirlilik Olaylar ve durumlara kalıpların dışına çıkarak meraklı, saygılı ve ön yargısız şekilde bakabilmeyi; farklı deneyimler, fikirler ve önerilere açık olabilmeyi içeren zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Teknolojik gelişmelerin toplum hayatına etkilerini tartışabilme” öğrenme çıktısıyla farklı görüş ve tutarsızlıklar saygı çerçevesinde yazılı veya sözlü olarak ifade edilir.

6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme” öğrenme çıktısında performans görevi olarak milli değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini anlatan şiir, afiş, slogan hazırlanmıştır.

“Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla 5N1K tekniğiyle dijital gelişmelerin hakların kullanımına etkisi ile ilgili sorular sorulması teşvik edilir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla iletişimin önemine dikkat çeken afiş veya kamu spotu hazırlanır.

2.1.3.7. Analitik Düşünme Problemlerin çözümünde meydana gelebilecek durumları öngörerek nesnel kanıtlar kullanma ve akıl yürütme yoluyla çözüme ulaşılabilmesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısında incelenen kaynaklardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını belirlemeleri istenir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla edinilen bilgilerden benzer ve farklı olanlar belirlenmesi istenir, açık uçlu sorular sorulur.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti’nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla Osmanlı’nın yaptığı yeniliklerin etkilediği alanların neler olduğu belirlenir ve sınıflama tablosu oluşturulur.

“Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Toplumsal hayatta karşılaşılabileceği bir probleme yönelik bilimsel sorgulama yapabilme” öğrenme çıktısıyla grupların araştırmalarından elde ettikleri verileri analiz etmeleri ve küçük grup tartışması yoluyla yorumlamaları, belirlenen problemin olası çözüm yollarını, avantajları ve dezavantajları ile bir diyagram üzerinde listelemeleri istenir.

2.1.3.8. SistematiK Olma Çeşitli durumların belirli bir yöntemle düzenli, örgütlü, odaklı ve gayretli şekilde ele alınmasına ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme” öğrenme çıktısıyla farkındalık etkinlik planlarının tasarımında, afet bilincine sahip olmanın afetlerin etkilerini azaltmadaki rolünü göz önünde bulundurmaları vurgulanır.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkılarını karşılaştırabilme” öğrenme çıktısıyla beyin eseri tekniğinden yararlanılarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının ortak mirasa katkılarını benzerlik ve farklılıklarını çalışma yaprağı üzerinde listeler.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Programında sistematiK olma eğilimine yer verilmemiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Örnek metinler üzerinden sosyal bilimlerin çalışma alanlarına dair genelleme yapabilme” öğrenme çıktısıyla verilen metinler incelenerek sosyal bilim dallarının ortak özelliklerini belirlemeleri istenir.

2.1.3.9. Soru Sorma Kendisine, çevresine ve evrene ilişkin bilme ve anlama ihtiyacına yönelik öğrenme ve keşfetme arzusu ile özgürce sorgulamalar yapabilmesine ilişkin zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında “Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme” öğrenme çıktısıyla öğrencilerden yaşadıkları çevrede meydana gelen değişimlerin etkileri ile ilgili merak ettikleri soruları sormaları istenir.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Anadolu’da ilk yerleşimleri kuran toplumların sosyal hayatlarına yönelik bakış açısı geliştirebilme” öğrenme çıktısıyla ilk yerleşim yerlerinin kültürel mirasın korunması açısından önemi vatanseverlik değeriyle vurgulanır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında soru sorma eğilimine yer verilmemiştir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Dâhil olduğu gruplarda ve sosyal hayatta etkili iletişimin önemini sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla etkili iletişimin önemiyle ilgili 5N1K tekniği kullanılarak konuyla ilgili sorular hazırlanır.

“Ortak Mirasımız” öğrenme alanında “Osmanlı Devleti’nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme” öğrenme çıktısıyla öğrencilerden 5N1K tekniğiyle merak ettikleri konulara ilişkin soru kartları hazırlamaları istenmiştir.

2.1.3.10. Şüphe Duyma Kendisine sunulan bir bilgi karşısında hissettiği emin olamama durumundan hareketle bu bilgiyi en küçük parçalarına kadar bölmesini ve her aşamada işlemlerini kontrol ederek emin olduğu her adımda bir üst basamağa çıkmasını hedefleyen zihinsel örüntüleri ifade eder (MEB, 2024).

5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında şüphe duyma eğilimine yer verilmemiştir.

SONUÇ

Eğilimler bireyin kişiliğinin bir parçası haline gelince davranışların sergilenmesini de kolaylaştıracaktır. Bireye eğitimle olumlu ve istenen eğilimler verildiğinde toplumsal kargaşadan da uzaklaşmış olacaktır. Sosyal bilgiler öğretim programındaki eğilimler daha çok bireyi aktif olmaya yönlendiren, toplumdaki kurumlara ve gruplara katılımını ve kabul edilmesini kolaylaştıran eğilimlerdir. Yeni ürünler ortaya koyabilen, gerektiğinde eleştirebilen, haklarını savunan, sorgulayan, yeniliğe ve gelişmeye açık bireyler kazandıkları eğilimleri sayesinde daha etkin olurlar.

Sosyal bilgiler öğretim programındaki eğilimler ders içinde hem konuyla hem kazanımla hem de değerlerle birlikte verilmiştir. Birey sosyal bilgiler dersi hedeflerine ulaşırken aynı zamanda çeşitli değer ve eğilim de kazanmış olacaktır. Bu anlamda eğilimlerin yeterince iyi kazandırılması gerekmektedir. Eğilime uygun yöntem ve tekniklerle zenginleştirilen derste eğilimlerin kazandırılması daha kolay olacaktır. Bu çalışmada öğretim programındaki eğilimlerin neler olduğu ve kazandırılmasında nasıl bir yol izlendiği üzerinde durulmuştur.

KAYNAKÇA

- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Oğuz, O., & Aybek, B. (2024). İlkokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Rehber, U. E., & Atıcı, Y. D. D. M. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Samancı, O., & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Sümbül, S., Asma, M., & Yıldız, K. (2019). Doğa Sporcularının Merak ve Keşfetme Eğilimlerinin Yaşam Doyum Düzeylerini Yordayıcı Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(2), 229-242.
- Yakar, Z., Pekbay, C., A., & Kaya, F. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *Education Sciences*, 5(3), 720-728.
- Yaycı, L. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Empatik Eğilim ve Etkileşim Kaygısı Arasındaki İlişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18), 221-238.
- Yıldırım, A. F. (2022). Entelektüel Düşünme Eğiliminin Sosyal Medya Kullanım Amaçlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Alan Araştırması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1662-1671.
- Yılmaz, H. A. (2016). Bir Derleme: Benlik Kavramına İlişkin Bazı Yaklaşımlar ve Tanımlamalar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 79-89.

Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.

TDK, (2025). [Türk Dil Kurumu Sözlükleri](https://sozluk.gov.tr) <https://sozluk.gov.tr>

MEB, (2025) [Eğilimler - Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli](#)

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Coğrafya Disiplininin Yeri: Karşılaştırmalı Bir İnceleme

Ebru Eskici

Dr., Bağımsız Araştırmacı, eebrdic@gmail.com

Özet

Bu çalışma, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan kazanımların, becerilerin ve değerlerin coğrafya disipliniyle doğrudan ve dolaylı ilişkilerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Araştırmada kazanımların öğrenme alanlarına, sınıf düzeylerine, içerik eğilimlerine, beceri ve değer boyutlarına göre bütüncül bir analiz yapılmıştır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan programlar kullanılmış, kazanımlar tematik başlıklar altında sınıflandırılarak analiz edilmiştir. 2018 programında coğrafi içerikler ağırlıklı “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında toplanmış; iklim, yer şekilleri, doğal afetler, harita okuryazarlığı gibi klasik temalar ve mekânsal düşünme, gözlem, araştırma gibi doğrudan beceriler ön planda olmuştur. 2024 programında ise coğrafi kazanımlar “Evimiz Dünya” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” başlıkları altında günlük yaşamla bütünleşmiş, küreselleşme, sürdürülebilirlik, ekonomik gelişmişlik ve çevre yönetimi gibi çağdaş temalarla zenginleştirilmiştir. Beceri boyutunda 2024 programı, önceki programdan farklı olarak “Alan Becerileri” ve “Okuryazarlık ve Beceriler” şeklinde iki ayrı kategori sunarak harita okuma, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama ve tablo-grafik-şekil yorumlama gibi doğrudan coğrafi becerilerin yanı sıra sosyal katılım, dijital okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerine de yer vermektedir. Değerler boyutunda ise her iki programda çevre bilinci ve afet farkındalığı öne çıkmakla birlikte, 2024 programı bu değerleri sosyal, kültürel ve küresel bağlamlarla bütünleştirmiştir. Genel olarak 2024 programı, 2018 programına kıyasla coğrafya eğitimi yalnızca yer bilgisi ve harita kullanımıyla sınırlamayıp, disiplinler arası, öğrenci merkezli ve yaşamsal içeriklerle bütünleştirerek coğrafi bilgilerin günlük yaşamda uygulanmasını ve problem çözme, proje geliştirme gibi üst düzey becerilerle desteklenmesini amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Coğrafya Disiplini, Coğrafya Eğitimi, Öğretim Programı Analizi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

The Place of the Geography Discipline in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula: A Comparative Analysis

Abstract

This study compares the geography-related learning outcomes, skills, and values in the 2018 and 2024 Social Studies Curricula of Türkiye through a thematic and holistic analysis. Using a qualitative comparative document analysis design, the research draws on official curriculum documents published by the Ministry of National Education. Learning outcomes were classified by thematic learning areas, grade levels, and their direct or indirect relation to geography.

Findings indicate that in the 2018 curriculum, geography content was concentrated mainly in the “People, Places, and Environments” learning area, focusing on traditional topics such as climate, landforms, natural disasters, and map literacy. In the 2024 curriculum, geography content is organized under “Our Home, the Earth” and “Economy in Our Lives,” integrating contemporary themes such as globalization, sustainability, and economic development into everyday life contexts. While geography learning outcomes in 2018 were concentrated in grades 5 and 6, the 2024 curriculum shows a more balanced distribution across grades. Both curricula emphasize environmental awareness and disaster management; however, the 2024 curriculum adopts a more activity-based, problem-solving, and project-oriented structure. In terms of skills, the 2018 curriculum emphasized traditional geography skills such as spatial thinking and map reading, whereas the 2024 curriculum expands these with “Field Skills” (e.g., spatial thinking, geographic inquiry, data interpretation, and digital literacy) alongside 21st-century competencies like project design and decision-making. Overall, the 2024 curriculum supports the integration of geographic knowledge into real-life applications through its interdisciplinary, student-centered, and sustainability-focused approach, aligning substantially with contemporary international geography education frameworks.

Key Words: Social Studies Curriculum, Geography Discipline, Geography Education, Curriculum Analysis, Türkiye Century Education Model.

Giriş

Sosyal Bilgiler öğretim programları, bireylerin toplumsal yaşamın farklı boyutlarını kavrayarak demokratik değerleri benimsemesini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesini amaçlayan disiplinler arası bir çerçeve sunar. Bu ders, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve vatandaşlık bilgisi gibi alanları bütünleştirerek öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerini destekler. Programın temel hedeflerinden biri, öğrencilerin geçmişini anlayarak bugünü yorumlayabilmeleri ve geleceğe yönelik bilinçli kararlar alabilmeleridir (Öztürk & Kafadar, 2020).

Bu bağlamda coğrafya disiplini, Sosyal Bilgiler dersinin temel yapı taşlarından biridir. Coğrafya, öğrencilere yalnızca mekânsal bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda çevre bilinci, afet farkındalığı, kaynak yönetimi, sürdürülebilirlik ve küresel vatandaşlık gibi çağdaş kavramları kazandırır. Mekânsal düşünme becerisi, harita okuryazarlığı, görsel veri analizi ve yerel-küresel bağlantılar kurabilme yetisi, coğrafyanın Sosyal Bilgiler içindeki işlevinin merkezinde yer alır (Gürler & Gürgen, 2025). Bu özellikleriyle coğrafya, bireylerin çevreleriyle bilinçli, sorumlu ve etkin bir etkileşim kurmasını sağlayan önemli bir araçtır.

Türkiye’de öğretim programları, toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası eğitim trendleri doğrultusunda belirli periyotlarla güncellenmektedir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, tematik öğrenme alanları etrafında yapılandırılmış, bilgi aktarımı odaklı ve daha çok geleneksel coğrafya konularına (iklim, yer şekilleri, nüfus vb.) ağırlık vermiştir (MEB, 2018). Ancak dijitalleşme, sürdürülebilir kalkınma, küreselleşme ve afet yönetimi gibi 21. yüzyıl becerilerini önceleyen gelişmeler, bu programın kapsam ve yaklaşımında yenilenme ihtiyacını doğurmuştur.

Bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024 yılında uygulanmaya konulmuş ve programın felsefesinde köklü bir değişim yaratmıştır. Yeni model, disiplinler arası bütünleşmeyi güçlendiren, öğrenci merkezli, beceri ve değer odaklı, yaşamla doğrudan ilişkili öğrenme deneyimlerini merkeze alan bir yaklaşım benimsemiştir. “Evimiz Dünya” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” gibi öğrenme alanları, coğrafi içeriği güncel sorunlarla ilişkilendirerek öğrencilerin bilgiyi gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilmelerini hedefler. Böylece coğrafya öğretimi, yalnızca mekânsal bilgi aktarımından çıkarak, proje üretme, problem çözme, dijital araç kullanımı ve çevresel sorumluluk bilincinin geliştirilmesini kapsayan çok boyutlu bir öğrenme alanına dönüşmüştür (MEB, 2024).

Bu çalışma, söz konusu dönüşümü ayrıntılı biçimde inceleyerek 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının coğrafya kazanımları, becerileri ve değerleri açısından nasıl farklılaştığını ortaya

koymayı amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin coğrafya eğitimi bağlamında sunduğu yeniliklerin ve zenginleşmenin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan coğrafya kazanımlarını, becerilerini ve değerlerini karşılaştırmalı olarak incelemek ve iki program arasındaki yaklaşım farklılıklarını ortaya koymaktır. Araştırma, kazanımların öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımını belirleyerek, programların içerik yapısındaki değişimleri tematik bir bakışla değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, beceri ve değer boyutlarındaki dönüşümün, çağdaş coğrafya eğitimi gereklilikleri ile ne ölçüde uyumlu olduğunu ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Öğretim programları, öğrencilerin bilgi, beceri ve değer dünyasını şekillendiren temel belgelerdir. Sosyal Bilgiler dersi özelinde coğrafya eğitiminin niteliği, öğrencilerin mekânsal düşünme, çevresel farkındalık, afet bilinci, dijital okuryazarlık ve sürdürülebilir yaşam anlayışı gibi kritik 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Gürler & Gürgen, 2025).

2018'den 2024'e geçiş süreci, yalnızca içerik güncellemesi değil; aynı zamanda öğretim felsefesinde köklü bir değişim anlamına gelmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile birlikte coğrafya eğitiminin yaşamla bağlantılı, disiplinler arası ve uygulama temelli bir yapıya kavuşması, bu dönüşümün eğitim bilimleri literatüründe incelenmeye değer bir konu olmasını sağlamaktadır. Çalışma, bu bağlamda hem program geliştirme alanına hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına katkı sağlayabilecek nitelikte veriler sunmaktadır.

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

“2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, coğrafya kazanımları, becerileri ve değerler açısından nasıl bir değişim göstermektedir?”

Bu ana problem doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir:

1. 2018 ve 2024 programlarında coğrafya temalı kazanımlar hangi tematik öğrenme alanlarında ve sınıf düzeylerinde yer almaktadır?
2. 2018 ve 2024 programlarında coğrafya ile ilişkili beceriler ve değerler nasıl tanımlanmaktadır?
3. Her iki programda coğrafya ile ilişkili değerler nasıl değişim göstermektedir?
4. 2024 programı, çağdaş coğrafya eğitimi yaklaşımlarına ne ölçüde uyum göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı doküman analizi ile yürütülmüştür. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik bir biçimde incelenerek anlamlandırılması ve belirli temalar çerçevesinde yorumlanması sürecidir (Bowen, 2009). Karşılaştırmalı yaklaşım ise farklı dönemlere ait belgeler arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasını sağlar. Bu bağlamda araştırma, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan coğrafya kazanımlarını, becerilerini ve değerlerini tematik açıdan karşılaştırmalı olarak incelemiştir.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan:

- 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
- 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) oluşturmaktadır.

Bu programlar, doğrudan coğrafya ile ilişkili öğrenme alanları, kazanımlar, beceriler ve değerler açısından taranmış, içerikler tematik başlıklar altında sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. Kazanımların Belirlenmesi: Her iki programdaki tüm kazanımlar listelenmiş ve öğrenme alanları ile sınıf düzeyleri kaydedilmiştir.
2. Coğrafya Temasıyla İlişkilendirme: Kazanımlar, doğrudan coğrafya temalı (harita, iklim, yer şekilleri, doğal afetler vb.) ve dolaylı coğrafya temalı (doğa-insan etkileşimi, sürdürülebilirlik, afet bilinci vb.) olarak iki kategoriye ayrılmıştır.
3. Beceri ve Değer Kodlama: Programlarda belirtilen beceriler ve değerler, coğrafya ile ilişkileri açısından kodlanmıştır. Bu aşamada özellikle 2024 programında açık biçimde tanımlanan “Okuryazarlık Becerileri” başlığı ile “Değerler Eğitimi” bölümlerinden yararlanılmıştır.
4. Tablo ve Grafik Analizi: Kodlanan veriler, öğrenme alanı, sınıf düzeyi ve tema bazında tablolandırılmış; yoğunluk analizi, radar grafikleri ve karşılaştırma tabloları oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde temalara ayrılması ve yorumlanmasını sağlar (Krippendorff, 2019). Bu çalışmada, “kazanım dağılımı”, “beceri çeşitliliği”, “değer bütünleşmesi” ve “çağdaş eğitim temaları” olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmacılar arası görüş birliği sağlamak amacıyla iki bağımsız kodlayıcı kullanılmış, uyum oranı %90’ın üzerinde bulunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla, analiz sürecinde elde edilen bulgular literatürde yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır (Gürler & Gürgen, 2025; Eser, 2020; Çiftçi & Akça, 2019). Ayrıca, verilerin doğrudan MEB tarafından yayımlanan program belgelerinden alınması, çalışmanın iç geçerliğini artırmıştır. Bulgular, hem metinsel hem de görsel sunumlarla desteklenerek yorumların şeffaflığı sağlanmıştır.

Bulgular

Coğrafya Kazanımlarının Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda coğrafya temalı kazanımların büyük bölümü “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında toplanmıştır. Bu kazanımlar, iklim, yer şekilleri, doğal afetler, nüfus ve yerleşme gibi klasik coğrafya konularına odaklanmaktadır. Kazanımların detayları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 2018 programı coğrafya disiplinine yönelik kazanımlar

Öğrenme Alanı	Sınıf	Kazanım Metni
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	4	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.
	4	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	4	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
	4	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	4	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
	5	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
	5	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
	5	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.
	5	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	5	SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
	6	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
	6	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
	6	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
	6	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	7	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.
	7	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.
	7	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. Ekonomik faaliyetlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir.
	6	SB.6.5.1. Türkiye'de görülen ekonomik faaliyetlerin ülke yüzeyine dağılışını harita üzerinde gösterir.
	6	SB.6.5.2. Türkiye'deki doğal kaynakların kullanımının çevreye etkilerini değerlendirir.
	6	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerine göre yatırım önerilerinde bulunur.
	7	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.
Küresel Bağlantılar	4.	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya temalı kazanımlar üç ana öğrenme alanında yer almaktadır: İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar. Bu kazanımların en yoğun biçimde bulunduğu alan İnsanlar, Yerler ve Çevreler olup, programda

doğrudan coğrafi bilgi ve becerilere yönelik içerikler bu başlık altında toplanmıştır. Burada konum bilgisi, kroki ve harita kullanımı, doğal ve beşerî unsurların ayırt edilmesi, iklim, yer şekilleri, doğal afetler, nüfus ve yerleşme ilişkileri gibi klasik coğrafya konuları işlenmektedir.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; 4. sınıfta coğrafya temalı kazanımlar temel mekân algısı, kroki çizimi, doğal-beşerî unsurların belirlenmesi, hava olaylarının gözlemlenmesi, yer şekilleri ve nüfus özellikleri ile afetlere hazırlık konularına odaklanmaktadır. Bu düzeyde ayrıca Küresel Bağlantılar öğrenme alanı kapsamında dünya ülkelerinin tanıtımı yer almaktadır.

- 5. sınıfta İnsanlar, Yerler ve Çevreler alanında harita okuma, iklimin insan faaliyetlerine etkisi, doğal-beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşmeye yansımaları, afet ve çevre sorunları ile ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Bu sınıf düzeyinde Üretim, Dağıtım ve Tüketim alanında da ekonomik faaliyetlerle coğrafi özelliklerin ilişkilendirilmesine yönelik bir kazanım yer almaktadır.
- 6. sınıfta İnsanlar, Yerler ve Çevreler alanı kapsamında Türkiye'nin fiziki ve beşerî coğrafyası, konum bilgisi ve farklı doğal ortamların iklim özellikleri ele alınmaktadır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim alanında ise ekonomik faaliyetlerin ülke yüzeyine dağılımı, doğal kaynakların çevresel etkileri ve coğrafi özelliklere göre yatırım önerileri konuları işlenmektedir.
- 7. sınıfta coğrafya temalı kazanımların sayısı azalmış olup, İnsanlar, Yerler ve Çevreler alanında yerleşmeyi etkileyen faktörler, nüfusun dağılımı ve göç konuları bulunmaktadır. Üretim, Dağıtım ve Tüketim alanında ise toprağın üretimdeki önemi üzerinde durulmaktadır.

Genel olarak, 2018 programında coğrafya temalı kazanımların yoğunluğu 4., 5. ve 6. sınıflarda belirginleşmektedir. 7. sınıfta ise bu yoğunluk azalmakta ve daha çok ekonomik ve toplumsal içerikler öne çıkmaktadır. Tematik olarak program, coğrafyayı esasen fiziki ve beşerî boyutlarıyla ele almakta, ekonomik coğrafya ve küresel bağlantılar boyutu ise sınırlı ölçüde işlenmektedir.

2024 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, coğrafya disiplinine ilişkin kazanımları hem doğrudan hem de ekonomik coğrafya boyutuyla ele alan bir yapıya sahiptir. Program, mekânsal düşünme, çevre-insan ilişkisi, afet bilinci ve sürdürülebilir kaynak yönetimi gibi çağdaş coğrafya eğitimine uygun temaları öne çıkarmaktadır. Söz konusu kazanımlar öğrenme alanları ve sınıf düzeyleri açısından incelenmiş, dağılım ve içerik özellikleri ayrıntılı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 2024 programı coğrafya disiplinine yönelik kazanımlar

Öğrenme Alanı	Sınıf	Kazanım
Evimiz Dünya	4	SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme
	4	SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme
	4	SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme
	5	SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme
	5	SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme
	5	SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme
	6	SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme

	6	SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme
	4	SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme
Hayatımızdaki Ekonomi	5	SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme
	6	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya temalı kazanımlar iki ana öğrenme alanı altında toplanmaktadır: Evimiz Dünya ve Hayatımızdaki Ekonomi. “Evimiz Dünya” öğrenme alanı, doğrudan fiziki ve beşerî coğrafya ile ilişkilidir. Bu alanda 4. sınıfta harita kullanma ve yön bulma, yerel çevrede doğa-insan etkileşiminin analizi ve afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik çözüm önerilerinin paylaşılması gibi kazanımlar yer almaktadır. 5. sınıfta ilin göreceli konum özelliklerini belirleme, doğal ve beşerî çevredeki değişimin neden-sonuç ilişkisini açıklama ve afet farkındalığı etkinlikleri düzenleme konuları öne çıkmaktadır. 6. sınıfta ise ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleme ile ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkileri çözümleme gibi daha geniş ölçekli coğrafi beceriler yer almaktadır.

“Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı ise doğrudan fiziki coğrafyadan ziyade ekonomik coğrafya perspektifiyle ilişkilidir. 4. sınıfta doğal kaynak tüketimine ilişkin grafik yorumlama, 5. sınıfta kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkilerini değerlendirme, 6. sınıfta ise ülkemizin doğal kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleme gibi sürdürülebilirlik ve çevresel yönetim odaklı kazanımlar yer almaktadır.

Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında, coğrafya temalı kazanımlar 4., 5. ve 6. sınıflara dengeli biçimde dağılmıştır. 4. sınıfta temel mekânsal beceriler ve çevre bilinci, 5. sınıfta yerel ölçekte konum, çevresel değişim ve afet farkındalığı, 6. sınıfta ise ulusal ve küresel ölçekte konum bilgisi ve doğal-beşerî çevre ilişkileri öne çıkmaktadır. “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı, coğrafya disiplinine ekonomik boyut katarak sürdürülebilirlik, kaynak yönetimi ve çevresel etki konularını müfredata entegre etmektedir. Dikkat çeken bir nokta, 2024 programında 7. sınıf düzeyinde doğrudan coğrafya temalı kazanım bulunmamasıdır.

2018 ve 2024 Programlarının Coğrafya Disipliniyle İlişkili Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, coğrafya disipliniyle ilişkili kazanımlar açısından benzer tematik alanları kapsasa da, içerik, öğrenme alanı dağılımı ve sınıf düzeyleri bakımından önemli farklılıklar göstermektedir.

2018 programında coğrafya temalı kazanımlar üç ana öğrenme alanında yer almaktadır: İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar. Bu yapı, fiziki ve beşerî coğrafya konularını (konum bilgisi, iklim, yer şekilleri, doğal afetler, nüfus-yerleşme ilişkileri) ön plana çıkarırken; ekonomik coğrafya ve küresel bağlantılar nispeten sınırlı yer bulmuştur. Kazanımlar, 4., 5. ve 6. sınıflarda yoğunlaşmakta, 7. sınıfta ise göç, nüfus dağılışı ve toprağın üretimdeki önemi gibi daha dar kapsamlı konulara yer verilmektedir.

2024 programında ise coğrafya disiplinine ilişkin kazanımlar iki ana öğrenme alanında toplanmıştır: Evimiz Dünya ve Hayatımızdaki Ekonomi. “Evimiz Dünya” alanı, doğrudan fiziki ve beşerî coğrafya ile ilişkili olup mekânsal beceriler, doğa-insan etkileşimi, afet farkındalığı ve konum bilgisi gibi konuları içermektedir. “Hayatımızdaki Ekonomi” ise ekonomik coğrafya perspektifini güçlendiren, sürdürülebilir kaynak kullanımı, doğal kaynak-ekonomik faaliyet ilişkisi ve çevresel etki değerlendirmesi gibi kazanımları kapsamaktadır. Bu yönüyle 2024 programı, sürdürülebilirlik ve çevre yönetimini coğrafya eğitiminin merkezine yerleştirmiştir.

Sınıf düzeyi dağılımı açısından, 2018 programında 7. sınıf dahil tüm kademelerde coğrafya temalı kazanımlar bulunurken; 2024 programında 7. sınıf düzeyinde doğrudan coğrafya kazanımına yer verilmemesi dikkat çekmektedir. 2024'te kazanımlar, 4., 5. ve 6. sınıflar arasında daha dengeli dağıtılmış; her sınıf düzeyinde hem mekânsal bilgi hem de çevre-ekonomi ilişkisine dayalı konular bütünleşik olarak işlenmiştir.

Genel olarak, 2018 programı coğrafya öğretiminde klasik fiziki ve beşerî coğrafya içeriklerine odaklanırken; 2024 programı bu çerçeveyi korumakla birlikte sürdürülebilirlik, afet bilinci ve ekonomik coğrafya boyutunu daha belirgin hale getirmiştir. Bu değişim, coğrafya kazanımlarının yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretebilme yeterliklerini geliştirecek şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Coğrafya Disiplini İle İlişkili Beceriler

Bu bölümde, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan coğrafya disipliniyle ilişkili beceriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Analizde, her iki programın coğrafya eğitimine yönelik beceri tanımları, ilişki düzeyi ve coğrafi uygulama odaklılık düzeyleri ele alınmıştır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2018 programı coğrafya disiplinine yönelik beceriler

Beceri	İlişki Düzeyi	Coğrafya ile İlişki Açıklaması
Mekânsal düşünme	Doğrudan	Haritalar, yer şekilleri, konum analizi ve mekânsal ilişkileri kavrama
Harita okuryazarlığı	Doğrudan	Fiziki ve beşerî coğrafya konularında temel araç
Tablo, grafik ve diyagram yorumlama	Doğrudan	İklim verileri, nüfus istatistikleri, ekonomik faaliyet dağılımlarının analizi
Gözlem	Doğrudan	Çevre gözlemi, doğa olaylarının incelenmesi ve yerel çevre çalışmaları
Araştırma	Doğrudan	Doğal afetler, çevre sorunları, yerleşim tipleri gibi konularda araştırma
Problem çözme	Doğrudan	Afet yönetimi, çevresel kirlilik, sürdürülebilir kaynak kullanımı gibi sorunlara çözüm üretme
Karar verme	Doğrudan	Mekânsal planlama, doğal kaynak kullanımı kararları
Kanıt kullanma	Doğrudan	Harita, istatistik ve gözlem verilerini kullanarak kanıt temelli çıkarım
Eleştirel düşünme	Dolaylı	Coğrafi verilerin yorumlanması, bilgi doğrulama
Empati	Dolaylı	Farklı coğrafi koşullarda yaşayan toplumların yaşam biçimlerini anlama

Zaman ve kronolojiyi algılama	Dolaylı	Coğrafi süreçlerin zaman boyutunu değerlendirme
Değişim ve sürekliliği algılama	Dolaylı	İklim değişikliği, göç gibi süreçlerde değişim-süreklilik analizleri

Tablodaki veriler, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda coğrafya disipliniyle ilişkili becerilerin hem doğrudan hem de dolaylı düzeyde yer aldığını göstermektedir.

Doğrudan İlişkili Beceriler

“Mekânsal düşünme”, “harita okuryazarlığı”, “tablo, grafik ve diyagram yorumlama” gibi beceriler, coğrafya eğitiminin temel araçlarını ve kavramlarını kapsadığı için doğrudan coğrafya disiplinine hizmet eder. Özellikle “gözlem”, “araştırma”, “problem çözme”, “karar verme” ve “kanıt kullanma” becerileri, hem yerel hem küresel ölçekte çevre-insan ilişkilerini anlamaya ve çözüm üretmeye yönelik güçlü bir altyapı sunar.

Dolaylı İlişkili Beceriler

“Eleştirel düşünme”, “empati”, “zaman ve kronolojiyi algılama” ile “değişim ve sürekliliği algılama” ise coğrafya öğrenimini destekleyen, ancak sadece coğrafya alanına özgü olmayan becerilerdir. Bu beceriler, öğrencilerin coğrafi verileri sorgulama, farklı bölgelerde yaşayan toplumları anlama ve tarihsel-coğrafi süreçleri yorumlama kapasitelerini güçlendirir.

Programın beceri boyutunda coğrafya disiplini açısından güçlü bir altyapı bulunduğu söylenebilir. Özellikle mekânsal okuryazarlık, veri analizi ve çevresel problem çözme gibi doğrudan beceriler, öğrencilerin coğrafi bilgi ve becerileri gerçek yaşam bağlamında kullanabilmesine olanak tanır. Dolaylı beceriler ise, disiplinler arası bağlantıları güçlendirerek coğrafya bilgisini sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlara entegre eder.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, beceri alanlarını önceki programlara kıyasla daha kapsamlı ve tematik bir çerçevede ele alarak “Alan Becerileri” ve “Okuryazarlık ve Beceriler” başlıkları altında disiplinler arası bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yapı, yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanmak yerine, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri, uygulama odaklı ve 21. yüzyıl yeterlikleriyle bütünleşmiş yetkinlikler kazandırmayı hedeflemektedir. Coğrafya disiplini açısından program, harita okuma, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama, tablo/grafik/şekil/diyagram okuma gibi doğrudan coğrafi alan becerilerinin yanı sıra sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, kanıta dayalı sorgulama ve dijital okuryazarlık gibi dolaylı ilişkili becerileri de içermektedir. Okuryazarlık ve beceriler kategorisinde ise görsel okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı doğrudan coğrafi becerileri desteklerken, vatandaşlık, bilgi, dijital ve kültür okuryazarlıkları coğrafyanın sosyal, kültürel ve teknolojik boyutlarda kullanılmasını sağlamaktadır. Bu bütüncül yapı, coğrafya eğitimi yalnızca yer bilgisi ve harita kullanımı ile sınırlamayıp, öğrencilerin mekânsal düşünme, küresel sorunları algılama, yerel-küresel bağlar kurma ve çözüm odaklı projeler geliştirme yeterliklerini güçlendirmektedir. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 2024 programı coğrafya disiplinine yönelik beceriler

Kategori	Okuryazarlık / Beceri	İlişki Düzeyi	Coğrafya ile İlişki Açıklaması
Alan Becerileri	Harita Okuma	Doğrudan	Harita bilgisi, konum belirleme ve mekânsal farkındalık geliştirme
	Mekânsal Düşünme	Doğrudan	Konum algısı, mekânsal bağlantıların çözülmesi

	Coğrafi Sorgulama	Doğrudan	Coğrafi bilgileri çözümleme ve yorumlama
	Tablo, Grafik, Şekil ve Diyagram Okuma	Doğrudan	İklim, nüfus, ekonomik dağılım verilerinin görseller üzerinden analizi
	Sosyal Katılım (Afet Farkındalığı, Çevre Yönetimi)	Dolaylı	Afet sonrası toplumsal dayanışma, çevre sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk geliştirme
	Değişim ve Sürekliliği Algılama	Dolaylı	Doğal ve beşerî süreçlerdeki değişim ve sürekliliğin yorumlanması
	Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma	Dolaylı	Harita, istatistik ve gözlem verilerini kullanarak kanıtı dayalı çıkarım yapma
	Dijital Okuryazarlık	Dolaylı	Coğrafi Bilgi Sistemleri, uydu teknolojileri ve dijital harita uygulamaları kullanma
Okuryazarlık ve Beceriler	Görsel Okuryazarlık	Doğrudan	Harita, grafik, tablo, diyagram gibi görsel coğrafi materyalleri okuma ve yorumlama becerisi
	Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı	Doğrudan	Doğal kaynakların korunması, çevresel sürdürülebilirlik, iklim değişikliği gibi konularda bilgi ve farkındalık geliştirme
	Veri Okuryazarlığı	Doğrudan	İklim verileri, nüfus istatistikleri, ekonomik faaliyet dağılımları gibi coğrafi verileri okuma ve analiz etme
	Vatandaşlık Okuryazarlığı	Dolaylı	Coğrafi sınırlar, yerel ve küresel vatandaşlık sorumlulukları, afet ve çevre yönetimi konularıyla ilişkili
	Bilgi Okuryazarlığı	Dolaylı	Coğrafi verilerin (istatistik, harita, uydu görüntüleri) toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması
	Dijital Okuryazarlık	Dolaylı	Coğrafi bilgi sistemleri (CBS), uydu teknolojileri ve dijital harita uygulamalarının kullanımı
	Kültür Okuryazarlığı	Dolaylı	Farklı coğrafi bölgelerdeki kültürel özellikleri tanıma ve anlamlandırma

Tablodaki veriler, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya disipliniyle ilişkili becerilerin hem doğrudan hem de dolaylı düzeyde yer aldığını göstermektedir.

Tablo, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan coğrafya disipliniyle ilişkili becerileri iki ana kategori altında ele almaktadır: alan becerileri ve okuryazarlık-beceriler.

Alan Becerileri

Alan becerileri kategorisinde doğrudan ilişkili olan harita okuma, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama ile tablo, grafik, şekil ve diyagram okuma becerileri, coğrafyanın temel araçlarını ve kavramlarını içermektedir. Bu beceriler, öğrencilerin mekânsal algı geliştirmesine, coğrafi verileri görselleştirmesine ve analiz etmesine katkı sağlamaktadır. Dolaylı ilişkili beceriler arasında yer alan sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, kanıtı dayalı sorgulama ve araştırma ile dijital okuryazarlık, coğrafyanın sosyal, tarihsel ve teknolojik boyutlarını desteklemektedir. Özellikle afet

farkındalığı, çevre yönetimi ve kanıta dayalı çıkarım yapma gibi beceriler, coğrafi bilgilerin gerçek yaşam bağlamında kullanılmasını güçlendirmektedir.

Okuryazarlık ve Beceriler

Okuryazarlık ve beceriler kategorisinde doğrudan ilişkili olan görsel okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı, coğrafi materyalleri okuma, doğal kaynak yönetimi ve veri analizi konularını kapsamaktadır. Bu beceriler, özellikle 21. yüzyıl coğrafya eğitiminin öncelikli temalarıyla uyum göstermektedir. Dolaylı ilişkili olan vatandaşlık, bilgi, dijital ve kültür okuryazarlıkları ise coğrafyanın sosyal, kültürel ve teknolojik bağlamlarla bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu beceriler sayesinde öğrenciler, coğrafi bilgiyi yalnızca mekânsal bağlamda değil, kültürel çeşitlilik, vatandaşlık sorumlulukları ve dijital teknolojiler üzerinden de kullanabilmektedir.

Genel olarak 2024 programı, 2018 programına kıyasla teknoloji, sürdürülebilirlik ve vatandaşlık gibi temaları daha belirgin şekilde entegre etmiştir. Alan becerileri bölümünde klasik coğrafya becerilerini güçlü tutarken, okuryazarlık ve beceriler bölümünde disiplinlerarası bağlantıları güçlendirmiştir. Bu yapı, öğrencilerin hem temel coğrafi bilgi ve becerilerde yetkinleşmesini hem de bu bilgileri sosyal, kültürel ve küresel bağlamlarda uygulayabilmesini hedeflemektedir.

2018 ve 2024 Programlarının Coğrafya Disipliniyle İlişkili Beceriler Açısından Karşılaştırılması

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında coğrafya disiplini ile ilişkili beceriler incelendiğinde, iki program arasında hem yapı hem de içerik açısından önemli farklılıklar olduğu görülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya ile ilişkili beceriler tek bir genel beceriler listesi içinde sunulmuştur. Bu beceriler doğrudan ve dolaylı ilişkili olarak ayrılmış olsa da “alan becerileri” ve “okuryazarlık-beceriler” gibi tematik bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Doğrudan ilişkili beceriler arasında mekânsal düşünme, harita okuryazarlığı, tablo-grafik-diyagram yorumlama, gözlem, araştırma, problem çözme, karar verme ve kanıt kullanma yer almakta; bu beceriler coğrafya eğitiminin temel araçlarını ve yöntemlerini oluşturmaktadır. Dolaylı ilişkili beceriler ise eleştirel düşünme, empati, zaman ve kronoloji algısı ile değişim ve sürekliliği algılama gibi genel sosyal bilim becerilerinden oluşmakta ve coğrafi öğrenmeyi desteklemektedir. Bu yapı, temel coğrafya becerilerinde güçlü bir altyapı sağlamakla birlikte, teknolojik ve sürdürülebilirlik temaları sınırlı düzeyde yer bulmuştur.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, becerileri “alan becerileri” ve “okuryazarlık ve beceriler” olmak üzere iki ana kategoriye ayırarak daha sistematik ve tematik bir yapı sunmaktadır. Alan becerileri kategorisinde doğrudan ilişkili olan harita okuma, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama ile tablo, grafik, şekil ve diyagram okuma becerileri yer almakta; bunlar öğrencilerin mekânsal algı geliştirmesine, coğrafi verileri görselleştirmesine ve analiz etmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Dolaylı ilişkili alan becerileri arasında sosyal katılım, değişim ve sürekliliği algılama, kanıta dayalı sorgulama ve dijital okuryazarlık bulunmaktadır. Bu beceriler, coğrafyanın sosyal, tarihsel ve teknolojik boyutlarını desteklemekte; özellikle afet farkındalığı, çevre yönetimi ve kanıta dayalı çıkarım yapma gibi konular, coğrafi bilginin gerçek yaşam bağlamında kullanılmasını güçlendirmektedir.

Okuryazarlık ve beceriler kategorisinde doğrudan ilişkili olan görsel okuryazarlık, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı, coğrafi materyalleri okuma, doğal kaynak yönetimi ve veri analizi konularını kapsamaktadır. Dolaylı ilişkili okuryazarlıklar ise vatandaşlık, bilgi, dijital ve kültür okuryazarlığı olarak belirlenmiş; bunlar coğrafyanın sosyal, kültürel ve teknolojik bağlamlarla bütünleşmesini sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, coğrafi bilgiyi yalnızca mekânsal

bağlamda değil, kültürel çeşitlilik, vatandaşlık sorumlulukları ve dijital teknolojiler üzerinden de kullanabilmektedir.

Genel olarak 2024 Programı, 2018'e kıyasla temel coğrafya becerilerini koruyup güçlendirirken, teknolojik yetkinlik, sürdürülebilirlik bilinci, veri okuryazarlığı ve vatandaşlık gibi çağdaş coğrafya eğitimi boyutlarını daha belirgin şekilde entegre etmiştir. Böylece, program yalnızca yer bilgisi ve harita kullanımına odaklanmayan; aynı zamanda küresel sorunları algılayabilme, yerel-küresel bağlar kurabilme ve çözüm odaklı projeler geliştirebilme yeterliklerini destekleyen kapsamlı bir yapı sunmaktadır.

Coğrafya Disiplini İle İlişkili Değerler

Bu bölümde, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan coğrafya disipliniyle ilişkili değerler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Analizde, her iki programdaki değerlerin coğrafya eğitimine katkı düzeyi, disipline doğrudan veya dolaylı ilişkileri ve çevresel, kültürel ile toplumsal boyutlardaki yansımaları değerlendirilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan coğrafya disiplini ile ilişkili değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2018 programı coğrafya disipliniyle ilişkili değerler

Değer	İlişki Düzeyi	Coğrafya ile İlişki Açıklaması
Vatanseverlik	Doğrudan	Ülke topraklarının korunması, coğrafi sınırların önemi
Sorumluluk	Doğrudan	Doğal kaynakların ve çevrenin korunmasına yönelik bireysel ve toplumsal sorumluluk
Çevreye duyarlılık	Doğrudan	Doğal çevreyi koruma, sürdürülebilirlik bilinci
Doğaya saygı	Doğrudan	Ekosistemlerin korunması ve doğal dengenin gözetilmesi
Dayanışma	Dolaylı	Afet sonrası yardım ve yerel-toplumsal dayanışma
Adalet	Dolaylı	Kaynak dağılımında adalet ve sürdürülebilir kalkınma
Yardımseverlik	Dolaylı	Afet, yoksulluk veya çevre sorunları karşısında destek olma
Tasarruf	Doğrudan	Doğal kaynakların verimli ve bilinçli kullanımı

Tablodaki veriler, 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda coğrafya disipliniyle ilişkili değerlerin hem doğrudan hem de dolaylı olarak yer aldığını göstermektedir.

Doğrudan ilişkili değerler arasında yer alan vatanseverlik, sorumluluk, çevreye duyarlılık, doğaya saygı ve tasarruf, coğrafya eğitiminin temel hedeflerinden olan mekânsal farkındalık, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir yaşam bilinci ile doğrudan bağlantılıdır. Bu değerler, öğrencilerin hem yerel hem de ulusal ölçekte çevresel ve coğrafi sorumluluklarını anlamalarını destekler.

Dolaylı ilişkili değerler olan dayanışma, adalet ve yardımseverlik, coğrafi konulara sosyal ve insani boyuttan yaklaşılmasını sağlar. Örneğin, doğal afetler sonrası dayanışma ve yardımseverlik gibi değerler, afet yönetimi ve toplum dayanıklılığı konularında coğrafya ile ilişkilendirilebilir. Adalet

ise, doğal kaynakların eşit dağılımı ve sürdürülebilir kalkınma gibi konularla coğrafya disiplinine bağlanmaktadır.

2018 programındaki değerler, coğrafya öğretiminde hem bilgi hem de tutum boyutunu besleyerek, öğrencilerin çevreye, topluma ve ülkesine karşı bilinçli bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır. Doğrudan değerler daha çok çevresel ve mekânsal farkındalıkla ilgiliyken, dolaylı değerler sosyal, kültürel ve insani bağlamı güçlendirmektedir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki coğrafya disipliniyle ilişkili değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 2018 programı coğrafya disipliniyle ilişkili değerler

Değer	İlişki Düzeyi	Coğrafya ile İlişki Açıklaması
Vatanseverlik	Doğrudan	Ülke topraklarının korunması, coğrafi sınırların bilinmesi, doğal kaynakların savunulması
Sorumluluk	Doğrudan	Çevre ve doğal kaynakların korunmasına yönelik bireysel/toplumsal sorumluluk
Duyarlılık	Doğrudan	Çevre sorunlarına, afetlere ve iklim değişikliğine karşı duyarlılık geliştirme
Tasarruf	Doğrudan	Doğal kaynakların bilinçli ve verimli kullanılması
Adalet	Doğrudan	Kaynakların adil dağılımı ve sürdürülebilir kalkınma anlayışı
Yardımseverlik	Dolaylı	Afet sonrası yardım ve dayanışma
Aile Bütünlüğü	Dolaylı	Afet ve çevresel tehditler karşısında aile güvenliğinin korunması
Bağımsızlık	Dolaylı	Ulusal kaynakların korunması ve kendi kendine yeterlilik
Saygı	Dolaylı	Doğaya, kültürel mirasa ve yerel topluluklara saygı
Çalışkanlık	Dolaylı	Sürdürülebilir üretim ve çevre koruma çalışmalarına katkı

Programda yer alan coğrafya disiplini ile doğrudan ilişkili değerler (Vatanseverlik, Sorumluluk, Duyarlılık, Tasarruf, Adalet), coğrafya eğitiminin temel amaçlarıyla güçlü biçimde örtüşüyor. Özellikle çevre koruma, doğal kaynakların yönetimi, sürdürülebilir kalkınma ve ülke topraklarının savunulması gibi konular, doğrudan coğrafi bilgi ve farkındalık gerektiriyor. Bu değerler, öğrencilere sadece bilgi kazandırmakla kalmayıp, coğrafi bilgiyi günlük yaşamda sorumlu ve bilinçli şekilde kullanma becerisi kazandırmayı hedefliyor.

Dolaylı ilişkili değerler (Yardımseverlik, Aile Bütünlüğü, Bağımsızlık, Saygı, Çalışkanlık) ise coğrafya disipliniyle daha çok sosyal, kültürel ve toplumsal boyutlar üzerinden ilişki kuruyor. Afet yönetimi, toplumsal dayanışma, yerel kültürel mirasa saygı gibi konular, coğrafya derslerinde işlenen insan-çevre ilişkisi, afet coğrafyası ve kültürel coğrafya temalarıyla bağlantılı.

Bu dağılım, 2024 programında coğrafya eğitiminin yalnızca mekânsal bilgi aktarımı değil; çevresel, toplumsal ve etik değerleri bütünlükten bir anlayışla yapılandırıldığını gösteriyor. Özellikle sürdürülebilirlik bilinci, kaynakların adil paylaşımı ve çevresel sorumluluk gibi temalar, programın çağdaş coğrafya eğitimi yaklaşımını yansıtıyor.

2018 ve 2024 Programlarının Değerler Açısından Karşılaştırılması

2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer alan coğrafya disipliniyle ilişkili değerler karşılaştırıldığında, her iki programın da çevresel, toplumsal ve ulusal sorumluluk bilincini

geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ancak, 2024 programı doğrudan ilişkili değerlerde kapsamı genişletmiş ve çevre sorunlarına duyarlılık ile adalet değerlerini daha belirgin şekilde vurgulamıştır. 2018 programında çevreye duyarlılık ve doğaya saygı ayrı değerler olarak yer alırken, 2024 programında bu anlayış “duyarlılık” başlığı altında daha bütüncül bir şekilde ele alınmıştır.

Dolaylı ilişkili değerlerde ise 2024 programı, aile bütünlüğü ve bağımsızlık gibi unsurları ekleyerek afet yönetimi, kaynak güvenliği ve toplumsal istikrar konularına daha fazla vurgu yapmıştır. Bu durum, coğrafya eğitiminin yalnızca çevresel bilinçle sınırlı kalmayıp, sosyal dayanıklılık ve ulusal güvenlik boyutlarını da içine aldığını göstermektedir.

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın Çağdaş Coğrafya Eğitimi Yaklaşımlarına Uyumunun Değerlendirilmesi

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, içerdiği kazanımlar, beceriler ve değerler bakımından çağdaş coğrafya eğitimi yaklaşımlarıyla yüksek düzeyde uyum göstermektedir. Bu uyum, son yıllarda uluslararası ölçekte yayımlanan eğitim çerçeveleri, politika belgeleri ve akademik araştırmalar ışığında değerlendirilebilir.

UNESCO’nun Reimagining Our Futures Together raporu (UNESCO, 2021), sürdürülebilir kalkınma, mekânsal düşünme, yerel-küresel bağları anlama, afet bilinci ve veri temelli öğrenme gibi becerilerin coğrafya eğitiminin merkezinde yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. 2024 programı, “Evimiz Dünya” öğrenme alanında mekânsal düşünme, harita okuryazarlığı, doğal-beşerî çevre ilişkileri ve afet farkındalığına yönelik doğrudan kazanımlar içermesiyle bu hedeflerle örtüşmektedir.

OECD’nin Education 2030 çerçevesi (OECD, 2018), küresel vatandaşlık, çevresel sorumluluk ve eleştirel problem çözme becerilerinin bütün disiplinlerde entegre edilmesini önermektedir. 2024 programında yer alan “Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı”, “Vatandaşlık Okuryazarlığı” ve “Veri Okuryazarlığı” becerileri, bu standartların coğrafya eğitimi bağlamında uygulanmasına katkı sağlamaktadır.

Geographical Association’ın (2023) güncel müfredat rehberi, coğrafya eğitiminde mekânsal farkındalık, veri ve teknoloji kullanımı (CBS, uzaktan algılama, dijital haritalar) ile fiziksel-beşerî coğrafya entegrasyonunun önemini ortaya koymaktadır. 2024 programında hem “Evimiz Dünya” hem de “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanları bu bütüncül yapıyı destekleyecek şekilde tasarlanmıştır.

Akademik literatürde Roberts (2023) ile Jones ve Lambert (2021), çağdaş coğrafya eğitiminin yalnızca bilgi aktarımı değil; disiplinler arası bağlantı kurma, eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. 2024 programı, “Kültür Okuryazarlığı” ve “Bilgi Okuryazarlığı” gibi beceriler aracılığıyla coğrafya bilgisini sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarda anlamlandırmayı hedefleyerek bu beklentilere cevap vermektedir.

Ayrıca IPCC’nin (2022) iklim değişikliği raporlarında önerilen afet bilinci ve çevresel sürdürülebilirlik temaları, programın hem kazanım hem de beceri boyutuna yansımıştır. Özellikle “doğal kaynakların yönetimi” ve “çevresel risklerin azaltılması”na yönelik kazanımlar, öğrencilerin küresel iklim krizine yönelik farkındalık ve çözüm odaklı düşünme yetilerini geliştirmeye yöneliktir.

Sonuç olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı; UNESCO’nun sürdürülebilir kalkınma odaklı öğrenme ilkeleri (2021), OECD’nin küresel yetkinlik çerçevesi (2018), Geographical Association’ın güncel pedagojik yaklaşımı (2023) ve IPCC’nin iklim odaklı önerileri (2022) ile güçlü bir uyum göstermektedir. Program, coğrafya öğretimini yalnızca mekânsal bilgi aktarımıyla sınırlamayıp;

sürdürülebilirlik, afet bilinci, veri okuryazarlığı ve küresel vatandaşlık gibi çağdaş yaklaşımlarla bütünleştirilerek öğrencilerin hem yerel hem de küresel ölçekte coğrafi sorunları algılama, değerlendirme ve çözüm üretme kapasitelerini desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 2018 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, coğrafya disiplini açısından kazanımlar, beceriler ve değerler boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, her iki programın coğrafya eğitimine yaklaşımında hem süreklilikler hem de yapısal değişiklikler olduğunu göstermektedir.

2018 programında coğrafya disiplinine ilişkin kazanımlar “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı başta olmak üzere üç farklı öğrenme alanında dağılmış; mekânsal düşünme, harita okuryazarlığı, doğal-beşerî çevre ilişkileri, afet bilinci ve ekonomik coğrafya konularına dengeli bir biçimde yer verilmiştir. Ayrıca beceri boyutunda “mekânsal düşünme”, “harita okuryazarlığı” ve “tablo, grafik, diyagram yorumlama” gibi doğrudan coğrafya ile ilişkili becerilerin yanı sıra, eleştirel düşünme ve empati gibi dolaylı beceriler de desteklenmiştir.

2024 programında ise öğrenme alanlarının yeniden yapılandırılması sonucu coğrafya temalı kazanımlar “Evimiz Dünya” ve “Hayatımızdaki Ekonomi” başlıkları altında toplanmış, kazanım sayısı azalmış ancak sürdürülebilirlik, afet farkındalığı ve ekonomik coğrafya entegrasyonu güçlendirilmiştir. 2024 programında “Alan Becerileri” başlığı altında harita okuma, mekânsal düşünme, coğrafi sorgulama ve tablo, grafik, şekil, diyagram okuma” gibi unsurların korunduğunu görülmekte; ancak bazı becerilerin kapsamı daraltılmış, bazıları ise farklı adlandırma ve içeriklerle yeniden tanımlanmıştır. Bununla birlikte, “Okuryazarlık ve Beceriler” başlığı altında sürdürülebilirlik okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve veri okuryazarlığı gibi çağdaş temaların öne çıktığı görülmektedir.

Gürler ve Gürgen’in (2025) belirttiği gibi, 2024 programı değerler eğitimini önceki programa kıyasla daha sistematik bir şekilde bütünleştirmiş, Eker’in (2020) çalışmasında da vurgulandığı gibi, programların sadeleştirilmesi ve tematik bütünlük oluşturulması olumlu bir adım olmakla birlikte, kazanım sayısının azalması ve bazı alanların sınırlandırılması öğrencilerin coğrafi beceri gelişimini olumsuz etkileyebilir. Çiftçi ve Akça’nın (2019) tespit ettiği üzere, mekânsal farkındalık ve çevre bilinci sosyal bilgiler programının ayırt edici unsurlarıdır ve bu yönlerin güçlü tutulması coğrafya eğitiminin niteliği açısından kritiktir.

Genel olarak, 2018 programı coğrafya eğitiminde bilgi, beceri ve tutum dengesini gözeterek geniş kapsamlı bir yapı sunarken, 2024 programı bu yapıyı disiplinlerarası ve değer odaklı bir anlayışla yeniden düzenlemiştir. 2024 programı sürdürülebilirlik, afet bilinci ve doğal kaynak yönetimi gibi çağdaş coğrafya eğitimi temalarını güçlendirmiş; ayrıca doğrudan coğrafi becerileri alan becerileri kategorisi altında sistematik biçimde korumuştur. Bununla birlikte, bazı becerilerin kapsamının daralması ve kazanım sayısının azalması, özellikle mekânsal düşünme ve görsel veri analizinde uygulama fırsatlarını sınırlandırabilir.

Araştırma doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir:

- 2024 programındaki alan becerileri, uygulamalı etkinlikler ve proje tabanlı öğrenme ile desteklenerek öğrencilerin coğrafi becerileri aktif biçimde kullanmaları sağlanmalıdır.
- Sürdürülebilirlik ve afet bilinci temaları güçlendirilirken, bu konulardaki beceriler doğrudan mekânsal veri kullanımı ile ilişkilendirilmelidir.
- Değerler eğitimi ile coğrafi beceriler arasındaki bağ açık biçimde yapılandırılmalı; vatanseverlik, sorumluluk ve duyarlılık gibi değerler mekânsal analiz, yerel-küresel bağ kurma etkinlikleriyle ilişkilendirilmelidir.

- İçerik daralmasının olası olumsuz etkilerini gidermek için, küresel bağlantılar ve mekânsal karşılaştırma gibi alanlara yönelik ek kazanımlar veya seçmeli modüller geliştirilmelidir.
- Program geliştirme sürecinde, ulusal araştırmaların (ör. Gürler & Gürgen, 2025; Eker, 2020; Çiftçi & Akça, 2019) ve uluslararası standartların (UNESCO, NCGE, Geographical Association) ortaya koyduğu güçlü ve zayıf yönler dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çiftçi, A., & Akça, H. (2019). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceriler ve coğrafya kazanım alanları açısından karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 361–378. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.585994>
- Eker, C. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve beceri yaklaşımı üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 43–58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jret/issue/54668/732695>
- Geographical Association. (2023). Curriculum framework. <https://www.geography.org.uk>
- Gürler, A., & Gürgen, İ. (2025). 2024 Sosyal Bilgiler öğretim programında değerler eğitimi yaklaşımı: Bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 112–135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2022). Climate change 2022: Impacts, adaptation, and vulnerability. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2>
- Jones, M. & Lambert, D. (2018). *Debates in geography education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001465>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5 ve 6. sınıflar) – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126.
- Roberts, M. (2023). *Geography through enquiry: Approaches to teaching and learning in the secondary school*. Geographical Association.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi 2018-2024 Yılları Arasında Değerler Eğitimi Kapsamında Yazılan Tezlerin İncelenmesi

Hilal Keski

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye.

hilalkeski5@gmail.com

Caner Tıraş

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye.

caner_tiras@hotmail.com

Özet

Değerler, bireylerin davranış, düşünce ve tutumlarına yön veren; toplumsal yaşamın düzenli bir şekilde devam etmesini sağlayan temel unsurlardandır. Değerlerin kazandırılması ve değerlerin nesilden nesile aktarılması, güçlü bir toplum yapısının oluşmasında ve toplumsal bütünlük için belirleyici bir unsurdur. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için de ölçüde eğitim önemli ölçüde rol oynamaktadır. Eğitim, bireylerin değerleri tanıması, anlaması ve hayatlarına dâhil etmesi doğrultusunda önemlidir. Eğitim yoluyla değerlerin kazandırılmasında ise en aktif olacak ders sosyal bilgiler dersi. Sosyal bilgiler dersi, bireylerin toplumsal farkındalık geliştirmelerinde, milli kimlik ile vatandaşlık bilincinin oluşmasında ve değer bilinci kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Bu araştırma, 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış, sosyal bilgiler dersi bağlamında değerler eğitimine odaklanan doktora ve yüksek lisans tezlerini betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan, "değerler eğitimi sosyal bilgiler ve değerler eğitimi, değerler" gibi anahtar sözcüklerle taranan ve belirli dahil etme kriterlerine uygun 12 tez araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı Albayrak tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu ile yapılmıştır ve ulaşılan veriler frekans ve yüzde hesaplamaları ile tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın temel hedefi, bu tezlerin künye bilgilerini, yıllara göre dağılımlarını, kullanılan araştırma yöntemlerini, veri toplama araçlarını, örneklem büyüklüklerini, veri analiz yöntemlerini ve enstitü/üniversite dağılımlarını belirleyerek, alanda yapılan çalışmaların genel eğilimini ortaya koymak ve gelecekteki araştırmalara yön vermektir. Elde edilen bulgular, değer eğitiminin sosyal bilgiler dersindeki önemini belirtmekte ve bu alanda daha çok doktora çalışması yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, değerler eğitimi, sosyal bilgiler dersi

AN ANALYSIS OF THESES ON VALUES EDUCATION WITHIN THE SCOPE OF THE SOCIAL STUDIES COURSE IN TURKIYE BETWEEN 2018 AND 2024

Abstract

Values are fundamental elements that guide individuals' behaviors, thoughts, and attitudes, and ensure the orderly continuation of social life. The acquisition and transmission of values across generations are decisive factors in the formation of a strong societal structure and the maintenance of social cohesion. Education plays a significant role in ensuring the healthy progression of this process. It is crucial in enabling individuals to recognize, understand, and incorporate values into their lives. Among school subjects, social studies is the most active course in imparting values. The social studies course plays a vital role in developing individuals' social awareness, fostering national identity and citizenship consciousness, and promoting value consciousness. This study aims to examine master's and doctoral theses focusing on values education within the scope of the social studies course in Turkey, published between 2018 and 2024, using the descriptive content analysis method. Accordingly, 12 theses obtained from the Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center database, selected based on keywords such as "values education," "social studies and values education," and "values," and according to specific inclusion criteria, were included in the research. The study employed the publication classification form developed by Albayrak as a data collection tool, and the obtained data were presented in tables through frequency and percentage calculations. The primary aim of the research is to identify the bibliographic information of the theses, their distribution by years, research methods used, data collection tools, sample sizes, data analysis methods, and distribution by institutes/universities, thereby revealing the general trends of studies conducted in the field and guiding future research. The findings highlight the significance of values education in the social studies course and underline the necessity for more doctoral-level research in this area.

Keywords: Values, values education, social studies course

GİRİŞ

İnsanoğlu geçmişten günümüze birlikte yaşamışlardır. Birlikte yaşamının etkisiyle toplumsal bütünlük ve devamlılığı sağlamak için bazı kurallara ihtiyaç duymuşlardır. Nitekim bu doğrultuda insanlara değerler yardımcı olmuştur. Değer; bir toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel özelliklerini içeren maddi ve manevi unsurların tamamını ifade eder (TDK,2023). Değerler, bireylerin davranışlarına yönlendirme yapması sebebiyle değerlerin insanlara kazandırılması önem kazanmaktadır (Nalçacı,2019). Küreselleşme, dijitalleşme, teknolojik ilerlemeler ve toplumsal değişimler ile birlikte bireylerin davranışlarındaki değişim ile değer anlayışları değişim göstermektedir. Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler sayesinde bireyde ve dolayısıyla eğitim sistemlerinde değer anlayışı değişim göstermektedir (Özkan, 2011). Zaman ilerledikçe karşılaşılan yeni durumlar ve kültürler birtakım değerleri silikleştirip, birtakım değerlerin doğmasına sebep olabilirler (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Zamanın ilerlemesi değişimin oluşmasında etki gösteriyorken toplumlar kimliklerini korumak için değerleri önemsemişlerdir. Nitekim dünya üzerindeki her toplum, değerlerini bir sonraki nesillere kazandırmak için çaba gösterir (Çelikkaya ve Demirbaş, 2013). Toplumun gösterdiği değişim değerlerin yeniden ele alınmasını gerektirirken, değer eğitiminin önem kazanmasını kaçınılmaz kılmıştır (Demircioğlu, Tokdemir, 2008).

Değer eğitimi, öğretim programlarında vurgulanan duyuşsal kazanımlar kapsamında; bireylerde oluşturulması amaçlanan tutum ve davranışları geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen etkinlikler (Ekşi ve Katılmış, 2020 akt., Aydoğdu,2024) şeklinde tanımlanmıştır. Değerler eğitimi alanında yürütülen çalışmalar, eğitim sürecinin, bireylerin karakter gelişiminde ve toplumsal katılımında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır (Berkowitz & Bier, 2004). Modern yaşam tarzına geçilmesi ile birlikte dünya genelinde başlayan hızlı değişim, toplumsal değerlerin eğitim faaliyetlerine planlı programlı bir biçimde kazandırılması zorunlu hale getirmiştir (Çelikkaya, Filoğlu & Öktem,2013). Bu planlı programlı eğitim politikalarına sahip olan dersler öğrenciler için önem taşımaktadır. Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersi olarak öne çıkmaktadır. Sosyal bilgiler, değerler eğitimi

konularının ele alındığı en önemli derslerden biri olmakla birlikte çok disiplin olması değer öğretimi açısından da önemli bir yere sahiptir (Kan,2010). Türkiye’de, sosyal bilgiler dersi, bireylere toplumsal değerleri kazandırmak ve bu değerleri benimsemeye olanak sağlamaktadır. Öğrencilerin toplumsal değerleri benimsemeleri ve bu değerlere bağlı olarak bilinçli bir şekilde hareket etmelerini yardımcı olmak için sosyal bilgiler dersi güçlendirilmiş bir araç olarak önümüze çıkmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2018-2024 yılları arasında Sosyal bilgiler dersi bağlamında değerler eğitimi ile ilgili yürütülen tezleri inceleyerek, bu tezlerde ortaya konan değerler eğitimi yaklaşımlarını, uygulama biçimlerini ve eğilimlerini nasıl yansıdığını incelemektedir. Bu çalışma, değerler eğitimine dair güncel yaklaşımlar ve uygulamalar hakkında bilgi sunarak, eğitimde değerlerin kazandırma sürecini daha verimli hale getirebilmek adına öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi; “2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitime yer veren çalışmaların eğilimleri, künye bilgileri ve çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacına ve temel araştırma sorusuyla bağlantılı olarak sırasıyla aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır;

1. 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan sosyal bilgiler dersi kapsamında değerlere veya değer eğitime yer veren çalışmaların künye bilgisi dağılımı nasıldır?
2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?
4. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
5. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. Çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?
7. Çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?
8. Çalışmaların bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
9. Çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, 2018-2024 yıllarını kapsayan ve Türkiye’de yayımlanmış olan, sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler veya değerler eğitime yer veren tez çalışmalarının eğilimleri, künye bilgileri ve çalışma sonuçlarının betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu ve verilerin analizi doğrultusunda bilgiler yer almaktadır.

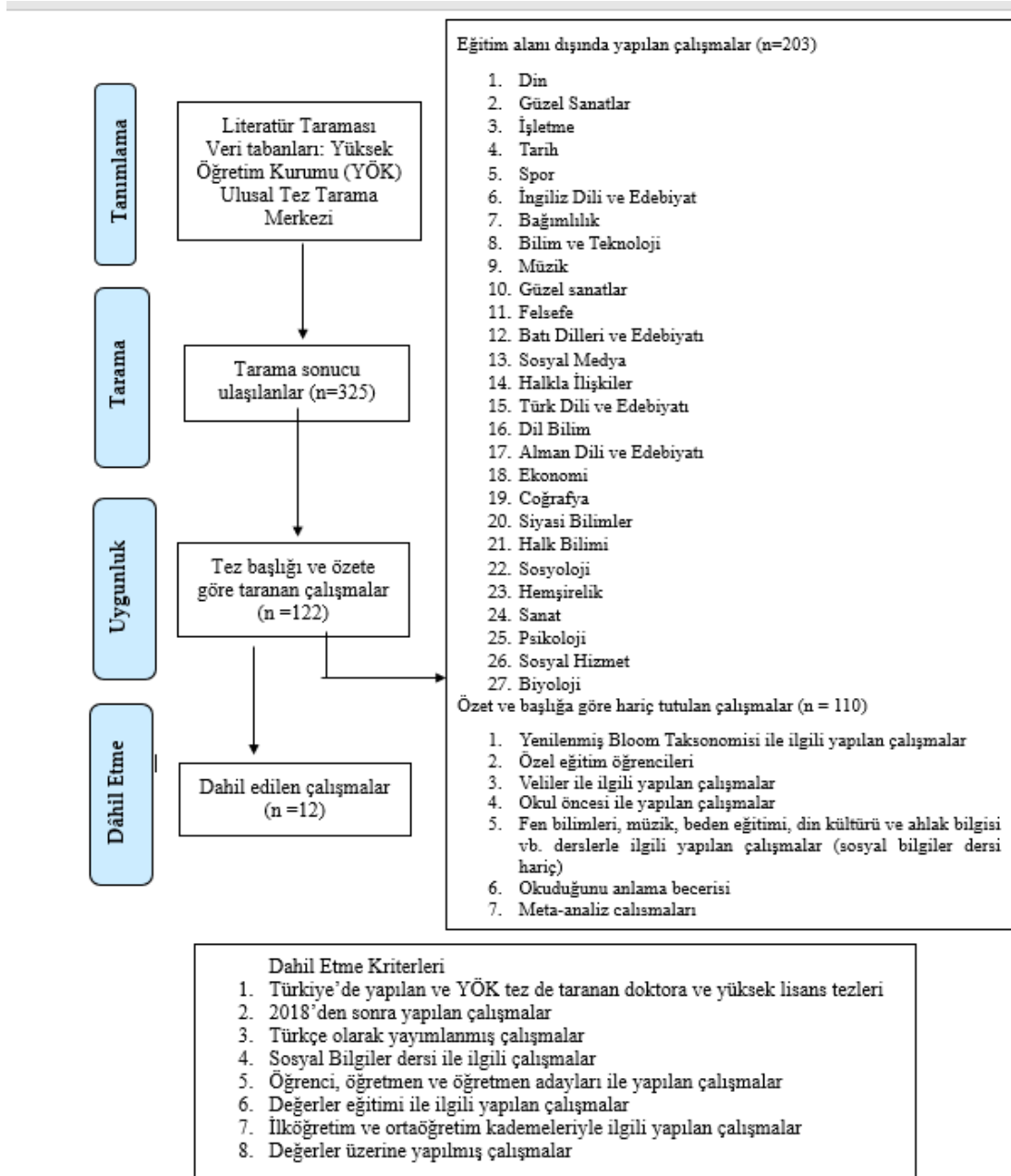
2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan, sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler veya değerler eğitime yer veren yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek hedefiyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi; belirli konu ile ilgili nitel ve nicel çalışmaların sistematik bir şekilde incelenip düzenlenmesini ve genel eğilimlerin belirlenmesini hedefler (Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Verilerin dolaylı, dijital olmayan özelliklerinin gösterimi ve verilerinin depolanması hedefiyle kullanılır. Bu

yöntemle içerik sunumunu, biçimini, temalarını ve anlamlarını tespit etmek için kullanılır (Kohlbacher, 2006).

2.2. Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını 2018 – 2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında “değerler eğitimi, Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi ve değerler” gibi anahtar kelimeler kullanılarak yapılan tarama sonucunda ulaşılan ulusal alanda yayımlanmış Sosyal Bilgiler dersi ve değerler eğitimi kapsayan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi seçilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmacı tarafından seçilen belirli bir dizi kriterin uygulanmasını içerir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma kapsamında dâhil edilme ölçüt/kriterleri ve taranan çalışma sayıları Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman (2009) tarafından geliştirilen Prisma Akış Diyagramı’nda (Bkz. Görsel 1) verilmiştir.



From: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

For more information, visit www.prisma-statement.org.

Görsel 1. Prisma Akış Diyagramı

Araştırmacılar tarafından belirlenen ve Görsel 1’de de yer alan dâhil etme kriterleri bağlamında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından belirlenen anahtar kelimeler taratılarak ilk taramada son 7 yılı kapsayan 325 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ilk taramada eğitim alanı dışında yapılanlar (n=203) çalışmalar elenmiş ve kalan 122 çalışma ikinci aşamada başlık ve özete göre yeniden incelenmiştir. İlgisiz konu başlıkları ya da araştırmacılar tarafından belirlenen dâhil etme kriterlerine uymayan özetlerden yola çıkarak 110 hariç tutulan çalışma daha elenmiştir. Kalan 12 çalışma ise uygunluk kriterlerine göre yeniden incelenmiş ve nitelik değerlendirilmesi de yapıldıktan sonra çalışma kapsamına eklenmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama formu ile yürütülmüştür. Araştırma bağlamında kullanılan bu form: tezlerin künyesi, yıllara göre dağılımı, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı, kullanılan araştırma yöntemleri, kullanılan veri toplama araçları, örneklem/çalışma grupları dağılımları, kullanılan veri analizi yöntemleri ve enstitü/üniversitelere göre dağılımını içermektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan (n=12) yayın sınıflama formu kapsamında elde edilen verilerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış ve tablolar kullanılarak ifade edilmiştir.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler ve değerler eğitimi konusunu ele alan 2018-2024 yılları arasında yayımlanmış ve araştırmacının dahil etme esaslarına uygun olan tezlerin (n=12) çeşitli özelliklerine ilişkin dağılımları araştırmacının alt problemleri bağlamında aşağıda verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmacının birinci alt problemi 2018-2024 yılları arasında Türkiye’de yayımlanmış olan Sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler eğitime veya değerlere yer veren çalışmaların künye bilgisi dağılımı nasıldır?” şeklinde belirtilmektedir. İlgili alt problem yönelik olarak araştırma dahilinde olan tezlerin künye bilgileri (sayfa sayıları, yayın dili, yazar bilgisi,) Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Künye Bilgisine Ait Bulgular

KÜNYE BİLGİLERİ		F	%
Yazar Bilgileri	Türk	12	100
	TOPLAM	12	100
Yayın Dili	Türkçe	12	100
	TOPLAM	12	100
Sayfa Sayıları	1-85	1	8,33
	86-170	7	58,33
	171-255	2	16,66
	256-340	2	16,66
	TOPLAM	12	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın tamamının (n=12) Türk yazarlar tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar araştırmacının dahil edilme kriterleri bağlamında sadece Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini kapsaması nedeni ile bu sonucun çıkmasının doğal olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların yayın dili incelendiğinde

künye bilgisi dağılımında %100'nün (n=12) Türkçe olarak yayımlandığı tespit edilmiştir. İngilizce ya da başka bir dilde yayımlanmış olan çalışmalara araştırma kapsamında yer verilmemiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelendiğinde %8,33'ün (n=1) 1-85 sayfa aralığında; %58,33'ünün (n=7) 86-170 sayfa aralığında; %16,66'nın (n=2) 171-255 sayfa aralığında ve %16,66'nın (n=2) 256-340 sayfa aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?" ifadesi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	F	%
2018	1	8,33
2019	3	25,00
2020	1	8,33
2021	2	16,66
2022	1	8,33
2023	1	8,33
2024	3	25,00
Toplam	12	100

Tablo 2'de araştırmaya dahil edilen çalışmaların 2018-2024 yılları arasındaki dağılımları verilmiştir. Tablo 2'ye göre, çalışmaların %8,33'ün (n=1) 2018 yılında; %25,00'inin (n=3) 2019 yılında; %8,33'ünün (n=1) 2020 yılında; %16,66'nın (n=2) 2021 yılında; %8,33'ün (n=1) 2022 yılında; %8,33'ün (n=1) 2023 yılında ve %25,00'inin (n=3) 2024 yılında yapıldığını tespit edilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yüksek lisans ve doktora tezleri olarak dağılımı nasıldır?" ifadesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Yüksek Lisans ve Doktora Tezi Dağılımları

TEZLER	F	%
Yüksek Lisans	11	91,66
Doktora	1	8,33
TOPLAM	12	

Tablo 3'e göre çalışmaların % 91,66'sı (n= 11) yüksek lisans tezi; %8,33'ü (n= 1) doktora tezi olarak yayımlandığı tespit edilmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?" sorusu doğrultusunda belirlenmiştir. Bu alt problem çerçevesinde incelenen tezlerde yer alan araştırma yöntemleri, Albayrak (2017) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada veri toplama aracı olarak da kullanılan yayın sınıflama formu doğrultusunda üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır: Nicel Araştırma Yöntemleri (n=1), Nitel Araştırma Yöntemleri (n=8) ve Karma Araştırma Yöntemleri (n=3). Elde edilen veriler, üç ayrı tablo biçiminde sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışmalarda Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ		F	%
NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ				
	Deneysel Araştırma Yöntemleri	Olmayan Betimsel Tarama	1	100
	TOPLAM		1	100

Tablo 4'te araştırma kapsamına dâhil edilmiş olan 12 çalışmadan nicel araştırma yöntemi kullanılanların (n=1), %100'ü deneyssel olmayan araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile yapılmıştır.

Tablo 5. Çalışmalarda Kullanılan Nitel Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Örnek Olay/Durum	1	12,5
	Eylem Araştırması	2	25
	Doküman analizi	2	25
	Fenomenolojik	2	25
	Tarama	1	12,5
	TOPLAM	8	100

Tablo 5' te araştırma kapsamına dahil edilen 12 çalışmadan nitel araştırma yöntem esas alınarak yapılmış olan araştırmaların (n=8) %12,5'inde (n=1) örnek olay/durum çalışması deseni; %25'inde (n=2) eylem araştırması; %25'inde (n=2) doküman analizi; %25'inde (n=2) fenomenolojik desen ve %12,5'inde (n=1) tarama deseni kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Çalışmalarda Kullanılan Karma Araştırma Yöntemleri

ANA KATEGORİ	ALT KATEGORİ	F	%
KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	Açıklayıcı sıralı	1	33,33
	Yakınsal paralel	1	33,33
	Keşfedici sıralı	1	33,33
TOPLAM		3	100

Tablo 6'da araştırma kapsamına dahil edilen 12 çalışmadan karma yöntem esas alınarak yapılmış olan araştırmaların (n=3) %33,33'ünde (n=1) açıklayıcı sıralı desen; %33,33'ünde (n=1) yakınsal paralel desen; %33,33'ünde (n=1) keşfedici sıralı desen kullanıldığı görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci alt problemi "Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. İlgili alt problem bağlamında araştırma kapsamına dahil

edilen çalışmalarda yer verilen veri toplama araçlarına yönelik bulgular nitel ve nicel boyutlu olarak aşağıda yer alan tablolarda ayrı ayrı belirtilmiştir.

Tablo 7. Nicel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

NİCEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI			F	%
	GÖZLEM	Katılımcı Katılımcı Olmayan		-
	BAŞARI TESTLERİ	Açık Uçlu Çoktan Seçmeli Diğer		-
	TUTUM/ALGI/KİŞİLİK/YETENEK TESTLERİ	Açık Uçlu Çoktan Seçmeli Diğer		-
	ANKET/ÖLÇEK	Açık Uçlu Çoktan Seçmeli Diğer	3	50
	DİĞER	Diğer	2	33,33
		Kişisel Bilgi Formu	1	16,7
		TOPLAM	6	100

Tablo 7’de verilen sosyal bilgiler dersi kapsamında değer eğitime yönelik tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde %50’nin (n=3) Anket/Ölçek’e, %50’nin (n=3) diğer ölçme araçlarına yer verdiği tespit edilmektedir. Tezlerin çoğunluğunda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için nicel boyutlu veri toplama araçları (n=1 nicel ve 5 karma desen) toplamı daha fazla çıkmıştır.

Tablo 8. Nitel Boyutlu Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

NİTEL BOYUTLU VERİ TOPLAMA ARAÇLARI			F	%
	GÖRÜŞME			
		Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	4	36,4
	TUTUM/ALGI/ KİŞİLİK/YETENEK TESTLERİ	Açık Uçlu Çoktan Seçmeli	1	9,1
	DÖKÜMANLAR	Doküman İnceleme	4	36,4
	DİĞER	Diğer	2	18,2
		TOPLAM	11	100

Tablo 8’de verilen sosyal bilgiler dersi kapsamında değer eğitime yönelik tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde %36,4’ünün (n=4) yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veri topladığı; %9,1’inin (n=1) tutum/algı/kişilik/yetenek testleri kapsamında açık uçlu çoktan seçmeli test kullandığı; %36,4’ünün (n=4) doküman incelemesine yer verdiği; %18,2’nin ise diğer veri toplama araçlarını kullandığı tespit etmektedir. Tezlerin çoğunluğunda birden fazla veri

toplama aracı kullanıldığı için nitel boyutlu veri toplama araçları (n=8 nitel ve 3 karma desen) toplamı daha fazla çıkmıştır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda yer alan örneklem ve örneklem büyüklüklerinin dağılımı nasıldır?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda nitel ve nicel boyut olmak üzere ayrı ayrı tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 9. Nicel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

	Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri	F	%
NİCEL ÇALIŞMALARIN ÖRNEKLEM GRUPLARININ BÜYÜKLÜKLERİ	BOYUTLU 1-100 Arası	1	25
	ÇALIŞMA 101-300 Arası	-	
	301-500 Arası	1	25
	501 ve daha fazlası	2	50
TOPLAM		4	100

Tablo 9’da nicel araştırmaların (n=4; 1 nicel ve 3 karma) örneklem büyüklükleri yer almıştır. Bu bağlamda %25’inde (n=1) 1-100 arası; %25’inde (n= 1) 301-500 arası; %50’sinde (n=32) 501 ve daha fazlası örneklem kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Nitel Boyutlu Örneklem/Çalışma Gruplarının Büyüklüklerine İlişkin Bulgular

	Örneklem/Çalışma Grubu Büyüklükleri	F	%
	0-10 Arası	7	58,3
	11-100 Arası	5	41,7
	101 ve üzeri	-	
TOPLAM		12	100

Tablo 10’da nitel boyutu olan araştırmaların (n=12; 9 nitel, 3 karma) örneklem büyüklüklerine göre verileri verilmiştir. Bu doğrultuda %58,3’ünün (n=7) 0-10 arası; %41,7’sinin (n=5) ise 11-100 arası dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Tezlerin genelinde birden fazla örneklem büyüklüğü kullanıldığı için nitel boyutlu örneklem/çalışma gruplarının büyüklüklerine (n=12; 7 nicel ve 5 karma desen) toplamı daha fazla çıkmıştır.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri nelerdir?” sorusu doğrultusunda ulaşılan bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemlerine İlişkin Bulgular

VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ			F	%
NİTEL VERİ ANALİZİ	İçerik analizi		7	63,6
	Betimsel analiz		3	27,3
	Doküman analizi		1	9,1
TOPLAM			11	100
NİCEL VERİ ANALİZİ	Betimsel	Frekans/ yüzde tabloları	1	9,09
		Ortalama/ standart sapma	-	-
	Kestirimsel	T testi	3	27,27
		Anova	2	18,18
		Ki kare	1	09,09
		Non parametrik	4	36,36
	TOPLAM		11	100

Tablo 11'e göre çalışmaların araştırmacı tarafından toplanmış olan verilerin analizi sürecini inceleyecek olursak; nitel verilerin analizinin %63,06'sını (n=7) içerik analizi, %27,3'ünü (n=3) nitel betimsel analiz ve %9,1'ini (n=1) doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz süreci tespit edilmiştir. Nicel verilerin analizinin %9,09'unu (n=1) frekans/yüzde tabloları yöntemi kullanılarak betimsel nicel veri analizi yapılmıştır. Bununla birlikte kestirimsel çalışmaların %27,27'si (n=3) t-testi, %18,18'i (n=2) anova/ancova, %9,09'u (n=1) ki kare ve; %36,36'sı (n=4) non- parametrik testler aracılığıyla nicel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt problemi "Araştırma kapsamına alınan yüksek lisans ve doktora tezlerinin bölüm/ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 12'de belirtilmiştir.

Tablo 12. Çalışmaların Bölüm/Ana Bilim Dallarına İlişkin Bulgular

			F	%
ANA BİLİM DALI	Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD		10	83,3
	İlköğretim ABD		1	8,3
	Temel Eğitimi ABD		1	8,3
	TOPLAM		12	100
BÖLÜM/PROGRAM/ BİLİM DALI	Değerler Eğitimi		1	8,3
	Sosyal Bilgiler Eğitimi		9	75
	Sınıf Eğitimi		1	8,3
	Diğer		1	8,3
	TOPLAM		12	100

Tablo 12’de araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların (n= 12) anabilim dalına ve bölüm /program/bilim dalına göre dağılımları verilmiştir. Anabilim dalına göre bu çalışmaların %83,3’ünün (n= 10) Türkçe ve Sosyal Bilimler; %8,3’ünün (n=1) İlköğretim ve Temel Eğitim alanında yayımlanmış oldukları tespit edilmiştir .

Bölüm/program/bilim dallarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaların %75’i (n=9) Sosyal Bilgiler Eğitimi; %8,3’ü (n= 1) Sınıf Eğitimi ve Değerler Eğitimi; %8,3’ü (n=1) diğer Bölüm/Program/Bilim Dalı’nda yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluştukları tespit edilmiştir.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın onuncu alt problemi “Araştırma kapsamına alınan çalışmaların enstitü/üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Çalışmaların Enstitü/Üniversitelere İlişkin Bulgular

	F	%	
ÜNİVERSİTE	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	3	25
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	8,3
	Sakarya Üniversitesi	2	16,7
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	8,3
	İnönü Üniversitesi	1	8,3
	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	8,3
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	8,3
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	16,7
	TOPLAM	12	100
ENSTİTÜ	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	50
	Sosyal Bilimler Enstitüsü	5	41,7
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	8,3
	TOPLAM	12	100

Tablo 13 incelendiğinde araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalardan %25’inin (n=3) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi; %16,7’nin (n=2) Sakarya Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesin ’de yapıldığı ve araştırma kapsamına dahil edilen diğer çalışmaların da Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi bünyesinde; %8,3’ünün (n=1) ise Tablo 13’te yer alan diğer üniversitelerde yapıldığı tespit edilmektedir.

Araştırmanın enstitü bulgularına göre; %50’sinin (n=6) Eğitim Bilimleri Enstitüsü; %41,7’sinin (n=5) Sosyal Bilimler Enstitüsü; %8,3’ünün (n=1) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yayımlandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersi dahilinde değerler ve değerler eğitimi ele alan ve 2018-2024 yılları arasında araştırmanın dahil etme kriterlerini karşılayan yayımlanmış tezler (n=12), künye bilgileri, yıllara göre dağılımları, yüksek lisans ve doktora tezlerine göre sınıflandırmaları, kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve örneklem/çalışma grubu büyüklükleri, veri analiz yöntemleri, bölüm/ana bilim dalı dağılımları ve enstitü ve üniversiteye göre dağılımları doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmaların künye bilgisi dağılımları incelendiğinde Türkiye tabanlı üniversitelerde yayımlanan

yüksek lisans ve doktora tezlerini içermesi sebebiyle ile tüm çalışmaların Türk yazarlar tarafından yazıldığı tespit edilmektedir. Çalışmaların sayfa sayısı bulguları incelendiğinde en fazla çalışmanın 86-170 sayfa aralığında (n=7; %58,33); en az çalışmanın ise (n=1; %8,33) 1-85 sayfa aralığında olduğu tespit edilmektedir. Doktora tezleri daha kapsamlı araştırmaları içerdiği için sayfa sayıları, yüksek lisans tezlerine göre daha fazladır. Dolayısıyla 256-340 sayfa aralığında yer alan çalışmaların bir tanesi doktora tezine ait çalışmadır. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların doktora ve yüksek lisans tez dağılımları incelendiğinde en fazla yüksek lisans tezi %91,06 (n= 11; %91,06) araştırma doğrultusunda ele alındığı tespit edilmektedir. Türkiye'de yüksek lisans tezlerinin sayısı, doktora tezlerine kıyasla çok daha fazladır. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez) verilerine göre 2023 yılı itibarıyla Türkiye'de toplamda 51.817 tez savunulmuştur. Bu tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir (YÖK, 2023). Nitekim bu durumu araştırmacılar Türkiye'deki üniversitelerde yüksek lisans programlarının, doktora programlarına kıyasla daha yaygın olması ve bununla birlikte yüksek lisans düzeyinde daha fazla yayın yapılmasına dayandırmışlardır. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların araştırma yöntemleri incelendiğinde en fazla nitel yöntemle (n=8; %66,07) yer verildiği tespit edilmektedir. Nitel yöntemler, bireylerin tutumlarını, düşüncelerini, toplumsal olayları ve deneyimlerini anlamaya yardımcı olur. Dolayısıyla, sosyal bilimlerde nitel yöntemlerin daha fazla kullanılmasına sebep olur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Veri toplama araçları açısından çalışmalar incelendiğinde en çok görüşme formları ve doküman incelemesi kullanılarak veri toplandığı tespit edilmektedir. Görüşmeler, katılımcıların tutumlarını, algılarını ve kendi ifadeleriyle deneyimlerini sunmalarına yardımcı oldukları için, nitel veri toplamada en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir (Baltacı, 2019). Bununla birlikte, sosyal bilimlerde bireylerin dünyalarının fark edilebilmesinde görüşme formunun sunduğu derinlik ve esneklik araştırmacılar açısından önemli bir kolaylık sağlamaktadır (Karahan, Uca & Güdük, 2022). Bununla birlikte Bowen (2009), doküman incelemesinin nitel araştırmalarda hem tek başına hem de diğer yöntemlerle birlikte kullanılabilen sistematik ve esnek bir veri toplama aracı olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamındaki çalışmaların en çok nitel yöntem kullanılan çalışmalar olduğu göze önünde bulundurulduğunda hem doküman incelemesi kullanımının hem de nitel boyutta görüşme formunun kullanımının sık kullanılan veri araçları olması beklenen bir sonuçtur. Araştırma kapsamında örneklem büyüklükleri dağılımında nitel çalışmalarda 0-10 aralığında en fazla dağılım gösterdiği tespit edilmektedir. Örneklem kolay ulaşılabilir ve analiz açısından kolaylık sağlaması sebebiyle bu aralığın daha sık tercih edilmesinin yaygın olduğu söylenebilir. Veri analizi yöntemi olarak nicel çalışmalarda en çok non-parametrik ve t testi kullanılırken nitel çalışmalarda en çok içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan tezlerin 8 farklı üniversitede ve en fazla eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki programlarda yer aldığı tespit edilmektedir. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar sonucunda sosyal bilgiler dersi kapsamında değerler ve değerler eğitimi konusunu işleyen çalışmaların en fazla Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi bünyesindeki programlarda yapıldığı; daha sonra ise Sakarya Üniversitesi ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi bünyesindeki programlarda yapıldığı tespit edilmektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında değer ve değer eğitiminin sosyal bilgiler dersinde değil tüm dersler kapsamında kazandırılması önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi kapsamında değer ve değer eğitimi ele alan tezler ele alınmıştır. Ancak değer ve değer eğitiminin diğer dersler kapsamında ele alan çalışmaların da incelenmesi önerilir. Araştırma yurt içi ve YÖK tez veri tabanı kullanılarak ulaşılan lisansüstü tezlerinin incelenmesi ile yapılmıştır. Hem yurt içi hem yurt dışı diğer veri tabanlarından değer ve değer eğitimi kapsamında elde edilen makalelerin ve diğer bilimsel çalışmaların da dahil edildiği çalışmalar araştırma kapsamında incelenmesi önerilir. Araştırma bulgusu olarak sosyal bilgiler dersi kapsamında değer ve değer eğitimi yüksek lisans tezlerinin daha çok doktora tezlerinin ise sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Alinyazına bu açıdan fayda sağlamak için doktora çalışmalarına daha fazla yer verilebilir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş olan yayın sınıflama

formu kullanılıp verilerin toplanması sağlanmıştır. Fakat form üzerinde araştırma konusu doğrultusunda ekleme/çıkarmalar yapılarak tekrardan güncellenmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, E. (2017). *Türkiye'deki matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğdu, C. (2024). *Sosyal Bilgiler dersinde sanat temelli değer eğitimi: Bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 231–256.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Research-based character education. *The ANNALS of the American*
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Çelikkaya, T., & Demirbaş, Ç. (2013). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(5), 527–556.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S., & Öktem, N. S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler tarafından uygulanma düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 121–147.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69–88.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138–145.
- Karahan, M., Uca, E., & Güdük, M. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniğinin metodolojik yapısı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi*, 4(1), 45–62.
- Kohlbacher, F. (2006). Vaka çalışması araştırmalarında nitel içerik analizi kullanımı [The use of qualitative content analysis in case study research]. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), 1–30.
- Nalçacı, A. (2019). Değer eğitiminde: Aile, çevre ve okul. In S. Z. Genç & A. Beldağ (Eds.), *Karakter ve değer eğitimi* (pp. 189–204). Pegem Akademi.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333–344.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Değer. *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188–201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2023). *Ulusal Tez Merkezi Tez Sayıları*. <https://tez.yok.gov.tr>

Türkiye Yüzyılı Marif Modeli Kapsamında Değerler Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları

Yasemin Budak

Üzümlören İlkokulu, yaseminguven85@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Marif Modeli doğrultusunda hazırlanan 2024 yılı MEB 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında değerler eğitiminin nasıl sunulduğunu analiz etmek ve bu sunumun öğretim sürecine yansımalarını değerlendirmektir. Marif Modeli, bireyin milli ve manevi değerlerle donatılmasını, bu değerlerin öğrencinin yaşamına anlamlı bir şekilde entegre edilmesini amaçlayan beş temel ilkeye (Millet, Adalet, Rol model, İnsan, Fazilet) dayanmaktadır (MEB, 2024). Sosyal Bilgiler dersi ise toplumsal bilinç ve vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasında önemli bir araçtır.

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Veri kaynağı olarak 2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı kullanılmıştır (MEB, 2024b). Kitapta yer alan metinler, etkinlikler ve kazanımlar Marif Modeli'nde belirtilen değer boyutları esas alınarak içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

Bulgulara göre, ders kitabında özellikle adalet, sorumluluk, saygı, vatanseverlik ve yardımlaşma gibi değerlere ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu değerler çoğunlukla metin içerisinde doğrudan veya dolaylı olarak yer almakta, bazı bölümlerde ise öğrenciyi düşündürmeye ve tartışmaya teşvik eden etkinliklerle desteklenmektedir. Ancak, değerlerin davranışa dönüştürülmesine yönelik yapılandırılmış ve uygulamalı etkinliklerin sınırlı kaldığı da gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, 2024 yılı Sosyal Bilgiler ders kitabı değerler eğitimi açısından Marif Modeli'ne uygun temalar barındırmakla birlikte, modelin tüm boyutlarının pedagojik uygulamaya yeterince yansıtılmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Marif Modeli, Sosyal Bilgiler

Reflections of Values Education on Social Studies Teaching within the Scope of the Turkish Century Marif Model

Abstract

The purpose of this research is to analyze how values education is presented in the 2024 Ministry of National Education (MEB) 5th-grade Social Studies textbook, prepared in line with the 2024 Turkish Century Marif Model, and to evaluate the impact of this presentation on the teaching process. The Marif Model is based on five fundamental principles (Nation, Justice, Role Model, Human, Virtue), which aim to equip individuals with national and spiritual values and meaningfully integrate these values into students' lives (MEB, 2024). The Social Studies course is an important tool for instilling social awareness and citizenship values.

The research was conducted using document analysis, a qualitative research design. The 5th-grade Social Studies textbook published by the Ministry of National Education in 2024 was used as the data source (MEB, 2024b). The texts, activities, and objectives in the textbook were analyzed through content analysis based on the value dimensions specified in the Marif Model.

The findings indicate that the textbook places particular emphasis on values such as justice, responsibility, respect, patriotism, and cooperation. These values are often directly or indirectly present within the text, and in some sections, they are reinforced with activities that encourage students to think and discuss. However, it was also observed that structured and practical activities aimed at translating values into behavior are limited.

Key Words: Values Education, Marif Model, Social Studies

Giriş

Türkiye Yüzyılı MARİF Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve eğitimde millî, manevi ve evrensel değerleri bütüncül bir yaklaşımla öğrencilere kazandırmayı hedefleyen bir eğitim vizyonudur. Model, adını oluşturan beş temel ilke “*Millet, Adalet, Rol Model, İnsan ve Fazilet*” üzerinden, bireyin hem akademik hem de ahlaki gelişimini esas almaktadır (MEB, 2024a, s. 7). Bu ilkeler, değerler eğitiminin sadece teorik düzeyde kalmayıp öğrencinin günlük yaşamına anlamlı bir biçimde entegre edilmesini öngörmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal bilinç geliştirmesinde ve demokratik vatandaşlık becerilerini kazanmasında temel bir araçtır. Millî kimlik, toplumsal sorumluluk, hak ve özgürlük bilinci gibi konular dersin omurgasını oluştururken, değerler eğitimi bu yapının merkezinde yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Marif Modeli kapsamında Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda erdemli bireyler olarak topluma aktif katılımını hedeflemektedir (MEB, 2024b, s. 8).

Değerler eğitimi, bireyin ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimini destekleyen, toplumsal yaşamda sorumluluk sahibi bir birey olmasını sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir. Marif Modeli’nin beş temel ilkesi (MEB, 2024a, s. 12):

- Millet: Millî kimliğin korunması, kültürel mirasın aktarılması.
- Adalet: Hak ve sorumluluk dengesinin gözetilmesi, toplumsal eşitlik anlayışının geliştirilmesi.
- Rol Model: Öğrencilerin davranışlarıyla örnek teşkil edecek bireyleri tanınması ve bu değerleri içselleştirmesi.
- İnsan: İnsan onurunun korunması, empati ve saygı değerlerinin geliştirilmesi.
- Fazilet: Erdemli yaşamın teşvik edilmesi, bireyin iyi ve doğruyu seçme becerisinin güçlendirilmesi.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Veri kaynağı olarak 2024 yılı Millî Eğitim Bakanlığı 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının iki cildi kullanılmıştır (MEB, 2024b). Kitap, Marif Modeli’nin beş ilkesine göre analiz edilmiş; özellikle adalet, sorumluluk, saygı, vatanseverlik ve yardımlaşma değerlerinin işleniş biçimleri incelenmiştir.

Bulgular

1. Adalet Değeri: “Demokrasinin niteliklerine uygun olarak temel hak ve özgürlükler, demokratik ülkelerde yasalarla koruma altına alınmıştır...” (MEB, 2024b, s. 16)
2. Sorumluluk Değeri: “Dâhil olduğumuz gruplarda birtakım rollere sahip oluruz...” (MEB, 2024b, s. 14)
3. Saygı Değeri: “Kültür, bir milletin tarih boyunca meydana getirdiği maddi ve manevi değerlerinin bütünüdür...” (MEB, 2024b, s. 20)
4. Vatanseverlik Değeri: “Çocuklara bayram hediye eden ve bu bayramı bütün dünya ile paylaşan ilk ve tek ülke Türkiye’dir.” (MEB, 2024b, s. 22)
5. Yardımlaşma ve Dayanışma Değeri: “Komşular birbirini ziyaret eder, kötü günde birbirine destek olur.” (MEB, 2024b, s. 16)

Tartışma

Bulgular, ders kitabında Marif Modeli’nin ilkelerinin tematik olarak yer aldığını göstermektedir. Ancak değerlerin davranışa dönüştürülmesine yönelik uygulamalı etkinliklerin sınırlı olması dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, modelin 'Rol Model' ve 'Fazilet' ilkelerinin sınıf içi yaşantılara tam olarak entegre edilememesi riskini taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Kitap, Marif Modeli'nin ilke düzeyinde gereklerini yerine getirmekte ancak uygulama boyutunda eksiklikler barındırmaktadır. Öğrencilerin değerleri içselleştirmesi için uygulamalı etkinliklerin artırılması, değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi ve öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmaları önerilmektedir.

Kaynakça

MEB (2024a). *MARİF Modeli: Değerler Eğitimi Kuramsal Çerçevesi*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2024b). *Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Değerler Eğitimi Yaklaşımının Analizi. *İstanbul Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 160–180.

Uygun, K., & Akgül, G. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 45–62.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Edebi Metinler Bağlamında Değerlendirilmesi

Fatıma Betül Demir Evcimen

Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
bdemir@bartin.edu.tr

Fatmanur Telliler

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Anabilim Dalı fatmanurtelliler@gmail.com

Demet Acimer

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Anabilim Dalı acimerdemetyaren@gmail.com

Özet

Bu araştırma 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yazılı ve sözlü edebi metinlerin kullanım durumunu ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem benimsenerek doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada doküman olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Araştırmada incelenen dokümanlar betimsel analiz aşamalarına göre ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında sözlü ve yazılı edebi türlerin kullanıldığı görülmektedir. Sözlü ve yazılı edebi türlerinden en fazla haber türü ders kitabında yer verildiği tespit edilmiştir. “Birlikte Yaşamak”, “Ortak Mirasımız”, “Yaşayan Demokrasimiz” ve “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında ağırlıklı olarak haber; “Evimiz Dünya” öğrenme alanında ağırlıklı olarak gazete; “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında ağırlıklı olarak atasözü yazılı ve sözlü edebi metin örneklerine yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, ders kitabı, sözlü ve yazılı edebi türler

Evaluation of 5th Grade Social Studies Coursebook in the Context of Literary Texts

Abstract

This research aims to reveal the use of written and oral literary texts in the 5th grade social studies textbook. Qualitative methodology was adopted and document analysis was employed in the research. In the research, the 5th grade social studies textbook of the Türkiye Century Maarif Model Secondary School prepared by the Board of

Education and Training according to the 2024 Social Studies Course Curriculum was examined as a document. The documents examined in the research were analyzed according to the descriptive analysis stages. As a result of the research, it is seen that oral and written literary genres are used in the 5th grade social studies textbook. It is seen that in the learning area of "Living Together", "Our Common Heritage", "Our Living Democracy" and "Technology and Social Sciences", mainly news; in the learning area of "Our Home is the World", mainly newspapers; and in the learning area of "Economy in Our Lives", mainly proverbs, written and oral literary text examples are included.

Key Words: Social studies, textbook, oral and written literary genres

Giriş

Kültürel değerlerin aktarımında önemli bir rol üstlenen eğitim ve öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi kurması, temel bilgi, becerilere sahip olması ve toplumsal yapıyı şekillendiren değerleri edinmesi beklenmektedir (Doğan & Ablak, 2023). Bu beklentilerin gerçekleşmesi amacıyla öğretim ortamında verimi artırmak, bilgi aktarımını daha etkili bir hâle getirmek, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunmak amacıyla sözlü ve yazılı materyallerden yararlanılabilmektedir (Demirel, Kökçü & Akbaba, 2018: 227). Dolayısıyla bilgi, beceri, değer ve kültürün aktarımında edebî metinlerden faydalanılabilir (Kolaç & Özer, 2018).

Öğretim ortamlarında kullanılan edebî metinler ile öğrencilere sosyal, insani ve kültürel değerler öğretilmektedir (Gabrielsan, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019). Edebî metinlerin kullanıldığı dersler daha etkili olarak öğrenmede de kalıcılığı artırmaktadır. Özellikle öğrencilerin bilgiler üzerine düşünmesini, duygu ve düşüncelerinin gelişmesini sağlamaktadır (Çelik & Dolanbay, 2021). Nitekim edebî metinlerin farklı derslerde kullanılması öğrencileri sınıf içinde cesaretlendirdiği ve onların liderlik özelliklerini geliştirdikleri görülebilmektedir. Ayrıca öğrenciler toplumsal yaşam ve insan ilişkilerini konu alan edebî metinleri eleştirel bir bakış açısıyla okuyarak, bilgili bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenebilirler. Özellikle görev ve sorumluluklarını bilen, küresel değerleri ön planda tutan bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan sosyal bilgiler dersinde, edebiyat aracı bir rol üstlenebilmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi birçok disiplinden faydalanmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşmada en çok yararlandığı disiplinlerden biri edebiyat olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal bilgiler dersinin içeriğinin yoğun bir okuma, yazma ve konuşma süreci içermesi noktasında sosyal bilgiler ve edebiyat arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Bu bağlamda edebî metinler, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılmasının uygun olduğu belirtilebilir. Sosyal bilgiler dersinde edebî metinlerin kullanılması öğrencilere, günümüz olayları ile tarihsel olaylar arasındaki farklı ve benzer yönleri görebilmelerine ve günümüz ile geçmiş arasında kültürel olarak karşılaştırmalar yapmalarına fırsat tanıyabilmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde edebî metinlerin kullanılması öğrencilerin öğretim programında yer alan empati, saygı, sevgi ve hoşgörü gibi değerleri kazanmasını da desteklemektedir (Kaymakçı, 2013; McGowan & Guzzetti, 1991; Almarico, 2013; MsCall, 2010'dan akt. Beldağ & Aktaş, 2016; Ünlü, 2016; Tokmak & Ginesar, 2023; Demir & Demirbaş, 2024; Demir Evcimen & Ulukaya Öteleş, 2024).

Ders materyali olarak kullanılan edebî metinler son zamanlarda sosyal bilgiler dersinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Anı, biyografi, destan, efsane, gezi yazısı, günlük, hikâye, makale, masal, mektup, atasözü, roman, siyaset, şarkı, türkü, tekerleme, fıkra, söylev, şiir ve tiyatro gibi türler öğretmenin sosyal bilgiler eğitimi sırasında yararlanabileceği edebî ürünler/materyaller arasında gösterilebilir (Sömen, 2021, s.63). Dersin öğrenme çıktıları dikkate

alınarak kullanılan edebi metinler hem öğrenci hem de öğretmen açısından olumlu etkiler oluşturabileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi ile edebiyat arasındaki ilişki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a, 2005b, 2018, 2024) doğrudan ve dolaylı olarak edebi metinlere yer verilerek kurulmuştur. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında edebî ürünler ve yazılı materyallerden (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikayeleri, türküler ve şiirler vb.) yararlanılarak, sosyal bilgiler ve Türkçe dersleriyle kaynaştırılmalı öğrencilere vatanseverlik değerinin kazandırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler ders konularını sevdireci roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, şiir ve fıkra gibi edebî ürünleri okumaya teşvik edilmelidir (MEB, 2005a; 2005b). Benzer bir şekilde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yazılı ve sözlü edebi türlerden (efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir vb.) faydalanılarak derslerin desteklenmesi ve öğrencilerin ders konularını sevecekleri roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler de okumaya teşvik edilmesi gerekliliği belirtilmektedir (MEB, 2018). Son güncellenen 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir. Bu öğretim programında öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında özel amaçlar ve öğrenme çıktıları bir bütün olarak değerlendirilerek dijital öykü yazımı, karikatür çizme, biyografi kullanımı, şarkı sözü, hikâye ve şiir yazma, çocuk kitapları gibi et-kinliklerle içeriğin zenginleştirilerek ilgili konuların derinlemesine öğrenilmesini desteklenebileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Bu bağlamda farklı yıllarda revize edilerek uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında dersin edebî ürünlerle desteklenmesine ilişkin ibarelerin yer aldığı görülmektedir. Nitekim öğretim programlarının yansımalarından biri olan ders kitapları, yazılı ve sözlü edebi metinlerin yer verildiği önemli bir ders materyaldir. Görmez (2018) öğrenciler tarafından en çok faydalanılan basılı kaynaklar olan ders kitaplarının içeriğinin öğrencilere edebi ürünleri sevdirecek özellikte olmasının son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Edebi metinlerin ders kitaplarında yer verilerek dersin işlenmesi etkili öğrenmeyi sağlayacağı gibi kalıcı öğrenmelerin de gerçekleşmesini sağlayabilmektedir (Faiz, 2020). Sosyal bilgiler dersinde ders kitaplarında yazılı ve sözlü edebî metinlere yer verilerek öğrencilere bilgi, beceri, değer ve kültürü kazandırmada ayrı ve önemli bir rol üstlendiği düşünülmektedir.

İlgili konuya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretiminde edebi türlerin kullanımına ilişkin yapılan çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde edebî metin kullanımına ilişkin görüşleri ele alınmıştır (Ünlü 2015; Yeşilbursa & Sabancı, 2015; Beldağ & Aktaş, 2016; Kolaç & Özer, 2018; Tomal, 2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarının Türk-kültür öğeleri bakımından incelenen çalışmalar da yapılmıştır (Daşdemir & Tekin, 2018; Tosun, 2022). Doğan & Ablak (2023) sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı hakkında yayımlanan makaleleri değerlendirmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumuna ilişkin yapılan çalışmalar da mevcuttur (Kaymakçı, 2013; Dolmaz, 2018; Seçgin & Kapan, 2019; Faiz, 2020; Değirmenci-Toraman & Memişoğlu, 2022).

Sosyal bilgiler ders kitaplarının yazılı ve sözlü edebi metinlerin yer verilme durumunun tespitine yönelik çalışmaların, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından önce yapıldığı görülmektedir. Bu durum güncel öğretim programından sonra hazırlanan ve uygulanan 5. sınıf ders kitabının incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yazılı ve sözlü edebi metinlerin yer verilme durumunun tespit edilmesine, mevcut durum ortaya konularak ilgili görüş ve öneriler sunulularak değişikliklerin yapılmasına ve ilgili konu hakkında yapılacak araştırmalara rehber niteliği sağlayacağına inanılmaktadır. Mevcut çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının yazılı ve

sözlü edebi metinlerin kullanım durumunu ortaya koymaktır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (birinci ve ikinci dönem ders kitapları) yer alan edebi eserlerin öğrenme alanındaki dağılımı nasıldır?

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (birinci ve ikinci dönem ders kitapları) yer alan edebi eserler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma bireylerin, grupların görüşleri veya araştırma amacı kapsamında incelenen dokümanlar incelenerek elde edilen verilerin yorumlanmasıdır (Creswell, 2014). Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki edebi metinlerin kullanım durumunu tespit etmek amacıyla hazırlanan bu çalışmanın, nitel yöntemlerden doküman incelemesinin uygun olduğu söylenebilir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan MEB tarafından onaylanan 2024-2025 eğitim öğretim yılında okutulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (birinci ve ikinci dönem ders kitapları) (Yazarlar: Cemal Gökhan Ol, Faruk Gökarp Yılmaz, Hilal Demirezer, Mehtap Polat, Murat Akpınar, Ömer Evin, Turan Sinan Çelebi, Yasemin Yabansu) oluşturmaktadır. Bu dokümana Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli/Dokümanlar/Ders kitabı sekmelerinden ulaşılarak, kitabın orijinallliği kontrol edilmiştir. Veri kaynağına 22.03.2025 tarihinde erişilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada incelenen ders kitabı yazılı ve sözlü edebi metinlerin yer verilme durumu açısından öğrenme alanları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada elde edilen doküman betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacıların inceleyeceği dokümanları daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir şekilde özetlenerek ve yorumlamasına imkân sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmak amacıyla Kaya & Gürgil Ulusoy (2024) tarafından yapılan sınıflandırmalar kapsamında ders kitaplarında yer alan metinlerin incelendiği edebi ürünler; “ağıt, atasözü, anekdot, ansiklopedi, belgesel, bilmece, biyografi/otobiyografi, deneme, dergi yazısı, destan, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, gazete, gezi yazısı/ seyahatname, günlük/anı, haber, hatırat, halk hikayeleri, hikâye, karikatür, kronoloji, makale, mâni, marş, masal, mektup, ninni, roman, röportaj, siyasetname, sohbetler, söylev/nutuk, sözlük, şarkı, şiir, tekerleme, tiyatro metinleri ve türkü” olarak belirlenmiştir. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi amacıyla belirlenen ders kitabı sınıflandırılan bu edebi metinlere araştırmacılar tarafından çerçevesinde metinler, etkinlikler ve görseller dikkate alınarak satır satır okuma tekniği ile derinlemesine okunmuştur. Araştırmanın

bulgular kısmında ilgili tablolarda yazılı ve sözlü edebi metinlerin frekans ve yüzde değerleri ve kitaptan örneklere yer verilerek yorumlanmıştır. Ders kitabından örnekler sayfa sayısı, cilt sayısı, ders kitabının adı örneğin “s.56/1.SBDK” kodu gibi sunularak yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla, dokümanlar araştırmacı üçgenlemesi ile iki araştırmacı tarafından incelenmiştir (Patton, 2014). Araştırmacıların farklı zaman ve mekanlarda birbirinden bağımsız olarak yaptıkları incelemeler Miles & Huberman’ın (1994) nitel veri analizlerine yönelik güvenilirlik formülü ile %89 uyum yüzdesi tespit edilerek nitel veri analizinin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca bulguların desteklemesi amacıyla ders kitabından örnekler ve doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde incelenen ders kitabından elde edilen bulgular görsel ve doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabından (SBDK) doğrudan veya dolaylı olarak yer verilen yazılı ve sözlü edebi ürünlerin metin, etkinlik ve görsellerin öğrenme alanlarına göre kullanım sıklığı (f) Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Yazılı ve Sözlü Edebi Ürünler

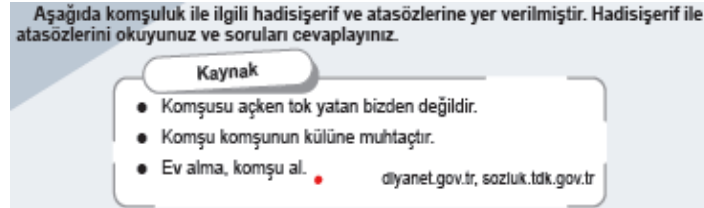
Öğrenme Alanları Edebi Ürünler	Birlikte Yaşamak	Evimiz Dünya	Ortak Mirasımız	Yaşayan Demokrasi	Hayatımızdaki Ekonomi	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Toplam
Ağıt	-	-	-	-	-	-	-
Atasözü	3	-	-	-	19	-	22
Anekdöt	1	-	-	-	-	-	1
Ansiklopedi	-	1	1	-	-	1	3
Belgesel	-	-	1	-	-	-	1
Bilmece	-	4	-	-	-	-	4
Biyografi/Otobiyografi	-	-	-	-	-	-	-
Deneme	-	-	-	-	-	-	-
Dergi yazısı	1	-	4	-	-	2	7
Destan	-	-	1	-	-	-	1
Efsane	-	-	-	-	-	-	-
Eğitici çizgi roman	-	-	-	-	-	-	-
Fabl	-	-	-	-	-	-	-
Fıkra	-	-	-	-	-	-	-
Gazete	4	3	-	1	-	-	8

Gezi yazısı/ Seyahatname	1	-	-	-	-	-	1
Günlük/Anı	-	-	-	-	-	-	-
Haber	9	4	6	11	7	10	47
Hatırat	-	-	-	-	-	-	-
Hikâye/Halk hikayeleri	1	2	-	1	2	1	7
Karikatür	-	-	-	-	-	1	1
Kronoloji	-	-	4	-	-	-	4
Makale	2	-	2	1	1	1	7
Mâni	-	-	-	-	-	-	-
Marş	-	2	-	-	-	-	2
Masal	-	-	-	-	-	-	-
Mektup	-	-	1	-	-	1	2
Ninni	-	-	-	-	-	-	-
Roman	-	-	-	-	-	-	-
Röportaj	-	-	-	-	-	-	-
Siyasetname	-	-	-	-	-	-	-
Sohbet	-	-	-	-	-	-	-
Söylev/Nutuk	-	-	-	1	1	-	2
Sözlük	1	-	-	-	1	1	3
Şarkı	-	-	1	1	-	1	3
Şiir	-	1	-	1	1	1	4
Tekerleme	-	-	-	-	-	-	-
Tiyatro metinleri	-	-	-	-	-	-	-
Türkü	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	23	17	21	17	32	20	130

Tablo 1 incelendiğinde, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplam 20 farklı edebi ürünün 130 kez yer verildiği görülmektedir. Bu edebi ürünlerden en fazla haber (f=47) türünde, en az anekdot, belgesel, destan, gezi yazısı/seyahatname ve karikatür (f=1) türünde edebi ürün tercih edilmiştir. Ayrıca ders kitabında ağıt, bilmece, biyografi/otobiyografi, deneme, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, günlük/anı, hatırat, mâni, masal, ninni, roman, röportaj, siyasetname, sohbet, tekerleme, türkü ve tiyatro metni türlerinde edebi ürünlerinin yer almadığı belirlenmiştir. Ders kitabında en fazla yer alan edebi ürünlerin “Hayatımızdaki Ekonomi” (f=32) öğrenme alanında; en az yer alan edebi ürünlerin ise “Evimiz Dünya” ve “Yaşayan Demokrasimiz” (f=17) öğrenme alanındadır. Bununla birlikte ders kitaplarında edebi ürünlerin kullanım sıklığı ve edebi ürünlerin çeşitliliği bağlamında ikinci dönem ders kitabının (f=69) birinci dönem ders kitabına göre (f=61) ön plana çıktığı görülmektedir. Her iki ders kitabında da en çok tercih edilen edebi ürünün haber olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, incelenen ders kitabında farklı edebi ürünlerin yer aldığı ve bu edebi ürünlerin eşit bir şekilde dağılım göstermediği söylenebilir. Ayrıca ders kitabında etkinlikler bölümünde edebi ürünlere daha fazla yer verildiği anlaşılmıştır. Sosyal

bilgiler ders kitabında doğrudan veya dolaylı olarak yer verilen edebi ürünlere ilişkin metin, etkinlik ve görsel örnekleri aşağıda sırasıyla sunulmaktadır.

Atasözü kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında en sık yer verilen edebi ürünlerden biri atasözüdür. Bu öğrenme alanı kapsamında atasözlerinin verilmek istenilen kavramların ve değerlerin öğrenme alanının konusuna uygun olduğu görülmektedir. Ders kitabında yer alan atasözü edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 1. Atasözüne ilişkin görsel (s.16/1.SBDK)

Görsel 1’de görüldüğü üzere atasözünde anlatılan, komşuluğun aile ve çevreden başlayarak okulda da dayanışma ve yardımlaşma değerlerimizi bütünleştirici görevde olduğudur.

Anekdote kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de anekdottur. Ders kitabında yer alan anekdot edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.

Görsel 2. Anekdotla ilişkin görsel (s.16/1.SBDK)

Görsel 2’de görüldüğü üzere, sosyal sorumluluk projeleri fikirlerine ilişkin etkinliği desteklemek amacıyla verilen kare koddaki anekdot kaydında sorumluluk projelerinin öneminden bahsetmektedir.

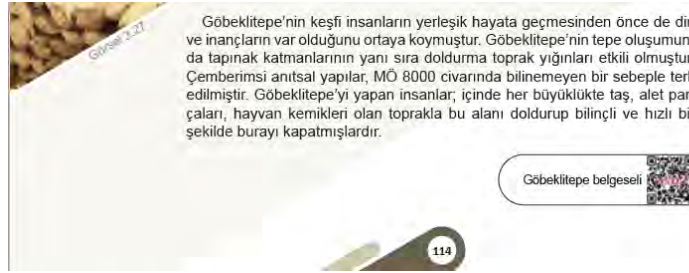
Ansiklopedi kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri ansiklopedidir. Ders kitabında yer alan ansiklopedi edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 3. Ansiklopediye ilişkin görsel (s.82/1.SBDK)

Görsel 3'te görüldüğü üzere Mehmet Akif Ersoy'un Millî Mücadele dönemindeki zorlukları anlatırken millî marşımızın hikayesindeki değerlerden ve bu dönemin millî bilincinden bahsedilerek o duyguları yaşamamızı sağlamıştır.

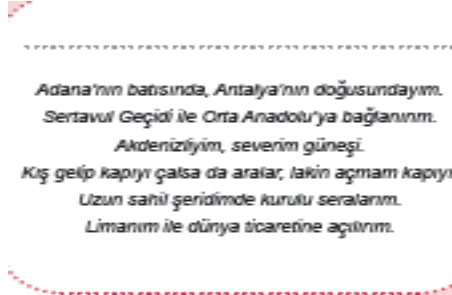
Belgesel kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri belgeseldir. Ders kitabında yer alan belgesel edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 4. Belgele ilişkin görsel (s.114/1.SBDK)

Görsel 4'te görüldüğü üzere, görsel ve bilgisi verilen Göbekli Tepe hakkında karekod okuyucu ile belgele erişim sağlanarak etkileşimli öğrenme sağlanmaktadır.

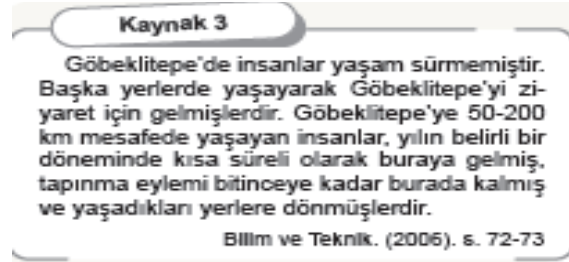
Bilmece kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri bilmedir. Ders kitabında yer alan bilmece edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 5. Bilmeceye ilişkin görsel (s.51/1.SBDK)

“Aşağıda bazı illerimiz ile ilgili verilen anlatımları okuyunuz. Arkadaşlarınızdan yardım alarak illerin isimleri ile ilgili tahminlerinizi metinlerdeki ilgili alanlara yazınız. Ben hangi ilim?”. (s.51/1. SBDK) şeklinde Görsel 5'te verilen bilmeceyi eğlenceli ve öğretici unsurlarından yararlanarak etkin düşünmeye ve bilişsel gelişimizi desteklemeye yardımcı olduğu görülmektedir.

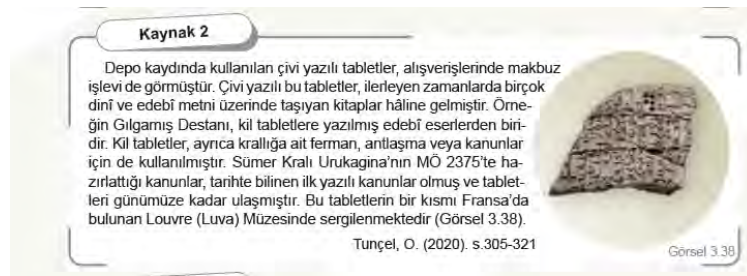
Dergi yazısı kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında en sık vurgulanan edebi ürünlerden biri de dergi yazısıdır. Ders kitabında yer alan dergi yazısı edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 6. Dergi yazısına ilişkin görsel (s.114/1.SBDK)

Görsel 6’da görüldüğü üzere dergi yazısında geçmişteki insanların yaşam tarzları ve o zamanın şartları anlatılmış ve o dönemdeki inanç sisteminden kısaca bahsedilmiştir.

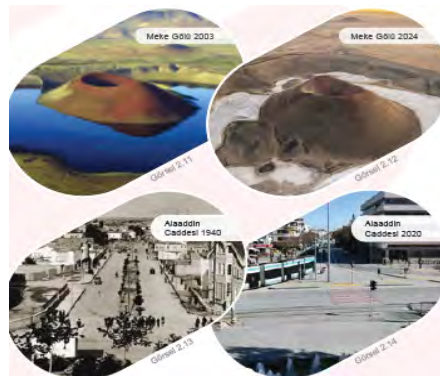
Destan kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında en az vurgulanan edebi ürünlerden biri de destandır. Ders kitabında yer alan destan edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 7. Destana ilişkin görsel (s.129/1.SBDK)

Görsel 7’de görüldüğü üzere Sümerler ile ilgili verilen kaynaklardan 2 numaralı kaynakta Gılgamış Destanı örneği verilerek konu somutlaştırılmaktadır.

Gazete kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri gazetedir. Ders kitabında yer alan gazete edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.

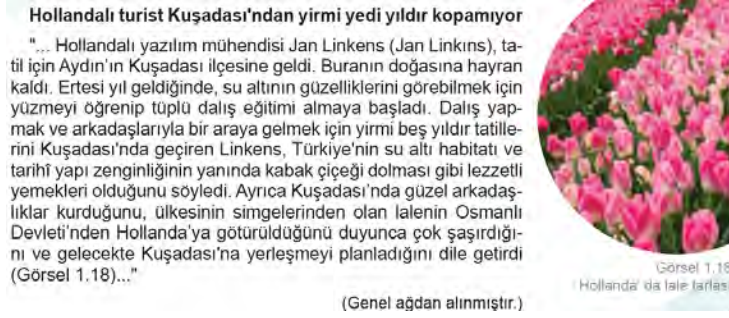


Görsel 8. Gazeteye ilişkin görsel (s.63/1.SBDK)

“Yaşadığınız ile ait getirmiş olduğunuz eski ve yeni resim, gazete, hava fotoğraflarını inceleyiniz veya aile büyüklerinizden ilinizin geçmişi hakkında edindiğiniz bilgileri düşününüz. Aşağıdaki

soruları sınıfta tartışınız ve tabloyu doldurunuz.” (s.63/1. SBDK) şeklinde Görsel 8’de verilen örnekte geçmiş ve şimdiki zaman karşılaştırılması yapılarak değişimleri gözlemlemek ve alınacak tedbirlere dikkat çekilmesi istenmiştir.

Gezi yazısı / Seyahatname kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de gezi yazısı/seyahatnamedir. Ders kitabında yer alan gezi yazısı/seyahatname edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 9. Gezi yazısı/ Seyahatnameye ilişkin görsel (s.27/1.SBDK)

Görsel 9’da görüldüğü üzere gezilen ve görülen yerlerin nasıl duygular bıraktığı, gelenek ve göreneklerimizin yabancı turistlerde bıraktığı etkiler anlatılmak istenmiştir.

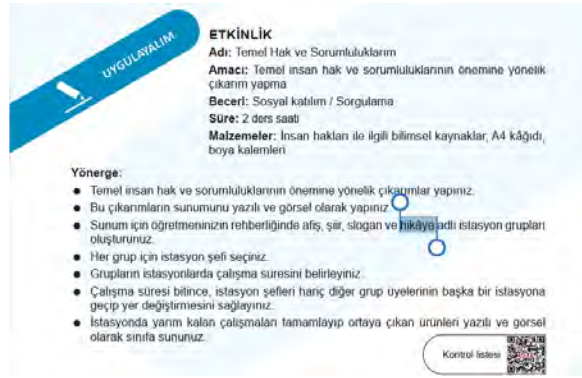
Haber kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında en sık vurgulanan edebi ürünlerden biri de haberdur. Ders kitabında yer alan haber edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 10. Haber yazısına ilişkin görsel (s.106/1.SBDK)

Görsel 10’de görüldüğü üzere Kültür Varlıkları ve Müzeler kapsamında haber kullanılarak bilgilendirilme yapılmıştır.

Hikâye / Halk hikayeleri kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de hikâye/halk hikayeleridir. Ders kitabında yer alan hikâye/halk hikayeleri edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 11. Hikâye/Halk hikayelerine ilişkin görsel (s.47/2.SBDK)

Görsel 11’de görüldüğü üzere, temel hak ve sorumluluklarım konusuna ilişkin etkinlik örneğinde istasyon çalışması ile hikâye oluşturmaları istenmiştir.

Karikatür kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de karikatürdür. Ders kitabında yer alan karikatür edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.

TEKNOLOJİNİN BİLİNÇLİ KULLANIMI ÇALIŞMA YAPRAĞI	
Teknolojik ürün	
Teknolojik ürünün hatalı kullanım örnekleri	
Teknolojik ürünün hatalı kullanımının yol açtığı olumsuz durumlar	
Teknolojik ürünün bilinçli kullanımı için dikkat edilmesi gereken hususlar	
Teknolojik ürüne dair farkındalık oluşturmak için tasarlanacak (kısa film, kamu spotu, afiş, karikatür , hikâye, şiir, şarkı, diyalog, kullanım kılavuzu) ürünler	

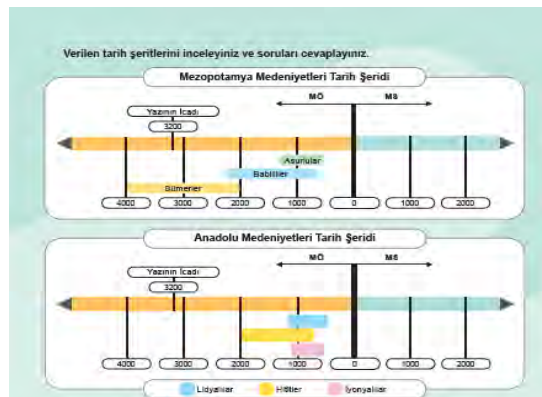
• Grubunuz tarafından geliştirilen teknolojik ürünün bilinçli kullanımına yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlayan ürün fikirlerini sınıfta sunarak bunlara yönelik dönüt alınız.

• Dönütler doğrultusunda son şeklini verdığınız ürün fikirlerinizi, performans görevi kapsamında estetik unsurlarla zenginleştirilmiş ürünlerden birine (kısa film, kamu spotu, afiş, **karikatür**, hikâye, şiir, şarkı, diyalog veya kullanım kılavuzu) dönüştürünüz.

Görsel 12. Karikatüre ilişkin görsel (s.34/2.SBDK)

Görsel 12’de görüldüğü üzere, teknolojinin bilinçli kullanımına ilişkin etkinlik örneğinde performans görevi kapsamında karikatür oluşturmaları istenmiştir.

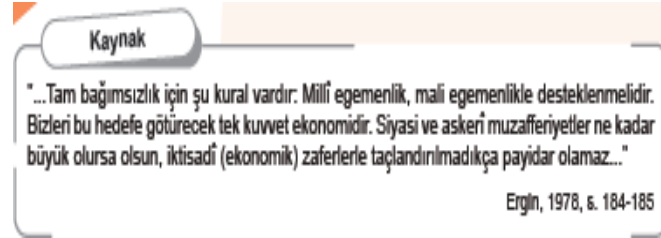
Kronoloji kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de kronolojidir. Ders kitabında yer alan kronoloji edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 13. Kronolojiye ilişkin görsel (s.141/1.SBDK)

Görsel 13' te görüldüğü üzere tarihi zaman içindeki uygarlıkların geçmişi ve şimdiki zaman olarak karşılaştırmamızı sağlamakta ve önemli icatların tarihi düzen içinde göstermektedir.

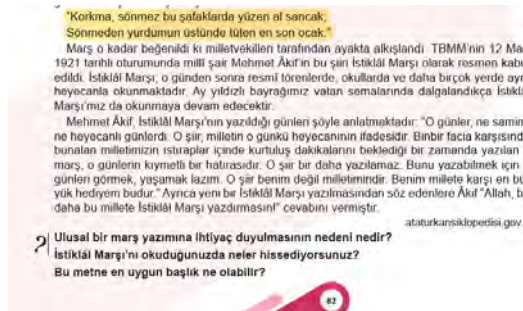
Makale kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Birlikte Yaşamak” ve “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de makaledir. Ders kitabında yer alan makale edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 14. Makaleye ilişkin görsel (s.100/2.SBDK)

Görsel 14'te görüldüğü üzere Ergin (1978) tarafından hazırlanan makaleden alıntı yapılarak Kurtuluş Savaşına dikkat çekilerek kazanılan bu zaferin devamlılığı için yapılmasına dikkat çekilmektedir.

Marş kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de marştır. Ders kitabında yer alan marş edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 15. Marşa ilişkin görsel (s.82/1.SBDK)

Görsel 15'te görüldüğü üzere ulusal marşımızın yazılmasına ilişkin süreç ele alınarak İstiklâl Marşı'ndan örnek sunulmaktadır.

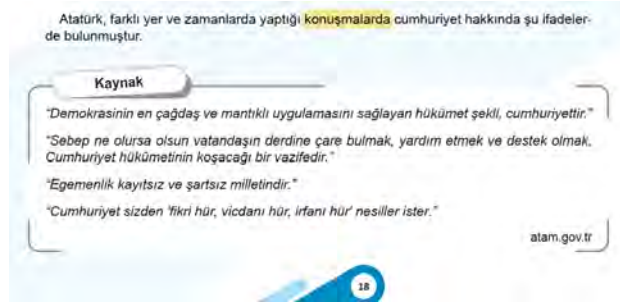
Mektup kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de mektuptur. Ders kitabında yer alan mektup edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 16. Mektuba ilişkin görsel (s.126/2.SBDK)

Görsel 16’da görüldüğü üzere, sağlık ve iletişim alanında teknolojik ürünlerin kullanımının toplumsal hayata etkileri ile ilgili verilen kaynak metinlerden Kaynak 3’te mektuptan örnek sunulmaktadır.

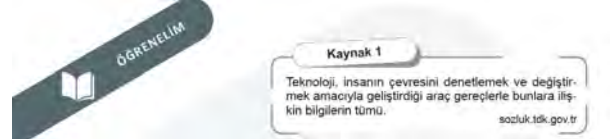
Söylev / Nutuk kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Ortak Mirasımız” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de söylev/nutuktur. Ders kitabında yer alan söylev/nutuk edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 17. Söylev/Nutuk’a ilişkin görsel (s.18/2.SBDK)

Görsel 17’de görüldüğü üzere, Atatürk’ün yaptığı konuşmalarındaki ifadelerinden örnekler verilmektedir.

Sözlük kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de sözlüktür. Ders kitabında yer alan sözlük edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 18. Sözlüğe ilişkin görsel (s.122/2.SBDK)

Görsel 18’de görüldüğü üzere, öğrenelim bölümünde teknolojinin tanımı sözlükten kullanıldığı belirtilerek yer verilmektedir. Kaynağı bilinen ve güvenli kaynak kullanımına da dikkat çekilmektedir.

Şarkı kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de şarkıdır. Ders kitabında yer alan şarkı edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.

TEKNOLOJİNİN BİLİNÇLİ KULLANIMI ÇALIŞMA YAPRAĞI	
Teknolojik ürün	
Teknolojik ürünün hatalı kullanım örnekleri	
Teknolojik ürünün hatalı kullanımının yol açtığı olumsuz durumlar	
Teknolojik ürünün bilinçli kullanımı için dikkat edilmesi gereken hususlar	
Teknolojik ürüne dair farkındalık oluşturmaya yönelik tasarlanacak (kısa film, kamu spotu, afiş, karikatür, hikâye, şiir, şarkı, diyalog, kullanım kılavuzu) ürünler	

Görsel 19. Sözlüğe ilişkin görsel (s.140/2.SBDK)

Görsel 19’da görüldüğü üzere, teknolojinin bilinçli kullanımına ilişkin etkinlik örneğinde performans görevi kapsamında şarkı yazılması istenmiştir.

Şiir kullanımına ilişkin örnek: İncelenen ders kitabında “Evimiz Dünya” öğrenme alanında vurgulanan edebi ürünlerden biri de şiirdir. Ders kitabında yer alan şiir edebi ürününe ilişkin bulgu örneğine aşağıda yer verilmektedir.



Görsel 20. Şiire ilişkin görsel (s.57/1.SBDK)

Görsel 20’de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşadıkları ilin göreceli konumuna ilişkin etkinlik örneğinde istasyon çalışması ile şiir yazmaları istenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının yazılı ve sözlü edebi türler bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi türlerin “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanında diğer öğrenme alanlarına göre daha sık yer aldığı tespit edilirken, “Evimiz Dünya” ve “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanlarının ise daha az yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarında edebi tür kullanım sıklığı ve edebi ürünlerin çeşitliliği çerçevesinde değerlendirildiğinde ikinci dönem ders kitabının ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ders kitabında da en çok tercih edilen edebi türün haber olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen ders kitabında en fazla yer verilen edebi metinlerin sırasıyla haber, atasözü, dergi yazısı, gazete ve hikâye/halk hikâyelerinin olduğu, en az yer verilen edebi metinlerin ise anekdot, belgesel, destan, gezi yazısı ve karikatür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değirmenci Toraman & Memişoğlu (2022) ve Kaya & Ulusoy Gürgil (2024) çalışmalarında 5. sınıf ders kitabında özellikle haber türünün en fazla yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Temur’un (2022) çalışması incelendiğinde haber metinlerinin altında “genel ağdan alınmıştır” ibaresinin bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada da aynı bulgulara rastlanılmıştır. Dolayısıyla ders kitaplarında yer verilen haber metinlerinin belli bir kaynağa dayandırıldığı anlaşılmaktadır. Aslan & Çakmak (2023) genel ağ haberlerinin kullanılmasının konuların somutlaşarak daha akılda kalıcı olduğu bilgisine ulaşmışlardır. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersinin güncel olaylarla ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, haber edebi ürününün kullanılmasının oldukça önemli olduğu düşünülebilir. Çelik & Yıldırım (2021) 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını güncel olaylar açısından inceledikleri çalışmasında güncel olaylara yer verilirken en çok internet haberlerinden faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Edebi ürünler içerisinde atasözleri kültür aktarımında oldukça etkin bir role sahiptir (Mindivanlı, Küçük & Aktaş, 2012). Nitekim mevcut çalışmada incelenen ders kitabında atasözü kullanımının

yoğun olduğu tespit edilmiştir. Çiçek (2023) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde en çok atasözü edebi ürününü kullandıklarını ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularından hareketle, edebi ürünler içerisinde yer alan gazete türünün ise her öğrenme alanında eşit bir şekilde dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bazı öğrenme alanlarında kullanılmaması dikkat çekmektedir. İhsanoğlu & Çelen (2022) yaptıkları çalışmada 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında her öğrenme alanında gazete kullanımının eşit bir dağılım göstermediğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın sonucu ile mevcut çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir. Ders kitabında sıklıkla yer alan edebi ürünlerden bir diğeri ise hikâye/halk hikâyeleridir. Kaymakcı (2013) incelediği 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en çok kullanılan edebi ürünler arasında hikâye, özdeyiş, anı ve biyografinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yeşilbursa & Sabancı (2015) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çalıştıkları araştırmalarında özellikle tarih konularının öğretiminde hikâye, destan gibi edebi ürünlerin kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar ile mevcut araştırmada bahsi geçen edebi ürünün kullanılması yönüyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

İncelenen ders kitabında ansiklopedi, bilmece, kronoloji, marş, mektup, söylev/nutuk, sözlük, şarkı, şiir edebi ürünlerine daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Çiçek'in (2023) çalışmasında sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler dersinde şarkı edebi ürününü dikkat çekmek, dersi daha eğlenceli hale getirmek ve kalıcılığı artırmak gibi amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışmada şarkı edebi ürününün ders kitaplarında yeterince bulunmadığı da belirtilmiştir. Ayrıca belirli oranda kullanılan kronoloji edebi ürünü ile ilgili Aktın & Karaçalı-Taze (2023) çalıştıkları bir araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih şeritlerinin kullanılma durumunun, öğrenme alanları ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonucu ile mevcut araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

İncelenen ders kitabında edebi ürünlerden ağıt, biyografi/otobiyografi, deneme, efsane, eğitici çizgi roman, fabl, fıkra, günlük/anı, hatırat, mâni, masal, ninni, roman, röportaj, siyasetname, sohbet, tekerleme, tiyatro metinleri ve türküyeye yer verilmemesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu tespit Kaymakcı'nın (2013) incelediği 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise şiir, gezi yazısı, söylev, efsane, fıkra, marş, masal, mektup, roman, tiyatro, şarkı/ türkü, günlük ve siyasetnamenin ders kitaplarında daha az tercih edildiği sonucu ile örtüşmektedir. Faiz (2020) incelediği ortaokul 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında edebi ürünlerden en az destan, günlük, hikâye ve romanın yer aldığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin tarih konuları ile ilişkisi dikkate alındığında biyografi türü; geçmiş ile ilişkisi düşünüldüğünde ise efsane, masal gibi edebi ürünlerin ders kitabında yer alması gerektiği düşünülebilir. Dolayısıyla ilgili dersin öğretim programı içerisinde yer alan vatandaşlık konularının bireylere nasıl ve ne şekilde kazandırılacağı önem arz etmektedir (Demir & Demirbaş, 2024). Bu hususta ders kitapları adeta bir mihenk taşı niteliğindedir. Bu bağlamda marş edebi ürününün milli ve manevi değerlerimizin aktarılması, bireylerde vatandaşlık bilincinin oluşması hususunda ders kitaplarında daha sık yer alması gerektiği düşünülebilir.

Sosyal bilgiler dersinin öğrenme alanları ve öğrenme çıktıları dikkate alındığında, dersin hedeflerinin farklı öğrenme stilleri ile öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu noktada edebi ürünlerin 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilmesi önemlidir. İbret vd. (2017) değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinden görüşlerinden edebi ürün kullanımının özellikle öğrenme sürecinde öğrencide kalıcılığı sağladığını, aynı zamanda değerlerin anlaşılmasının kolaylaştığını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında oluşturulan 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında edebi ürünlerin var olan yeri korunarak, güncel ve sınıf düzeyine uygun bir şekilde düzenlenebilir.

Disiplinler arası yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersinin, 5.sınıf ders kitaplarında edebi ürünlerin tarih, coğrafya, ekonomi gibi alanlarda bütünsellik kurularak edebi ürünlerin kullanım sıklığı artırılabilir.

5.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında tercih edilmeyen veya az tercih edilen edebi ürünlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin detaylı bir araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktın, K., & Taze, H. K. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih şeritleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1571–1603.
- Almerico, G. M. (2013). Linking children's literature with social studies in the elementary curriculum. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, 1-13.
- Aslan, S., & Çakmak, Z., (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan genel ağ haberlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1408–1426.
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.
- Çelik, M. E., & Dolanbay, H. (2021). 8. sınıf inkılap tarihi ders kitabının edebi eserler açısından değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 69-81.
- Çelik, M. E., & Yıldırım, G. (2021). 5, 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 34–47.
- Çiçek, N. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde edebi ürün ve şarkı kullanımına ilişkin değerlendirmeleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Daşdemir, İ., & Tekin, S. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.
- Değirmenci-Toraman, K., & Memişoğlu, H. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki edebi ürün ve görsellerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(2), 198-217.
- Demir Evcimen, F. B., & Ulukaya Öteleş, Ü. (2024). Edebi ürünler ve sosyal bilgiler eğitimi. E. Koçoğlu & Ş. Egüz (Ed.). *Modüler Bağlamda Sosyal Bilgiler* (Disiplin Temelli Bakış) Cilt I (s. 297-324). Pegem Akademi.
- Demir, F. B., & Demirbaş, İ. (2024). Cumhuriyet'ten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 697-726, doi: 10.23863/kalem.2024.301
- Demirel, Ş., Kökçü, Y., & Akbaba, R. S. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(2), 224-243.
- Doğan, M., & Ablak, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürün kullanımıyla ilgili olarak yayımlanan makalelerin değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2430-2453.
- Dolmaz, M. (2018). Kitap inceleme: Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünler ve yazılı materyaller. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), 1-8.
- Faiz, M. (2020). İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında edebî metinlerin yeri. H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Ed.), *Bilim insanı Dr. Mustafa Eski'ye Armağan Eğitime Adanmış Bir Ömür* içinde (s. 74-86). Pegem Akademi.

- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M., & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32.
- Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4291-4296.
- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M., & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 104-124.
- İhsanoğlu, B., & Çelen, Y. (2023). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki görsel kullanımının yeterlik düzeyi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 142-166.
- Kaya, M., & Ulusoy Gürgil, F. (2024). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinlerin edebi türler açısından incelenmesi. *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 8(3), 189-217.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Kolaç, E., & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- McGowan, T., & Guzzetti B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. A. Doğanay (Çev.). [Online]: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50131>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı. MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı (Taslak Basım). MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: 4-7. Sınıflar. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 5.Sosyal bilgiler ders kitabı Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitapları>
- Mindivanlı, E., Küçük, B., & Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Seçgin, F., & Kapan, A. (2020). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında önerilen edebî ürünlerin öğrenme alanlarında yer alan değerler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1480-1498.
- Sömen, T. (2021). Using literary materials in teaching social studies. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 61-75.
- Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 657-686.
- Tokmak, A., & Ginesar, Ö. (2023). Biyografik metinlerin sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ve biyografi yazılarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 434-456.
- Tomal, N. (2019). Assessment of Grade 5 social studies textbook content in light of teacher opinions. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 124-137.
- Tosun, A. A. (2022). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının Türk kültür değerleri açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Nevşehir.

- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *IJOESS*, 7(22), 120-136.
- Yeşilbursa, C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 19-33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Kalkınma Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi

Fatıma Betül Demir Evcimen

Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
bdemir@bartin.edu.tr

Ülkü Ulukaya Öteleş

Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
u.ulukaya@alparslan.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmektedir olan toplam 90 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algıları metafor yoluyla belirlenmektedir. Dolayısıyla “sürdürülebilir kalkınma gibidir; çünkü” ifadesini içeren bir cümle ve çalışma grubunun demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgilere yönelik sorular içeren bir form oluşturulmuştur. Form araştırmacılar tarafından sınıf ortamında öğretmen adaylarına dağıtılarak veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adayları sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik toplam 7 kavramsal kategoride 61 farklı metafor geliştirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforlarının çeşitlilik gösterdiği, kavrama yönelik yüksek farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Sürdürülebilir Kalkınma, Metafor.

Determining the Perceptions of Prospective Social Studies Teachers Regarding the Concept of Sustainable Development

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of pre-service social studies teachers regarding the concept of sustainable development. In line with this objective, the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was employed. The study group consisted of 90 pre-service social studies teachers studying in the Faculty of Education at a public university in Turkey during the spring semester of the 2024–2025 academic year. The participants were selected through a convenience sampling method. The perceptions of the participants regarding the concept of sustainable development were examined through metaphors using the prompt "Sustainable development is like ...".

because ...". In addition, a form containing demographic questions was prepared to collect personal information. The forms were distributed in the classroom environment and data were collected based on voluntary participation. The data obtained were analyzed using content analysis. As a result of the study, the participants produced 61 different metaphors, which were grouped into seven conceptual categories. The findings indicate that the pre-service social studies teachers have a high level of awareness regarding sustainable development and that their metaphors show a wide variety of perspectives.

Key Words: Pre-service Social Studies Teacher, Sustainable Development, Metaphor.

Giriş

Sürdürülebilir kalkınma son yıllarda ülkelerin üzerinde durduğu önemli konular arasında yer almaktadır. Çünkü doğal çevrenin tahribatı geçmişe nazaran önemli ölçüde artmıştır. İlgili husus hükümetleri ve sivil toplum kuruluşlarını önlem almaya teşvik etmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir kalkınma tüm çevreler tarafından bir çözüm önerisi olarak önemsenmektedir.

Çevrenin korunmasında etkili olabileceği düşünülen sürdürülebilir kalkınma 1980'li yıllarda insanın çevreye olan tahribatının ve sosyopolitik meseleler ile eko-kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesinin sonucu ortaya çıkmıştır (Değirmenci & Gül, 2024). Sürdürülebilir kalkınma ifadesi ise ilk kez Dünya Çevre Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından yayımlanan Brundtland Raporu'nda yer almıştır. Raporda, sürdürülebilir kalkınma, şimdiki kuşakların ihtiyaçlarını temin ederken gelecek kuşakların da ihtiyaçlarını temin etmesini gözetmesi olarak tanımlanmıştır (Brundtland vd., 1987). İlgili tarihten günümüze değin sürdürülebilir kalkınma kavramı çeşitli uluslararası rapor ve çalışmalarda önemle vurgulanmış ve Birleşmiş Milletler 2015 yılında 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerini saptamıştır (Seçgin, 2024). İlgili hedefler, yoksullukla mücadele, gezegenin korunması ve insanların huzur ve refah içinde yaşaması gibi amaçları kapsamaktadır (Birleşmiş Milletler, 2015). Bu amaçlar çevresel sürdürülebilirliği, sosyal ve ekonomi kalkınmayı muhteva etmekte ve tüm ülkeleri küresel iş birliğine teşvik etmektedir (Sachs ve diğerleri, 2019)



Şekil 1: Sürdürülebilir Kalkınmanın Hedefleri (Birleşmiş Milletler, 2015)

Uluslararası kuruluşların üzerinde önemle durduğu sürdürülebilir kalkınma, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sağlanması sürecinde doğal kaynakların korunmasını amaçlayan, tüm ülkelerin uygulaması gereken, ülke kaynaklarının tasarruflu kullanılması ve ekolojik dengenin gözetilmesi anlayışları üzerine kurulu kalkınma modelidir (Yüksek, 2010). Bu model, insanların yaşam kalitesinin yükseltilmesini amaç edinen tüm çabaları içerir ve yeryüzündeki yaşamı kavramaya yönelik bakış açısı sunar. Bu bakış açısı insana doğal kaynakların yaşamındaki yerini kavrama ve yoksulluk, sağlık, eğitim, ekonomi ile doğal kaynaklar arasındaki ilişkiyi anlama, üretim, tüketim ve dağıtım süreçleri arasında denge oluşturma için gereken becerileri kazandırır (Teksoz, 2014). İlgili husus doğrultusunda sürdürülebilir kalkınmanın, ekonomik büyümenin sağlanmasında çevresel sürdürülebilirlik ve toplumsal eşitliliğe gözetken çok boyutlu bir model olduğu ve insanın çevre hakkında bilgi sahibi olmasına katkı sunduğu söylenir. Sürdürülebilir kalkınmanın birey ve toplum için kazançları olduğu açıktır. Bu kazançların elde edilmesi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık sahibi bireylerle mümkündür. Bireylerin sürdürülebilir kalkınma hususunda farkındalık sahibi olmasında ise eğitim önem taşımaktadır. Eğitim faaliyetleri bağlamında sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerinin gerçekleşmesini destekleyecek içeriğe yer veren dersler ve ilgili derslerin öğretmenleri ön plana çıkmaktadır. Sosyal bilgiler, coğrafya, ekonomi ve çevre bilimi gibi disiplinleri kapsayan yapısı ile sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından önemlidir.

Sosyal bilgiler aktif, üretken, yakın ve uzak çevresi hakkında bilgi sahibi, evrensel değerleri benimseyen ve çevresine karşı sorumluluk duyan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bir derstir (Öztürk, 2012). Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi de hem günümüzün hem de gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran sorumluluk sahibi küresel vatandaşlarla mümkündür. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersinin yetiştirmek istediği vatandaşın özellikleri ile sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında önemsenen vatandaşların özelliklerinin örtüştüğü söylenir. Aynı zamanda sürdürülebilir kalkınmanın 17 hedefi arasında yer alan, temiz su, erişilebilir enerji, barış, adalet ve güçlü kurumlar, sorumlu üretim ve tüketim ile iklim eylemi başta olmak üzere neredeyse tüm hedeflerin içeriğine sosyal bilgiler dersi öğretim programından doğrudan ve dolaylı olarak yer verilir (Yalçın, 2022). Sürdürülebilir kalkınmada sosyal bilgiler dersinin önemli olduğu görülmektedir. Fakat ilgili dersin öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalığına sahip vatandaşlar yetiştirmede önemi yadsınamaz.

Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcılarıdır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının dolayısıyla da sosyal bilgiler dersinin uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmanın gerektirdiği bilgi, beceri ve farkındalıkları kazandırabilir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik bilgi, beceri ve farkındalık sağlamaları önemlidir. Alan yazın incelendiğinde sürdürülebilir kalkınma bağlamında sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin (Demirbaş, 2015; Çobanoğlu & Türer, 2015; Eröz, Günay & Çoşkun, 2013), görüşlerinin (Azrak, 2022; Değirmenci & Gül, 2024) ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının (Kaya & Tomal, 2011; Bulut & Çakmak, 2018; İşler, 2023, Özgür, 2020; Tosun & Gökçe, 2024) incelendiği araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığı sınırlı sayıda araştırmaya (Gümüş & Akhan, 2024) rastlanılmıştır. İlgili çalışma ile alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda “*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ilişkin oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni, farkında olunan fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgular üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla fenomenoloji deseninde araştırmacılar tarafından belirlenen bir olgunun bireyler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak ve bu olguyu tanımlamak amaçlanmaktadır (Akkaş Baysal & Hocaoglu, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sürdürülebilir kalkınma” olgusuna ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla fenomenoloji desenin niteliklerinin uygun olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye’de bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 90 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması, araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bireylerin seçilmesi olarak tanımlanan (Yıldırım & Şimşek, 2016) amaçlı örneklem çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. 21 öğretmen adayının metafor cümlesinin geçersiz/eksik/hatalı olması nedeniyle veri analizi sürecine dahil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik bilgileri

	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	42	46,66
	Erkek	48	53,34
Sınıf	1.Sınıf	20	22,23
	2.Sınıf	25	27,78
	3.Sınıf	23	25,55
	4.Sınıf	22	24,44

Veri Toplama Aracı

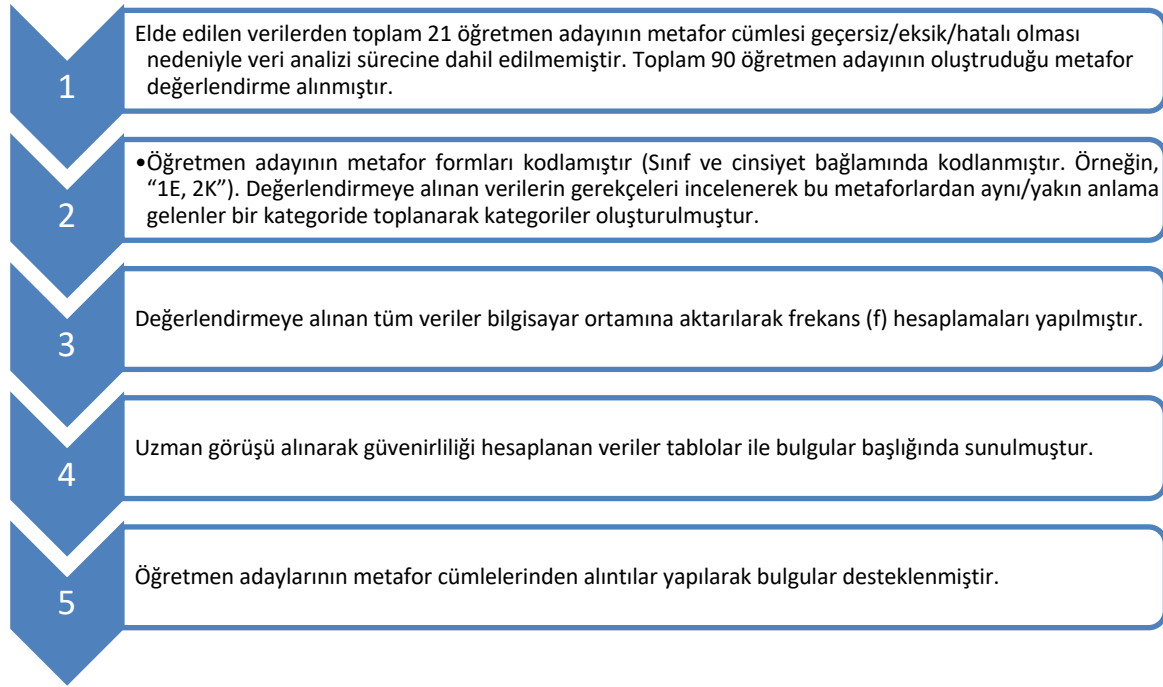
Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algıların metafor yoluyla belirlenmektedir. Dolayısıyla “sürdürülebilir kalkınma, ... gibidir; çünkü” ifadesini içeren bir form ve çalışma grubunun demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kişisel bilgilere yönelik sorular aracılığıyla veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Önemli bir veri toplama aracı olan metaforlar ile elde edilen verilerin çok fazla anlam ifade etmesi gereği verilerin okuyucuya sunulurken güçlü ilişki kurma fırsatı sağlamaktadır (Patton, 2014).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Formun anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla hazırlanan form çalışma grubuna dahil edilmeyen 2 öğretmen adayına uygulanarak ön uygulama yapılmıştır. Bu süreç metafor yazımına ilişkin

eksikliğin olduğunu ortaya koymuştur. Ardından metafor ve demografik bilgileri içeren form araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Öğretmen adayları formu eğitim gördükleri fakültede, kendi sınıflarında 15 dakika içerisinde doldurmuşlardır. Araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı açıklanarak örnek bir metafor yazımı gösterilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Elde edilen veriler, veri kaybı yaşanmaması için içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma sürecidir (Patton, 2014). Veriler Saban (2009) tarafından önerilen aşamalar takip edilerek analiz edilmiştir. İzlenen aşamalar aşağıdaki şekilde sunulmaktadır.



Şekil 2. Veri analizi süreci

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Elde edilen verilerin analizinde oluşturulan kategoriler arasındaki uyumun incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla veri analizine ilişkin güvenirliğin sağlanması için 2 farklı uzman görüşü alınmış ve Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$] ile güvenirlik oranı %93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bulguların desteklenmesi amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alınan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan "*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri nelerdir?*" sorusuna yönelik 90 öğretmen adayının geliştirdikleri metafor cümlelerinin analizi sonucunda oluşturulan toplam 7 kategori, 61 farklı metafor ve metafor örnekleri verilerek ilgili tablolarda detaylı bir şekilde sunulmaktadır.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerlerin İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 1	Metafor	Metafor örneği	f
Değerlerin İfadesi Olarak Sürdürülebilir kalkınma kavramı	Antlaşma	4-E. Sürdürülebilir kalkınma bir antlaşma gibidir. Çünkü doğa ile insan arasındaki barış ile var olur.	4
	Tasarruf	1-E. Sürdürülebilir kalkınma tasarruf gibidir. Çünkü yer altı ve yer üstü kaynaklarından tasarruf etmemizi öğretir.	3
	Çocuk büyütmek	3-K. Sürdürülebilir kalkınma çocuk büyütmek gibidir. Çünkü emek ve sevgi ister.	2
	Arkadaşlık	2-E. Sürdürülebilir kalkınma arkadaşlık gibidir. Çünkü karşılıklı güven ve süreklilik ister.	1
	Bahçıvan	4-K. Sürdürülebilir kalkınma bahçıvan gibidir. Çünkü bahçıvan nasıl toprağa saygı duyarsa sürdürülebilir kalkınmada da evrene saygı vardır.	1
	Çiçek yetiştirmek	1.-K. Sürdürülebilir kalkınma çiçek yetiştirmek gibidir. Çünkü yıllarca sabırla emek vermeniz gereklidir.	1
	Dost	2-E. Sürdürülebilir kalkınma dost gibidir. Çünkü destek verir.	1
	Empati	1-K. Sürdürülebilir kalkınma empati gibidir. Çünkü çevreye karşı anlayışı gerektirir.	1
	Film sahnesi	2-E. Sürdürülebilir kalkınma film sahnesi gibidir. Çünkü herkese bir görev düşer.	1
	Hat sanatı	1-E. Sürdürülebilir kalkınma hat sanatı gibidir. Çünkü sabır ve dikkat ister.	1
	İmece usulü	2-K. Sürdürülebilir kalkınma imece usulü gibidir. Çünkü dayanışma üzerine kuruludur.	1
	Kariyer	3-E. Sürdürülebilir kalkınma kariyer gibidir. Çünkü emekle adım adım ilerlemek gerekir.	1
	Maraton koşusu	2-E. Sürdürülebilir kalkınma bir maraton koşusu gibidir. Çünkü sabır ve emek ister.	1
	Öğretmen	1-K. Sürdürülebilir kalkınma öğretmen gibidir. Çünkü anlayış ve sabır gerekir.	1
	Roman	1-K. Sürdürülebilir kalkınma bir roman gibidir. Çünkü uzun sürecek emek ister.	1
	Yemek	3-K. Sürdürülebilir kalkınma zahmetli bir yemek gibidir. Çünkü emek ve zaman gerekir.	1
	Yol	4-E. Sürdürülebilir kalkınma bir karışık bir yol gibidir. Çünkü zaman ve sabır ister.	1

Yolculuk	1-K. Sürdürülebilir kalkınma uzun bir yolculuk gibidir. Çünkü irade ve emek olmazsa olmazdır.	1

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “değerlerin ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak, sırasıyla en fazla “antlaşma”, “tasarruf” ve “çocuk büyütmek” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak öğretmen adayları zaman, sabır, dayanışma gibi değerlerin oluşumuna dikkat çekerek, sürdürülebilir kalkınmanın temel taşlarının değerlerin oluşturduğu yönünde düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zorunluluğun İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 2	Metafor	Metafor örneği	f
Zorunluluğun İfadesi Olarak Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	Güneş	2-K. Sürdürülebilir kalkınma güneş gibidir. Çünkü var olması elzemdir.	3
	Kalp	4-K. Sürdürülebilir kalkınma kalp gibidir. Çünkü canlıların kalp atışı duruşa yaşam sona erer. Doğanın yaşamı da sürdürülebilir kalkınma ile mümkündür.	3
	Hak	1-E. Sürdürülebilir kalkınma hak gibidir. Çünkü tüm insanların sahip olması gerekir.	1
	İskelet sistemi	2-K. Sürdürülebilir kalkınma iskelet sistemi gibidir. Çünkü evreni ayakta tutar.	1
	Kolon	3-E. Sürdürülebilir kalkınma kolon gibidir. Çünkü tüm yaşamı ayakta tutar.	1
	Reçete	4-E. Sürdürülebilir kalkınma bir reçete gibidir. Çünkü ekolojik çevrenin korunması ve iyileşmesi için uyulması gereken kurallara hatırlatır.	1
	Su	4-K. Sürdürülebilir kalkınma su gibidir. Çünkü su olmadan hiçbir canlı yaşayamazsa sürdürülebilir kalkınma olmazsa da olmaz.	1
	Yemek	3-K. Sürdürülebilir kalkınma yemek gibidir. Çünkü yemek olmadan insan nasıl yaşayamaz ise sürdürülebilir kalkınma olmadan da yaşanmaz.	1

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “zorunluluğun ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak, sırasıyla en fazla “güneş” ve “kalp” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak belirtilen unsurların genel olarak yaşamın devamı için önemli olmasının sürdürülebilir kalkınmanın temel unsurlarını oluşturduğu ifade edilebilir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uyumun İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 3	Metafor	Metafor örneği	f
Uyumun İfadesi Olarak Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	Koro	1-K. Sürdürülebilir kalkınma koro gibidir. Çünkü tüm insanlığın ortak çalışmasıyla anlam kazanır.	3
	Terazi	2.E. Sürdürülebilir kalkınma terazi gibidir. Çünkü sosyoekonomik ve çevresel unsurlar arasında denge oluşturur.	3
	Bulmaca	4-K. Sürdürülebilir kalkınma bulmaca gibidir. Çünkü farklı cevaplar bir araya gelerek bulmaca tamamlanır ve anlam kazanır. Sürdürebilir kalkınma da dünyanın anlamlı olmasını sağlar.	1
	Kolye	4-E. Sürdürülebilir kalkınma zincir bir kolye gibidir. Çünkü nasıl kolye için zincirin her parçası önemliyse doğanın varlığı için sürdürülebilir kalkınma önemlidir.	1
	Tango	1.K- Sürdürülebilir kalkınma tango gibidir. Çünkü insan ile doğanın ahengine dayanır.	1
	Örümcek ağı	3-E. Sürdürülebilir kalkınma örümcek ağı. Çünkü her şey birbirine bağlıdır.	1
	Yapboz	2-K. Sürdürülebilir kalkınma yapboz gibidir. Çünkü her parçası birbiriyle uyum içinde çalışmak zorundadır.	1

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “uyumun ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak, sırasıyla en fazla “koro” ve “terazi” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak belirtilen unsurların birbirine bağlı olmalı, bir ahenge dayanması, denge için devam etmesi gibi özelliklerinin sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların birlikte ele alınarak dengeli bir şekilde ilerlemesine vurgu yapıldığı çıkarımı yapılabilir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Rehber Olma İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 4	Metafor	Metafor örneği	f
Rehber olma İfadesi Olarak	Navigasyon	3-K. Sürdürülebilir kalkınma navigasyon gibidir. Çünkü her ikisi de yol gösterir.	3
	Kaptan	4-K. Sürdürülebilir kalkınma gemi kaptanı gibidir. Çünkü gemi kaptanı nasıl gemiye yön tayin ederse sürdürülebilir kalkınma da daha bir gelecek için insana yön tayin eder.	3
	Bilinçli tüketici	4-E. Sürdürülebilir kalkınma bilinçli tüketici gibidir. Çünkü doğadan ihtiyacımız kadar ve doğru olarak yararlanmamızı sağlar.	1
	Kutup yıldızı	1-K. Sürdürülebilir kalkınma kutup yıldızı gibidir. Çünkü doğru yönü gösterir.	1

Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	Rehber	2-E. Sürdürülebilir kalkınma rehber gibidir. Çünkü nasıl yaşamımız gerektiği konusunda yol gösterir.	1
	Tecrübe	2-K. Sürdürülebilir kalkınma tecrübe gibidir. Çünkü doğaya nasıl davranmamız konusunda yardımcı olur.	1
	Televizyon	3-E. Sürdürülebilir kalkınma televizyon gibidir. Çünkü insanlığa mesaj verir.	1

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “rehber olma ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak en fazla “navigasyon” ve “kaptan” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak yol ve yön gösterme gibi belirtilen unsurlarla kurulan ilişki, sürdürülebilir kalkınmanın bir süreç olduğunu ve bu süreçte rehberliğin önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gelecek İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 5	Metafor	Metafor örneği	f
Gelecek İfadesi Olarak Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	Miras	3-K. Sürdürülebilir kalkınma miras gibidir. Çünkü bugünün geleceğe bırakılmasını mümkün kılar.	3
	Ağaç dikmek	4-E. Sürdürülebilir kalkınma ağaç dikmek gibidir. Çünkü zamanla dikilen ağaçlar nasıl ormanı oluşturursa sürdürülebilir kalkınma ile de gelecek şekillendirilir	3
	Bina	3-K. Sürdürülebilir kalkınma evin temeli gibidir. Çünkü temel ne kadar sağlam olursa ileriye düşünmemiz de o kadar net olur.	3
	Meşale koşusu	4-E. Sürdürülebilir kalkınma meşale koşusu gibidir. Çünkü gelecek kuşaklara devredilir.	2
	Tarihi eser	1-K. Sürdürülebilir kalkınma tarihi eser gibidir. Çünkü geleceğe bırakılır.	2
	Ağaç	2-E. Sürdürülebilir kalkınma meyve veren ağaç gibidir. Çünkü insanlığın yararınadır.	1
	Aile	4.K. Sürdürülebilir kalkınma bir aile gibidir. Çünkü aile nasıl üyeleri için endişe duyuyorsa sürdürebilir kalkınma da gelecek için endişe vardır.	1
	Çiçek	1-E. Sürdürülebilir kalkınma çiçekler gibidir. Çünkü gelecek nesle canlılık ve umut verir	1
	El feneri	2-K. Sürdürülebilir kalkınma el feneri gibidir. Çünkü geleceğe ışık tutar	1
	Tapu	3-E. Sürdürülebilir kalkınma tapu gibidir. Çünkü geleceğin garantisidir	1

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “gelecek ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak en fazla “miras”, “ağaç dikmek”, “bina”, “meşale koşusu” ve tarihi eser metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak geleceğe miras bırakma, devretme gibi belirtilen unsurlarla kurulan ilişkinin kültürel ve doğal mirasın korunması ile kalkınma hedeflerinin bir arada ele alınmasını ifade ettiği söylenebilir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etki Alanı İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 6	Metafor	Metafor örneği	f
Etki Alanı İfadesi Olarak Sürdürülebilir kalkınma kavramı	Domino taşı	1-K. Sürdürülebilir kalkınma bir domino taşı gibidir. Çünkü tüm ekosistemi etkiler	2
	Nehir	2-E. Sürdürülebilir kalkınma bir nehir gibidir. Çünkü geçtiği tüm yollar üzerinde etkiler bırakır.	1
	Volkan patlaması	1-E. Sürdürülebilir kalkınma volkan patlaması gibidir. Çünkü kalıcı etkilere yol açar.	1
	Kartopu	4-K. Sürdürülebilir kalkınma yuvarlanan kartopu gibidir. Çünkü giderek büyümekte ve etkisini artırmaktadır.	1
	Salgın	3.E- Sürdürülebilir kalkınma küresel salgın gibidir. Çünkü tüm insanlığı ilgilendirir.	1

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “etki alanı ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak en fazla “domino taşı” metaforunu tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi olarak yayılımın çok olması, büyüme faktörü gibi belirtilen unsurlarla kurulan ilişkinin, sürdürülebilir kalkınma sürecinin çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarda oluşturduğu etkilerin çok kapsamlı ve bu boyutlardaki etkileri bütüncül bir şekilde ele alınmasına vurgu yapıldığı belirtilebilir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Süreç İfadesi Kategorisine İlişkin Metaforik Algıları

Kategori 7	Metafor	Metafor örneği	f
Süreç ifadesi olarak	Antrenman	2-K. Sürdürülebilir kalkınma antrenman gibidir. Çünkü devamlılık ister.	2
	Beton	3-E. Sürdürülebilir kalkınma beton gibidir. Çünkü uzun ömürlüdür.	2
	Çınar Ağacı	1-K. Sürdürülebilir kalkınma çınar ağacı gibidir. Çünkü uzun ömürlüdür.	1

Sürdürülebilir kalkınma kavramı	Soy ağacı	2-E. Sürdürülebilir kalkınma soy ağacı gibidir. Çünkü geçmişi ve geleceği gösterir.	1
	Vitamin	3-K. Sürdürülebilir kalkınma vitamin gibidir. Çünkü doğal kaynakların ömrünü uzatır.	1
	Yatırım planı	4-E. Sürdürülebilir kalkınma yatırım planı gibidir. Çünkü uzun vadelidir.	1

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik oluşturdukları metaforların “Süreç ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı” kategorisi oluşturularak öğretmen adaylarının en fazla “antrenman” ve “beton” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi sürdürülebilir kalkınmanın uzun vadeli olması, süreç gerektirmesi, kaynakların kullanımının uzatması gibi belirtilen unsurlarla kurulan ilişkinin sistematik bir yaklaşım içinde ele alındığı, sürdürülebilir kalkınmanın süreklilik arz eden bir yapıya sahip olduğu belirtildiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları 90 öğretmen adayının sürdürülebilir kalkınma kavramını açıklarken antlaşma, tasarruf, güneş, hak, koro, navigasyon, meşale koşusu, domino taşı, bina ve antrenman gibi farklı 61 metafor oluşturduğu yönündedir. Bu durum adayların sürdürülebilir kalkınmaya yönelik geniş bir algıya sahip olduğu ve sürdürülebilir kalkınmanın birkaç metaforla açıklanamayacağı yönünde yorumlanabilir. Sürdürülebilir kalkınmanın farklı disiplinlerin çalışma alanına girmesi böylesi bir anlam zenginliğine yol açmış olabilir. Nitekim ekolojistler, ekonomistler, sosyologlar ve biyologların sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin yaklaşımları farklılaşmaktadır (Faber, Jorna & Engelen, 2004).

Öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ise değer, zorunluluk, uyum, rehber, gelecek, etki alanı ve süreç olmak üzere 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Değerlerin ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisinde en fazla anlaşıma, tasarruf ve çocuk büyütmek metaforlarına yer verilmiştir. Adaylar oluşturduğu metaforlarda dostluk, empati, sorumluluk, sabır, dayanışma gibi değerlerin oluşumuna dikkat çekilerek, sürdürülebilir kalkınmanın temel taşının değerler olduğuna vurgu yapmışlardır. Bireyleri sürdürülebilir kalkınmaya yönlendiren temel değerler içerisinde empati, özgürlük, eşitlik, hoşgörü, doğaya saygı, dayanışma ve karşılıklı sorumluluğun (Birleşmiş Milletler, 2000) yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmayı değerlerle ilişkilendirmesinin yerinde olduğu söylenebilir.

Zorunluluğun ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisinde adaylar sırasıyla en fazla “güneş” ve “kalp” metaforlarını tercih etmişlerdir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi genel olarak sürdürülebilir kalkınmanın yaşamın devamı için şart olduğu yönündedir. Esasen sürdürülebilir kalkınmada, doğal kaynakları gelecek nesilleri düşünerek kullanmanın amaçlanması durumu dikkate alındığında insan yaşamının devamlılığı açısından zorunlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir (WCED, 1987). Birleşmiş Milletlerin 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, incelendiğinde de sürdürülebilir kalkınmanın yoksulluğun ortadan kaldırılmasından iklim eylemine kadar birçok alanda insanlığın varlığını sürdürebilmesi için temel yol haritası kabul edildiği görülmektedir (Birleşmiş Milletler, 2015). Bu ekseninde öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmayı zorunluluk olarak gören metaforlar üretmesi uygun olarak kabul edilebilir.

Uyumun ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisi incelendiğinde adayların sırasıyla en fazla “koro” ve “terazi” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçeleri genel olarak incelendiğinde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarla birlikte ele alınması ve insanın doğa ile uyumuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınma sadece ekonomik büyümeyi hedefleyen geleneksel kalkınma anlayışından farklı olarak çevresel, ekonomik ve sosyal boyutların her birinin bütüncül bir anlayışla ele alınmasını savunulmaktadır. Aynı zamanda insan ile doğanın uyum içerisinde yaşamasını esas alarak sadece günümüzü değil gelecek kuşakları da gözetken bir yaşam anlayışını temsil eder (WCED, 1987; Sachs, 2015). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın temel anlayış ve prensiplerini gözetken metaforlar ürettiği söylenebilir.

Rehber olma ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisinde en fazla “navigasyon” ve “kaptan” metaforlarının tercih edildiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçeleri bütüncül olarak ele alındığında sürdürülebilir kalkınmanın doğayı koruma ve bilinçli tüketici olma konusunda insana yol gösterici olabileceğine dayanır. Nitekim sürdürülebilir kalkınma anlayışının bireylere kazandırılması ile birey doğaya karşı daha duyarlı olabilir ve tümüyle tüketim anlayışını değiştirebilir. Bireylerin doğa dostu eylemleri ise çevresel tahribatın önüne geçer (Jackson, 2005). Bu bağlamda öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın çevreyi anlama ve doğayı koruma bilinci kazandırma gibi avantajlarını göz önünde bulundurarak metaforlar ürettiği söylenebilir. Muşlu Kaygısız (2020) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmayı bir yol gösterici kabul ettiğine ilişkin metaforlar üretmişlerdir.

Gelecek ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisine ilişkin sonuçlar öğretmen adaylarının en fazla “miras”, “ağaç dikmek”, “bina”, “meşale koşusu” ve “tarihi eser” metaforlarını kullandığını göstermektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi sürdürülebilir kalkınmanın doğadan doğru olarak yararlanarak onu gelecek nesle bırakma anlayışıyla ilişkilidir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın en temel hedefi olan gelecek nesilleri düşünme hedefi ekseninde metaforlar ürettiğini ve gelecek nesiller için bir sorumluluk duygusu içinde olduklarını göstermektedir. Doğal kaynakları kullanırken gelecek nesilleri düşünme sürdürülebilir kalkınma ilkesinin bir parçasıdır. Sürdürülebilir kalkınma sadece günümüzde yaşamını sürdüren bireylerin yaşam koşullarını iyileştirmeyi amaçlamaz aynı zamanda gelecek nesillerinde yaşam koşullarının iyileştirilmesini amaçlar (Daly & Farley, 2010). Araştırmanın bulgusu Muşlu Kaygısız (2020) araştırmasının bulgularıyla da örtüşmektedir. İlgili araştırmada da öğretmen adayları kullandıkları metaforlarla sürdürülebilir kalkınmayı gelecek için önem taşıdığına yönelik metaforlar kullanmışlardır.

Etki alanı ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı kategorisi incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla “domino taşı” metaforunu kullandığı görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların genel gerekçesi değerlendirildiğinde sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlardaki etkisine ilişkin vurgu yapıldığı söylenebilir. Sürdürülebilir kalkınma, sadece çevrenin korunması anlayışını benimsemez aynı zamanda ekonomik büyüme, toplumsal adalet, kültürel mirasın korunması ve yönetim gibi farklı alanlar üzerinde de etkilidir. Bu husus sürdürülebilir kalkınmayı salt çevresel bir konu olmaktan çıkarıp sosyal refah ve ekonomik kalkınma gibi konuları da muhteva eden bütünsel bir yaklaşıma dönüştürmektedir (Sachs, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının bu bütünsel yaklaşımı benimseyip, sürdürülebilir kalkınmanın geniş etki alanına yönelik farkındalık sahibi olduğu söylenebilir.

Son kategori olan süreç ifadesi olarak sürdürülebilir kalkınma kavramı incelendiğinde öğretmen adaylarının en fazla “antrenman” ve “beton” metaforlarını tercih ettiği görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforların gerekçesi sürdürülebilir kalkınmanın uzun vadeli olması, süreç gerektirmesi ve kaynakların kullanımının uzatması gibi yönleriyle bağdaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın uzun bir süreç olduğuna ilişkin vurguları 1987 yılında toplanan Dünya

Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun hazırladığı Brundtland Raporunda da yer almıştır. Bu raporda sürdürülebilir kalkınmanın doğası gereği uzun vadeli bir yaklaşım olduğunu vurgulanmıştır (Kates, Parris & Leiserowitz, 2005). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmayı uzun vadeli bir süreç olarak değerlendirilmesinin yerinde olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenir. Fakat ilgili çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 90 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik ileride yapılacak olan çalışmalarda farklı üniversitelerde ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. & Hocaoglu, N. (2019). Nitel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss.126-149). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Azrak, Y. (2022). Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 792-835.
- Brundtland, G. H., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., ve Chidzero, B. J. N. Y. (1987) Our common future. In M. K. Tolba (Ed.), *Earth and us* (pp. 29-31), New York: UN.
- Bulut, B., & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Çobanoğlu, O., & Türer, B. (2015). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 235-247.
- Daly, H. E. & Farley, J. (2010). *Ecological economics: Principles and applications*. Washington, D.C.: Island Press.
- Değirmenci, Y., & Gül, D. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Firat University Journal of Social Sciences*, 34(3), 1289-1299.
- Demirbaş, Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 300-316.
- Eröz, E. Günay, B., & Coşkun, Y. D. (2023). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(4), 866-880.
- Faber, Jorna & Engelen, (2004) The sustainability of "sustainability" a study into the conceptual foundations of the notion of "sustainability, *Journal of Environmental Assessment Policy and Management*, 7(1), 1-33.
- Gümüş, H. E. & Akhan, N. E. (2024). Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik, kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarına yönelik metaforik algılarının karşılaştırılması. *International Primary Education Research Journal*, 8(3), 359-373.
- İşler, N. K. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Jackson, T. (2005). Motivating sustainable consumption: A review of evidence on consumer behaviour and behavioural change. *Sustainable development research network*, 29(1), 30-40.
- Kates, R. W., Parris, T. M., & Leiserowitz, A. A. (2005). What is sustainable development? *Environment. Science and Policy for Sustainable Development*, 47(3), 8-21.
- Kaya, M. F., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.

- Kaygısız, G. M. (2020). Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 37-46.
- Kaygısız, G. M. (2020). Sınıf öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 37-46.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Özgür, S. D. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Kavramlar, içerikler ve öğretim. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Beşir Demir Çev. Ed.). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sachs, J. D. (2015). The age of sustainable development. Columbia University Press.
- Sachs, J. D., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., LaFortune, G., & Fuller, G. (2019). Sustainable development report 2019. Bertelsmann Stiftung and Sustainable Development Solutions Network (SDSN).
- Seçgin, F. (2024). Sürdürülebilir kalkınma amaçları için değerlere dayalı eğitim: sosyal bilgiler dersi sürecin neresinde?. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 212-228.
- Teksöz, G. (2014). Geçmişinden ders almak: Sürdürülebilir kalkınma için eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31 (2), 73-97.
- Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 11(40), 249-283.
- United Nations (2000). United Nations millennium declaration. 29/04/2025 <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>. adresinden erişilmiştir.
- United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. 28/04/2025 tarihinde <https://sdgs.un.org/2030agenda> adresinden erişilmiştir.
- WCED (1987). Our common future (Brundtland Report). Oxford University Press.
- Yalçın, A. (2022). 21. Yüzyılda sürdürülebilir kalkınma hedefleri: Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısal olarak incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 117-149.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek, M. (2010). Sürdürülebilir kalkınma ve Türkiye’de çevre politikaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal -Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Bir İçerik Analizi

Fazilet Günaydın

Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi,
gunaydinfazilet1@gmail.com

Cevdet Kırpık

Prof.Dr., Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, cevdetk@erciyes.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, 2024 Maarif Modeli kapsamında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme (SDL) becerilerini ne ölçüde içerdiğini analiz etmektir. Çalışmada nitel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve programın özel amaçları, temel becerileri, değerleri ve öğrenme kazanımları sosyal- duygusal öğrenme becerileri çerçevesinde sistematik olarak incelenmiştir. Bulgular, programda sosyal farkındalık, ilişki kurma ve öz-yönetim becerilerine önemli düzeyde yer verildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal farkındalık becerileri, öğrencilerin toplumsal olaylara duyarlılık geliştirmeleri, empati kurmaları ve farklılıklara saygı duymaları yönünde güçlü biçimde desteklenmelidir. Öz-yönetim becerileri ise bireylerin duygularını ve davranışlarını düzenleme, hedefler belirleme ve sorumluluk alma gibi yönlerden ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, sağlıklı iletişim kurma ve iş birliği yapabilme gibi ilişki kurma becerilerine yönelik bir çok kazanım ve değer program içerisinde yer almaktadır.

Bununla birlikte, öz farkındalık becerilerinin diğer becerilere oranla daha sınırlı temsil edildiği gözlemlenmiştir. Programın öğrencilerin toplumsal yaşama aktif ve sorumlu bireyler olarak katılımlarını teşvik etmeyi hedeflediği açıkça görülmektedir. Değerler eğitimi kapsamında verilen mesajlar da, demokratik vatandaşlık bilinci geliştirme, insan haklarına saygı ve toplumsal sorumluluk gibi konuları güçlendirmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, Sosyal Bilgiler öğretim programının sosyal duygusal öğrenme boyutunu daha derinlemesine incelemek önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın devamında, bu becerilerin programa nasıl entegre edildiği, hangi kazanımlar ve değerler aracılığıyla desteklendiği detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Böylece hem öğretim programının yapısı hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik sunduğu katkılar çok yönlü olarak değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal- Duygusal Öğrenme, 2024 Maarif Modeli, İçerik Analizi

A Content Analysis of the Social-Emotional Learning Skills in the 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum

Abstract

The aim of this study is to analyze the extent to which the updated 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum incorporates social-emotional learning (SEL) skills. The study employed a qualitative content analysis method, systematically examining the curriculum's specific objectives, core skills, values, and learning outcomes within the framework of social-emotional learning skills. The findings reveal that the curriculum places significant emphasis on social awareness, relationship skills, and self-management competencies. In particular, social awareness skills are strongly supported, enabling students to develop sensitivity toward social events, build empathy, and show respect for differences. Self-management skills are also highlighted, focusing on regulating emotions and behaviors, setting goals, and taking responsibility. Additionally, the curriculum includes numerous achievements and values aimed at fostering healthy communication and collaboration skills.

However, it has been observed that self-awareness skills are represented to a more limited extent compared to other competencies. It is evident that the program aims to encourage students to participate actively and responsibly in social life. The messages conveyed within the scope of values education also strengthen themes such as developing democratic citizenship awareness, respect for human rights, and fostering social responsibility.

In conclusion, the 2024 Maarif Model Social Studies Curriculum provides a strong foundation for supporting the development of social-emotional learning skills and presents a holistic approach in this area. Nevertheless, more comprehensive integration of areas like self-awareness into the program would make a significant contribution to enhancing students' individual awareness and developing their emotional intelligence.

In light of these findings, it becomes evident that there is a significant need for a more in-depth examination of the social-emotional learning dimension within the Social Studies curriculum. In the following sections of this study, how these competencies are integrated into the curriculum and supported through specific learning outcomes and values will be analyzed in detail. In doing so, both the structural framework of the curriculum and its contributions to students' social-emotional development will be evaluated from a multidimensional perspective.

Key Words: Social Studies Education, Social- Emotional Learning, 2024 Maarif Model, Content Analysis

Giriş

21. yüzyılda eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin yalnızca bilişsel becerilerle değil; aynı zamanda sosyal ve duygusal yönlerden de donanımlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri; bireylerin kendilerini tanımaları, duygularını yönetmeleri, empati kurmaları, sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri ve sorumlu kararlar almaları gibi alanlarda kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle erken yaşlarda kazandırılan bu beceriler, bireyin hem akademik hem de toplumsal yaşamda daha etkili, duyarlı ve üretken bir birey olmasına katkı sağlamaktadır (CASEL, 2020).

Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin toplumsal yaşama aktif ve sorumlu yurttaşlar olarak katılım göstermelerini destekleyen temel derslerden biri olarak, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir potansiyele sahiptir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programlarını yeniden yapılandırarak bireyin entelektüel, ahlaki ve duyuşsal gelişimini bütüncül bir şekilde ele alma hedefiyle oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da yalnızca bilgi aktarımına değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kapsamlı kazanımlar ve değerler içermesi açısından dikkat çekicidir.

Bu çalışmada, 2024 Maarif Modeli kapsamında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sosyal-duygusal öğrenme becerilerini ne ölçüde içerdiği ve bu becerilerin programa hangi düzeyde entegre edildiği incelenmiştir. Sosyal-duygusal öğrenmenin temel bileşenleri olan öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme becerileri çerçevesinde gerçekleştirilen bu içerik analizi, öğretim programının bu becerilere yönelik yaklaşımını sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan **doküman analizi** yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, var olan yazılı materyallerin sistematik ve nesnel biçimde incelenmesini esas alan bir yöntemdir ve özellikle öğretim programlarının içeriklerinin değerlendirilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan “**Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı**” oluşturmaktadır.

Çalışmada, söz konusu öğretim programı sosyal-duygusal öğrenme becerileri bağlamında sistematik biçimde incelenmiştir. Bu kapsamda, programda yer alan genel amaçlar, öğrenme alanları, beceriler, değerler ve kazanımlar sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından değerlendirilmiş ve bulgular kısmında sunulmuştur.

Bulgular

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Özel Amaçlarının Sosyal- Duygusal öğrenme becerileri bakımından incelenmesi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları, bireylerin toplumsal yaşama aktif, bilinçli ve sorumlu bireyler olarak katılmalarını hedefleyen değer ve beceri odaklı bir çerçevede yapılandırılmıştır. Bu bağlamda özel amaçların, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyip desteklemediğini belirlemek, programın bütüncül niteliğini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Aşağıdaki tabloda, öğretim programında yer alan özel amaçların; kendini tanıma, öz düzenleme, sosyal farkındalık, iletişim, iş birliği, uyum, esneklik ve sorumlu karar verme gibi sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileriyle olan ilişkileri analiz edilmiştir. Bu analiz, özel amaçların hangi becerilerle ne düzeyde örtüştüğünü ortaya koyarak, programın sosyal-duygusal öğrenmeye ne ölçüde katkı sunduğunu açıklamayı amaçlamaktadır.

Tablolar:

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Özel Amaçlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileriyle İlişkisi

ÖZEL AMAÇLAR	KENDİNİ TANIMA	ÖZ DÜZENLEME	ÖZ YANSITMA	İLETİŞİM	İŞ BİRLİĞİ	SOSYAL FARKINDALIK	UYUM	ESNEKLİK	SORUMLU KARAR VERME
. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip bireyler olarak yetişme	X	X			X	X			X
Kendini tanıyan ve gelişme açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olma ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunma	X	X	X		X	X	X		X
Etkili iletişim becerilerine sahip olma ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirme				X	X		X	X	X
Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanıma, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümleme ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olma	X				X		X	X	X
Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulama		X	X			X	X	X	X
Afetlerin etkilerinin azaltılması konusunda yapılması gerekenlere ilişkin öngörüde bulunma			X			X			X
Ülkemizin küresel sorunların çözümündeki rolünü yorumlama		X				X			X
Türk tarihini, kültürünü ve ortak kültürel mirası bilme koruma ve geliştirme konusunda sorumluluk sahibi olma	X		X			X			X
Türk tarihinin devlet geleneğini Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olarak kavrama	X	X	X						X
Atatürk'ün liderliğini ve Türk milletinin fedakârlığını kavrayarak millî birliğin önemine yönelik çıkarım yapma			X			X			X
Cumhuriyetin siyasal, sosyal ve kültürel katkılarını yorumlama				X		X			X
Demokratik katılımın öneminin farkında olma ve deneyimleme		X	X			X			X
Demokratik katılım süreçlerini geliştirme						X			X
Ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümleme	X		X			X			X
Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini yorumlama						X			
Toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretme			X			X			X

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye Millî Eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırılan 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçlarının, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle yüksek düzeyde örtüştüğü görülmektedir. Programın özel amaçları, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini büyük ölçüde desteklemektedir. Özellikle **sorumlu karar verme** ve **sosyal farkındalık** becerilerinin, programın özel amaçlarıyla oldukça güçlü bir biçimde ilişkilendirildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu becerilerin hem bireyin toplumsal rollerini kavraması hem de etik ve bilinçli kararlar alabilmesi açısından programda önceliklendirildiğini göstermektedir. Ayrıca, tüm sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik en az bir özel amacın yer alması, programın bu becerilerin gelişimini gözetken bütüncül bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretim programı, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyecek biçimde yapılandırılmış, bu becerileri doğrudan ve dolaylı yollarla kazandırmayı hedefleyen amaçlar içermektedir.

2. Temel Becerilerin Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileri Bakımından İncelenmesi

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğrencilerin çok boyutlu gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli temel becerilere yer vermektedir. Bu temel beceriler, bireyin bilişsel kapasitesinin yanı sıra sosyal ve duygusal yönlerini de güçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, programda yer alan temel becerilerin sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileriyle olan ilişkisini analiz etmek, öğretim programının öğrenci gelişimine yönelik bütüncül yaklaşımını ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. Aşağıdaki tabloda; “kendini tanıma”, “öz düzenleme”, “iletişim”, “iş birliği”, “sosyal farkındalık”, “uyum”, “esneklik” ve “sorumlu karar verme” gibi SDÖ bileşenlerinin, öğretim programında yer verilen temel becerilerle ne ölçüde örtüştüğü analiz edilmiştir. Bu analiz, Sosyal Bilgiler dersinin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duyuşsal gelişimi de önceleyen yapısını görünür kılmaktadır.

Tablo 2. Temel Becerilerin Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileriyle İlişkisi

TEMEL BECERİLER	KENDİNİ TANIMA	ÖZ DÜZENLEME	İLETİŞİM	İŞ BİRLİĞİ	SOSYAL FARKINDALIK	UYUM	ESNEKLİK	SORUMLU KARAR VERME
ÇEVRE OKURYAZARLIĞI	X	X			X			X
DEĞİŞİM VE SÜREKLİLİĞİ ALGILAMA	X	X			X	X		X
DİJİTAL OKURYAZARLIK	X	X	X					X
ELEŞTİREL DÜŞÜNME	X	X	X		X		X	X
EMPATİ	X	X			X			X
FİNANSAL OKURYAZARLIK	X		X					
GİRİŞİMCİLİK	X	X	X	X	X			X
GÖZLEM	X	X	X					
HARİTA OKURYAZARLIĞI	X		X					
HUKUK OKURYAZARLIĞI	X	X	X		X			X
İLETİŞİM		X	X	X	X	X		
İŞ BİRLİĞİ		X	X	X		X		
KALIP YARGI VE ÖN YARGIYI FARK ETME	X	X			X			X
KANIT KULLANMA			X	X				X
KARAR VERME	X	X						X
KONUM ANALİZİ			X		X			
MEDYA OKURYAZARLIĞI			X		X			X
MEKANI ALGILAMA			X		X			
ÖZ DENETİM	X	X						X
POLİTİK OKURYAZARLIK			X		X			
PROBLEM ÇÖZME		X	X		X			X
TABLO, GRAFİK VE DİYAGRAM ÇİZME VE YORUMLAMA			X		X			
TÜRKÇEYİ DOĞRU,GÜZEL VE ETKİLİ KULLANMA	X	X	X			X		X
YENİLİKÇİ DÜŞÜNME	X	X			X			X
ZAMAN VE KRONOLOJİYİ ALGILAMA			X	X	X			X

Tablo2. incelendiğinde, 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan temel becerilerin, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Program kapsamında “kendini tanıma”, “öz düzenleme”, “iletişim”, “iş birliği”, “sosyal farkındalık”, “uyum”, “esneklik” ve “sorumlu karar verme” gibi sosyal-duygusal becerilerin çok sayıda temel beceriyle ilişkili biçimde yapılandırıldığı dikkat çekmektedir. Özellikle “empati”, “iletişim”, “iş birliği”, “karar verme” ve “öz denetim” gibi sosyal-duygusal becerilerin, birçok farklı temel beceriyle kesiştiği ve öğretim programının bu becerileri disiplinler arası bir anlayışla desteklediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, programda yer alan “eleştirel düşünme”, “girişimcilik”, “problem çözme” ve “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” gibi becerilerle de sosyal-duygusal öğrenme alanlarının bütüncül biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretim programının yalnızca bilişsel yeterlikleri değil, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini ve toplumsal yaşam becerilerini de gözettiğini ortaya koymaktadır. Programın beceri temelli yapısı, öğrencilerin hem bireysel farkındalıklarını artırmayı hem de toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarını hedeflemektedir. Dolayısıyla, sosyal-duygusal öğrenme becerileri programın temel bileşenlerinden biri olarak ele alınmakta ve çok sayıda temel beceri ile desteklenmektedir.

3. Değerlerin Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileri Açısından İncelenmesi

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerler, öğrencilerin etik ilkelere dayalı bir bakış açısı geliştirmelerini ve toplumsal yaşamda sorumlu bireyler olarak hareket etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerileri ise bireylerin hem kendileriyle hem de çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda programdaki değerlerin, SDÖ bileşenleriyle ne düzeyde örtüştüğünü incelemek, değer eğitiminin öğrencilerin duyuşsal ve toplumsal gelişimine katkısını anlamak açısından önemlidir. Aşağıdaki tabloda; programda yer alan “duyarlılık”, “özgürlük”, “sorumluluk”, “erdem”, “hoşgörü” ve “vatanseverlik” gibi temel değerlerin, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle olan ilişkileri analiz edilmiştir. Bu analiz, değer odaklı yaklaşımın öğrencilerin sosyal farkındalık, öz denetim ve sorumlu karar verme gibi temel becerilerle nasıl desteklendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Tablo 3. Değerlerin Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileriyle İlişkisi

DEĞERLER	KENDİNİ TANIMA	ÖZ DÜZENLEME	İLETİŞİM	İŞ BİRLİĞİ	SOSYAL FARKINDALIK	UYUM	ESNEKLİK	SORUMLU KARAR VERME
DUYARLILIK	X	X	X		X	X		X
ÖZGÜRLÜK	X	X	X		X			X
SORUMLULUK	X	X			X			X
HOŞGÖRÜ		X	X	X	X	X	X	X
ERDEM		X	X		X	X	X	X
VATANSEVERLİK	X	X			X			X

Tablo 3 incelendiğinde, 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerlerin sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle büyük ölçüde örtüştüğü ve bu becerileri destekleyici bir yapı sergilediği görülmektedir. Programda yer verilen “duyarlılık”, “özgürlük”, “sorumluluk”, “hoşgörü”, “erdem” ve “vatanseverlik” gibi değerlerin, özellikle “kendini tanıma”, “öz

düzenleme”, “iletişim”, “sosyal farkındalık” ve “sorumlu karar verme” gibi temel sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle yakından ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. En fazla sayıda sosyal-duygusal beceriyle ilişkilendirilen değerlerden biri olan **hoşgörü**, bireyin farklılıklara saygı duyma, toplumsal uyum sağlama ve etkili iletişim kurma yetkinliklerini desteklemekte ve bu yönüyle programın birey-toplum etkileşimini esas alan yapısını güçlendirmektedir. Benzer şekilde, **sorumluluk** ve **özgürlük** değerleri bireyin hem bireysel farkındalığını hem de toplumsal yükümlülüklerini kavrayarak bilinçli seçimler yapmasını teşvik etmektedir. Programın değer boyutunun sosyal-duygusal becerilerle böylesine güçlü bir biçimde ilişkilendirilmiş olması, öğrencilerin değer temelli bir bakış açısıyla sosyal yaşamda etkin, duyarlı ve etik bireyler olarak yetişmelerini amaçladığını göstermektedir. Bu bütüncül yaklaşım, Sosyal Bilgiler öğretim programının yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda duyuşsal gelişimi de öncelediğini ortaya koymaktadır.

4. Öğrenme Çıktılarının Sosyal- Duygusal Beceriler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan öğrenme çıktıları sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmiştir. Programda toplamda 71 öğrenme çıktısı bulunmakta olup, bu çıktılar sınıf düzeyine ve öğrenme alanlarına göre farklılık göstermektedir. Aşağıda, her sınıf düzeyine ait öğrenme alanları doğrultusunda kaç öğrenme çıktısına yer verildiği tablo halinde sunulmuştur. Bu sayısal dağılım, sosyal-duygusal becerilerin hangi alanlarda ve ne düzeyde temsil edildiğine ilişkin analiz süreci için temel oluşturmuştur.

Tablo 4. Öğrenme Alanları ve Öğrenme Çıktısı Sayıları

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Öğrenme Çıktısı Sayısı
4. Sınıf	Birlikte Yaşamak	3
	Evimiz Dünya	3
	Ortak Mirasımız	3
	Hayatımızdaki Ekonomi	3
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	3
	Yaşayan Demokrasimiz	2
	Toplam	17
5. Sınıf	Birlikte Yaşamak	3
	Evimiz Dünya	3
	Ortak Mirasımız	3
	Hayatımızdaki Ekonomi	3
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	4
	Yaşayan Demokrasimiz	3
	Toplam	19
6. Sınıf	Birlikte Yaşamak	3
	Evimiz Dünya	3
	Ortak Mirasımız	3
	Hayatımızdaki Ekonomi	3
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	3
	Yaşayan Demokrasimiz	3
	Toplam	18
7. Sınıf	Birlikte Yaşamak	3
	Evimiz Dünya	2
	Ortak Mirasımız	3
	Hayatımızdaki Ekonomi	2
	Teknoloji ve Sosyal Bilimler	3
	Yaşayan Demokrasimiz	4
	Toplam	17

Öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktılarının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda sosyal-duygusal becerilerin gelişimini de desteklemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları, sosyal-duygusal öğrenme becerileri çerçevesinde analiz edilmiştir. Aşağıda sunulan tabloda, her bir öğrenme çıktısının; kendini tanıma, öz düzenleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, esneklik ve sorumlu karar verme becerileriyle ilişkisi ortaya konmuştur. Bu analiz, programın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği sosyal-duygusal yeterliklerin kapsamını ve çeşitliliğini gözler önüne sermektedir.

Tablo 5. Öğrenme Çıktılarının Sosyal-Duygusal Becerilerle İlişkisi

No	Öğrenme Çıktısı	Kendini Tanıma	Öz Düzenleme	İletişim	İş Birliği	Sosyal Farkındalık	Uyum	Esneklik	Sorumlu Karar Verme
1	Hak ve sorumluluklarını fark eder.	✓	✓			✓			✓
2	Demokratik toplum düzenine katkı sağlar.		✓	✓	✓	✓	✓		✓
3	Sosyal hayatta etkili iletişim kurar.			✓	✓	✓			
4	Millî kimliğini vatanı ve değerleri açıklar.	✓				✓			
5	Tarihî ve kültürel mirasa değer verir.		✓			✓		✓	✓
6	Coğrafi çevrenin aşamına etkisini analiz eder.		✓			✓		✓	✓
7	Doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımına katkı sunar.		✓		✓	✓		✓	✓
8	Bilimsel araştırma yöntemlerini kullanır.		✓		✓				✓
9	Teknolojiyi bilinçli ve etik biçimde kullanır.	✓	✓					✓	✓
10	Ekonomik bilinç geliştirir.	✓	✓					✓	✓
11	Girişimcilik becerilerini kullanır.	✓	✓	✓	✓			✓	✓
12	Sosyal bilimlerin yöntemlerini uygular.		✓		✓				✓
13	Farklı görüşlere hoşgörü ile yaklaşır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	İnsan haklarına saygı duyar.	✓	✓			✓	✓		✓
15	Toplumsal sorunlara çözüm önerileri sunar.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

No	Öğrenme Çıktısı	Kendini Tanıma	Öz Düzenleme	İletişim	İş Birliği	Sosyal Farkındalık	Uyum	Esneklik	Sorumlu Karar Verme
1	Ortak geçmişe dayalı toplumsal değerleri analiz eder.		✓			✓			✓
1	Atatürk'ün ilke ve inkılaplarını benimser.		✓	✓		✓			✓
1	Çevresel sorunlara karşı duyarlılık geliştirir.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
1	Toplumsal katılım yollarını etkin kullanır.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Medya okuryazarlığı becerilerini kullanır.		✓	✓				✓	✓
2	Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farkındalık geliştirir.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Kültürel çeşitliliği zenginlik olarak kabul eder.		✓			✓	✓	✓	✓
2	Yerel yönetimlerin işleyişine katkıda bulunur.		✓	✓	✓		✓		✓
2	Hukukun üstünlüğü ilkesini içselleştirir.		✓	✓		✓			✓
2	Bireysel ve toplumsal yaşamda adalet duygusu geliştirir.		✓	✓	✓	✓			✓
2	Bireysel farklılıklara saygı gösterir.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Ortak yaşam alanlarının korunmasına katkı sağlar.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Geçmişten günümüze toplumsal değişimi analiz eder.		✓			✓		✓	✓
2	Sosyal yardımlaşma ve dayanışma faaliyetlerine katılır.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Anayasal haklarını ve yükümlülüklerini bilir.		✓	✓		✓			✓

No	Öğrenme Çıktısı	Kendini Tanıma	Öz Düzenleme	İletişim	İş Birliği	Sosyal Farkındalı	Uyum	Esneklik	Sorumlu Karar Verme
31	Farklı görüş ve düşüncelere saygı duyar.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
32	Kaynakları ve tasarruflu kullanır.		✓			✓	✓	✓	✓
33	Tarihsel olayları neden-sonuç ilişkisiyle açıklar.		✓					✓	✓
34	Sosyal hizmet alanının işlevlerini açıklar.			✓		✓	✓	✓	✓
35	Toplumsal roller ve görev ve sorumluluk alır.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
36	Farklı toplumsal işleyişini analiz eder.	✓				✓	✓	✓	✓
37	Çatışmaları sivil yollarla çözme çabalarını geliştirir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
38	Sosyal sorunlara çözüm önerileri geliştirir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
39	Demokratik süreçleri kullanır.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
40	İklim değişikliği ve çevre konusunda farkındalığı artırır.	✓	✓			✓	✓	✓	✓
41	İnsan hakları bildirgesini analiz eder.	✓				✓		✓	✓
42	Yaşadığı çevrenin fiziksel ve beşeri özelliklerini tanımlar.	✓				✓		✓	
43	Harita ve grafik becerilerini kullanır.		✓					✓	
44	Teknolojiyi güvenli kullanır.		✓					✓	✓
45	Sosyal medya kuruluşlarının işlevlerini tanımlar.	✓				✓	✓	✓	✓

No	Öğrenme Çıktısı	Kendini Tanıma	Öz Düzenleme	İletişim	İş Birliği	Sosyal Farkındalık	Uyum	Esnekli	Sorumlu Karar
46	Demokratik süreçlere katılım yollarını kullanır.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
47	Afet ve acil durumlara yönelik hazırlıklı olur.		✓		✓	✓	✓	✓	✓
48	Mesleki eğilimlerini ve yeteneklerini keşfeder.	✓	✓					✓	✓
49	Sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanır.		✓						✓
50	Kültürel mirasın korunmasına katkı sağlar.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
51	Sürdürülebilir kalkınma kavramını açıklar.		✓			✓	✓	✓	✓
52	Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın önemini açıklar.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
53	Farklı kültürlerin bir arada yaşamasına saygı duyar.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
54	İnsani yardım çalışmalarının faaliyetlerini araştırır.	✓				✓	✓	✓	✓
55	Zamanı etkili kullanmanın yollarını uygular.		✓				✓	✓	✓
56	Ekonomik tercihlerini bilinçli yapar.	✓	✓					✓	✓
57	Medya içeriklerini eleştirel yaklaşımla değerlendirir.	✓	✓					✓	✓
58	Harita çizimi ve okunmasında temel beceriler geliştirir.		✓					✓	
59	Toplumsal rollerin işleyişini değerlendirir.	✓				✓	✓	✓	✓
60	Tarihsel kanıtlar arasında ilişki kurar.		✓					✓	✓

No	Öğrenme Çıktısı	Kendini Tanıma	Öz Düzenleme	İletişim	İş Birliği	Sosyal Farkındalık	Uyum	Esneklik	Sorumlu Karar Verme
61	Günlük yaşamda aşılın sosyal sorunlara m önerileri geliştirir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
62	Kamu kaynaklarını i ve verimli kullanma yollarını önerir.		✓			✓		✓	✓
63	Bireysel ve toplumsal hakları savunur.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
64	Ulusal ve uluslararası l sorunlara duyarlılık gösterir.	✓			✓	✓	✓	✓	✓
65	Yerel yönetimlerin eyişini analiz eder.		✓			✓			✓
66	Sosyal bilimlerin ısal gelişmedeki rolünü açıklar.		✓			✓			✓
67	Teknolojinin toplum erindeki etkilerini değerlendirir.	✓	✓			✓	✓	✓	✓
68	Eleştirel ve yaratıcı ne becerilerini kullanır.	✓	✓					✓	✓
69	Zamanı ve kaynakları cili şekilde yönetir.		✓				✓	✓	✓
70	Sosyal bilimlerde /, gözlem ve araştırma ntemlerini uygular.		✓					✓	✓
71	Kültürel çeşitliliği lik olarak görür ve saygı gösterir.	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktıları, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal gelişimlerini de destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. **Tablo 4'te** görüldüğü üzere, programdaki 71 öğrenme çıktısı; *kendini tanıma, öz düzenleme, iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık, uyum, esneklik ve sorumlu karar verme* olmak üzere sekiz temel sosyal-duygusal öğrenme becerisi doğrultusunda incelenmiştir.

İnceleme sonucunda, öğrenme çıktılarının büyük bir kısmının sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve iletişim gibi sosyal-duygusal becerilerle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle "bireysel ve toplumsal hakların savunulması", "sosyal sorunlara çözüm önerileri geliştirilmesi", "kültürel çeşitliliğe saygı duyulması", "kamu kaynaklarının etkin kullanımı" ve "toplumsal katılımın

önemi" gibi çıktılar, öğrencilerin sadece bilgi temelli kazanımlar elde etmesini değil; aynı zamanda etik, duyarlı ve sorumlu bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir.

Ayrıca bazı öğrenme çıktılarının birden fazla sosyal-duygusal beceriyle örtüştüğü; örneğin "eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanma" kazanımının hem öz düzenleme hem de esneklikle ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu çok yönlü ilişkilendirme, Sosyal Bilgiler dersinin bireyin bütüncül gelişimine yaptığı katkının açık bir göstergesidir.

Ancak yapılan analiz, öz düzenleme ve kendini tanıma gibi bireysel farkındalık odaklı becerilerin, bazı kazanımlarda dolaylı şekilde yer bulduğunu; doğrudan bu becerilere hitap eden kazanımların ise görece sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim programının uygulanmasında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin daha sistematik ve bilinçli şekilde desteklenmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Sonuç olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, öğrenme çıktıları bakımından sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen güçlü bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin etkili şekilde açığa çıkarılabilmesi, öğretmenlerin bu becerilere yönelik pedagojik yeterlikleriyle ve sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler öğretim programlarının sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğrencilerin duygusal, sosyal ve etik yönlerini de geliştirecek şekilde tasarlanması; çağın gerektirdiği bütüncül vatandaş profilinin inşası açısından kritik bir öneme sahiptir. Gelecekte yapılacak çalışmalarla, öğrenme çıktılarının sosyal-duygusal becerilerle daha sistematik biçimde ilişkilendirilmesi ve bu becerilerin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, programın etkililiğini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme çıktılarının sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle olan ilişkisini inceleyerek, söz konusu programın öğrencilerin toplumsal yaşam becerilerini ne ölçüde desteklediğine dair kapsamlı bir değerlendirme sunmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri; bireyin duygularını tanıma, düzenleme, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, empati geliştirme ve sorumlu kararlar alma gibi çok boyutlu yeterlikleri içermektedir. Bu beceriler, yalnızca akademik başarıya değil; aynı zamanda bireyin yaşam kalitesine, toplumsal uyumuna ve etik duyarlılığına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Programda yer alan öğrenme çıktılarının büyük bir bölümünün sosyal farkındalık, iletişim, iş birliği, sorumlu karar verme ve öz düzenleme gibi sosyal-duygusal becerilerle örtüştüğü görülmektedir. Özellikle "bireysel ve toplumsal hakların savunulması", "kültürel çeşitliliğe saygı duyulması", "toplumsal sorunlara çözüm üretme" gibi kazanımlar, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyinde değil; değer ve tutum boyutunda da gelişmelerini amaçlamaktadır. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimiyle olan sıkı bağını ve öğrencilerin aktif, duyarlı ve katılımcı bireyler olarak yetişmesini ne ölçüde öncelediğini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrenme çıktılarının birden fazla sosyal-duygusal beceriyle ilişkili olduğu, örneğin "eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanma" kazanımının hem öz düzenleme hem de esneklikle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu tür çok yönlü ilişkilendirmeler, öğretim programının bireyin bütüncül gelişimini önceleyen bir anlayışla kurgulandığını göstermektedir.

Bununla birlikte, yapılan analiz, **uyum** ve **esneklik** gibi çağdaş yaşamda önemli hale gelen bazı sosyal-duygusal becerilerin programda görece sınırlı temsil edildiğini ortaya koymuştur. Oysa öğrencilerin değişen sosyal, kültürel ve teknolojik koşullara karşı esnek ve uyumlu bireyler olarak yetişmesi hem akademik başarıları hem de yaşamla baş etme becerileri açısından kritik önemdedir.

Bu bağlamda, bu tür becerilere daha fazla vurgu yapılması, programın sosyal-duygusal öğrenme yönünü daha da güçlendirecektir.

Sonuç olarak, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal-duygusal becerilerin kazandırılması açısından yüksek bir potansiyele sahiptir. Bu potansiyelin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi; öğretim sürecinin, içeriklerin ve öğretmen yeterliklerinin bu becerileri merkeze alan bir anlayışla yeniden yapılandırılmasıyla mümkün olacaktır. Öğrencilerin yalnızca akademik değil; aynı zamanda etik, sosyal ve duygusal yönlerden de güçlü bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak bir eğitim anlayışı, çağdaş toplumların en önemli ihtiyaçlarından biridir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sosyal-duygusal öğrenme becerilerine yönelik daha kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öğrenme çıktılarının büyük bir kısmı sosyal farkındalık, iletişim ve sorumlu karar verme gibi becerilerle ilişkili olmakla birlikte; esneklik, uyum ve kendini tanıma gibi bireysel yönelimli becerilerin programda görece sınırlı düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum hem öğretim programı geliştirme süreçlerinde hem de uygulama aşamasında bazı iyileştirme alanlarını gündeme getirmektedir.

Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Program içeriği sosyal-duygusal beceriler temel alınarak zenginleştirilmelidir. Özellikle günümüz dünyasında önemli hale gelen esneklik, uyum sağlama, duygusal dayanıklılık ve kendini tanıma gibi becerilerin, daha fazla öğrenme çıktısında doğrudan yer alması sağlanmalıdır.
2. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri öğretim programlarında açık biçimde tanımlanmalı ve yapılandırılmalıdır. Kazanımlarla beceriler arasındaki ilişkiler daha görünür hâle getirilerek, öğretmenlerin bu becerileri ders planlarına entegre etmeleri kolaylaştırılmalıdır.
3. Öğretmenlere yönelik sosyal-duygusal öğrenme odaklı hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bu becerileri tanımaları, sınıf içi uygulamalarda nasıl destekleyebileceklerini bilmeleri ve öğrencilerle etkili ilişkiler kurabilmeleri açısından bu eğitimler kritik önem taşımaktadır.
4. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sosyal-duygusal becerilere yönelik araçlar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Öğrencilerin bu alanlardaki gelişimini izlemeye ve desteklemeye yönelik performans temelli değerlendirme ölçütleri oluşturulmalıdır.
5. Ders kitapları ve materyaller sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyecek şekilde yeniden tasarlanmalıdır. Gerçek yaşamdan örnekler, problem durumu senaryoları, grup çalışmaları ve yansıtıcı etkinlikler gibi yöntemlerle bu beceriler günlük ders akışına entegre edilmelidir.
6. Sosyal bilgiler öğretimi disiplinler arası bir yaklaşımla yürütülmelidir. Sosyal-duygusal öğrenme yalnızca sosyal bilgiler dersine özgü bir alan değil, tüm disiplinlerde desteklenmesi gereken evrensel bir yeterliktir. Bu nedenle farklı derslerle iş birliği içinde, ortak temalar üzerinden ilerlemek öğrencinin gelişimini bütüncül olarak destekleyecektir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı sosyal-duygusal öğrenme açısından önemli bir potansiyel barındırmakta; ancak bu potansiyelin etkili bir biçimde hayata geçirilebilmesi için içerik, uygulama ve değerlendirme boyutlarında sistematik düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini hem de toplumsal sorumluluklarını destekleyecek bir

öğrenme ortamı oluşturulması; yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam boyu sürecek bir vatandaşlık bilincini de beraberinde getirecektir.

Kaynakça

CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/what-is-sel/>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Mahremiyet Değeri

Figen Gedik Cevger

Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, figen.gedik@amasya.edu.tr

Birgül Küçük Turgut

Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, birgulkucuk@atauni.edu.tr

Zeynep İspirli

Atatürk Üniversitesi, zynpisp@gmail.com

Mehmet Dursun Turgut

MEB, mturgut2509@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mahremiyet değerinin ele alınışını sınıf düzeyi, öğrenme çıktıları, içerik ve öğrenme alanlarına göre incelemektir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, bu programda mahremiyet değerinin 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde 6. öğrenme alanı olan "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında "Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme" başlığı altında; 5. sınıf düzeyinde 6. öğrenme alanı olan "Teknoloji ve Sosyal Bilimler" öğrenme alanında, "Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme" öğrenme çıktısı başlığı altında; 6. sınıf düzeyinde 4. öğrenme alanı olan "Yaşayan Demokrasimiz" öğrenme alanında "Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme" başlığı altında verildiği görülmektedir. 5. sınıf ders kitabı incelendiğinde mahremiyet değeri ile ilgili içeriklerin "Düşünelim" başlığı altındaki örnek olayda, bir bilgi notunda ve "Değerler" başlığı altındaki etkinlikte geçtiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğrenme alanının genelindeki etkinliklerde teknolojinin yanlış kullanımı, toplum hayatına olumsuz etkileri gibi sorularda da bu değere yönelik cevapların verilebileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca ders kitabında "Birlikte Yaşamak" öğrenme alanında "Yardımlaşma ve Dayanışmada Beraberiz" konusu altında yardım yapılan kişilerin mahremiyetinin neden önemli olduğu sorusu ile de bu değere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlandığı ve bu düzeydeki kitaplar henüz yayımlanmadığı için 4. sınıf ve 6. sınıf ders kitapları incelenememiştir. Öğretim Programı incelendiğinde "Öğrenme-Öğretme Uygulamaları" başlığı altında bu değerin kazanımına yönelik bilgilere ve etkinlik örneklerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, değer, mahremiyet

The Value Of Privacy in the 2024 Social Studies Curriculum

Abstract

The aim of this study is to examine the handling of the value of privacy in the 2024 Social Studies Curriculum according to grade level, learning outcomes, content and learning areas. For this purpose, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The 2024 Social Studies Curriculum and the 5th Grade Social Studies Textbook published by MoNE in 2024 were used as data collection tools. As a result of the research, it is seen that the value of privacy is included in this programme at the 4th, 5th and 6th grade levels. At the 4th grade level, in the 6th learning area, 'Technology and Social Sciences' learning area, under the title of 'Reflecting the safety rules to be followed in the online environment to their actions'; at the 5th grade level, in the 6th learning area, 'Technology and Social Sciences' learning area, under the title of 'Creating a product about the importance of conscious use of technological products' learning outcome; at the 6th grade level, in the 4th learning area, 'Our Living Democracy' learning area, under the title of 'Questioning the effects of digitalisation and technological developments in the use of citizenship rights'. When the 5th grade textbook is analysed, it is seen that the content related to the value of privacy is mentioned in the case study under the title 'Let's Think', in an information note and in the activity under the title 'Values'. In addition to these, it is understood that in the activities throughout the learning area, questions such as the misuse of technology and its negative effects on social life can be answered about this value. In addition, it was determined that this value was emphasised in the textbook with the question of why the privacy of the people helped is important under the subject of 'We are Together in Solidarity and Cooperation' in the learning area of 'Living Together'. Since the 2024 Social Studies Curriculum was gradually implemented starting from the 2024-2025 academic year and the books at this level have not yet been published, the 4th grade and 6th grade textbooks could not be examined. When the curriculum was examined, it was determined that information and activity examples for the acquisition of this value were included under the title of 'Learning-Teaching Practices'.

Key Words: Social Studies, value, privacy

Giriş

Geçmişten gelen değerler üzerinde yükselen bir medeniyet mirasına sahip olan milletimiz; Türkiye Yüzyılı'nda eğitim alanında kararlı adımlarla geleceğe hazırlanmaktadır. Türk eğitim sistemi bütün ideolojilerin üstünde millî bir şahsiyetin oluşumuna katkı sağlamak ve millî bilince sahip şahsiyetlerden oluşan bir toplum oluşturabilmek için ahlaklı, erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru, faydalı ve güzel olanı yapmayı ideal edinmiş bilge nesilleri hedefler. Ayrıca Türk eğitim sistemi sadece medeniyete uyum sağlamakla kalmayıp etkin olarak medeniyet kurucu ve geliştirici nesiller yetiştirmeyi de görev edinmektedir. Bu doğrultuda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, medeniyetimizin üzerine inşa edildiği temel kavramlar olan akliselim, kalbiselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek için madde-mana, akıl-duygu, nefis-vicdan, insan-toplum ve zaman-mekân dengesini gözetmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, sahip olduğu mefkûre ile toplumu ve ülkesini imar eden şahsiyetler yetiştirmeyi ahlaki bir sorumluluk olarak ele almaktadır. Bu çerçevede değerler, geniş bir temel yaklaşımla sistemi bütünleyen anlamlı bir olgu olarak ele alınarak programların ruhunda yer almaktadır. Bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip yetkin ve erdemli insanı hedefleyen bir eğitim yaklaşımı olarak kavramsallaştırılan "maarif yaklaşımının" somut göstergeleri olan öğretim programları insanın bütün yönleriyle gelişimini esas almaktadır. Programlarda bilgi, beceri, eğilim ve değerler; yetenek, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarla güçlendirilerek ele alınmaktadır.

Programların millî, manevi ve insani değerler istikametinde hayata geçirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2025).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel öğelerinden biri de toplumsal hayat için vazgeçilmez olarak ifade edilebilecek değerlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğası gereği değerler eğitiminin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir. Bu minvalde “erdem-değer-eylem” çerçevesinde yer alan değerler, öğrenme yaşantıları sürecinde işe koşulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bu çerçevede yer alan değerlerden birisi de mahremiyet değeridir.

Birey için temel bir ihtiyaç olan ve gündelik hayatta farklı şekillerde, farklı alanlarda da ortaya çıkabilen mahremiyet kavramı, farklı kültürlerde, coğrafyalarda ve dinlerde farklı anlamlar içermektedir. Farklı ihtiyaçlara hitap etmesi, farklı toplumlarda farklı algılanması ve kavramın birden fazla anlamının olması gibi sebeplerden dolayı mahremiyeti tek bir çerçevede tanımlamak mümkün değildir (Karagülle, 2015). Her çağda önemini korumayı başarmış olan bu kavram psikoloji, sosyoloji, din, ahlak, mimari ve tıp gibi alanların ilgi alanına giren çok boyutlu bir kavramdır. İnsanlığın başlangıcından beri tartışılan ve bireylerin yaşamı boyunca sınırlarını belirlemede bir ihtiyaç olan mahremiyet kavramı bireylerin kültürlerine ve içinde bulundukları çağa göre farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demir, 2021).

Mahrem kelimesi Arapça "haram" kelimesinden gelmekte ve mahrum etmek, men etmek, mümkün olmamak gibi anlamlara gelmektedir (Bağlı, 2011). Mahremiyet kelimesi Latince'de 'en iç', 'en derin iç' anlamına gelmekte ve günlük dilde 'iç bilinç veya bir kişinin en gizli gerçekliğinin bilgisi' gibi anlamlar taşımaktadır (Şen, 2019).

Mahremiyet, bireyin yalnız başına kalabildiği, istediği gibi düşünüp davranabildiği, başkalarıyla ne zaman, nerede, hangi koşullarda ve ne ölçüde ilişki ve iletişim kuracağına kendisinin karar verebildiği bir alanı ve bu alan üzerinde sahip olduğu hakkı ifade etmektedir. Diğer bir deyişle mahremiyet hakkı, bireyin başkalarını tamamen dışlaması veya onlarla olan ilişkisini tamamen kesmesi anlamına gelmeyip, kendi hayatını başkalarıyla ne ölçüde belirleme hakkına sahip olduğu anlamına gelmektedir (Yüksel, 2003). Mahremiyet, bireyin kendisi hakkındaki bilgileri başka bir kişiye veya bir kuruluşa nasıl, ne zaman ve ne ölçüde açıklayacağını belirlemesini içeren “birey hakkı” olarak belirtilmektedir (Hunh vd., 2016; akt. Tozduman Yaralı & Ateş, 2023). Bireyin kişisel bilgilerinin haksız veya istenmeyen bir şekilde başkalarına ifşa edilmesinden, uygun gördüğü şekilde katılma veya çekilme ve fiziksel, psikolojik veya teknolojik yöntemlerle haksız gözetimden muaf olma hakkıdır (Grayson, 1978). Mahremiyet kişiye özel olan, herkese açık olmayan, duyulması, görülmesi ve bilinmesi arzu edilmeyen, belli şartlar dışında dâhil olunmayan, yabancıya kapalı alan olarak da tanımlanabilir. Bu kavramdan mekânsal mahremiyet, bireysel mahremiyet, bedensel mahremiyet, bilgi mahremiyeti, eşya mahremiyeti ile duygusal ve düşünsel mahremiyet gibi farklı boyutlarda bahsedilebilir (Özaslan ve Akduman, 2018; Erbay, 2017).

Mahremiyet olgusu çok eski dönemlerden beri var olmasına rağmen, günümüzdeki anlamıyla mahremiyetin modernleşme sürecinde giderek önem kazandığı görülmektedir. Modernleşme süreciyle başlayan ve toplum yaşamında ağırlığı giderek artan mahremiyet olgusu, zamanla hukuk tarafından tanınıp düzenlenen bir hak haline gelmiştir. Ancak günümüzde önemi sık sık vurgulanan mahremiyet hakkının ve bireysel özgürlük alanının ciddi tehditlerle yüz yüze geldiğine dikkati çeken görüşlere sıkça rastlanmaktadır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte bireylerin özel yaşam alanlarına veya mahremiyet haklarına saldırılar oldukça kolaylaşmış durumdadır (Yüksel, 2003). Ayrıca mahremiyete yönelik

tehdit kaynakları bulunmaktadır ve bunlardan bir tanesi de bireyin kendisini ifşa etmesidir. Mahremiyet, her zaman başkaları tarafından saldırıya uğramayıp; bizzat bireyin kendisi hakkında başkalarına verdiği bilgiler kanalıyla kendini ifşa etmesi yoluyla ihlal edilebilir. Bireyler, çevrelerindeki bireylere kendileri hakkında yaptıkları ifşaatlarla özel yaşam alanlarını oldukça sınırlandırabilmektedirler (Yüksel, 2003).

İlgili literatür incelendiğinde mahremiyet ve mahremiyet eğitimi ile ilgili kuramsal çalışmalar (Akcan, 2018; Diler, 2014; Güneş, 2015; Yüksel, 2003; Jones, 2023); sosyal medya ve mahremiyet ilişkisini konu edinen çalışmalar (Çetin, 2015; Karagülle, 2015; Budak, 2018); mahremiyet eğitimi verilmesinde din eğitiminin rolü (Çakır, 2015); resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine ilişkin unsurların incelenmesine yönelik (Tozduman Yaralı & Ateş, 2023) bir çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından düzenlenen Mahremiyet Eğitimi Çalıştayı'nın sonuç raporunun yayınlandığı görülmektedir (Erbay, 2017). Bu çalıştayda Millî Eğitim Bakanlığı müfredatında mahremiyet eğitime yer verilmesine vurgu yapılmıştır. Bu araştırmanın da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ilk defa giren mahremiyet değerinin nasıl ele alındığını göstermesi açısından konuyla ilgili sonraki çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mahremiyet değerinin ele alınışını incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mahremiyet değerinin sınıf düzeyine göre ele alınışı nasıldır?
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mahremiyet değerinin öğrenme alanlarına ve öğrenme çıktılarına göre ele alınışı göre ele alınışı nasıldır?
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda mahremiyet değeri içerik açısından nasıl yapılandırılmıştır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilecek olan (Bowen, 2009) doküman incelemesi yöntemi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerini tamamlayıcı nitelikte olmasına rağmen, bağımsız bir yöntem olarak da kullanılabilir (Kıral, 2020). Alanyazın incelendiğinde, doküman incelemesi yönteminin kullanımında izlenebilecek bir dizi aşamanın olduğu ancak araştırmacıların bu aşamaları farklı şekillerde kategorize ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada, Forster (1995) tarafından belirlenen aşamalar tercih edilmiştir. Bu aşamalar; dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma şeklinde sıralanabilir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler 1. ve 2. ders kitabı kullanılmıştır. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya

başlandığı ve bu düzeydeki kitaplar henüz yayımlanmadığı için 4. sınıf ve 6. sınıf ders kitapları incelenememiştir.

Bulgular

Mahremiyet Değerinin Sınıf Düzeyine Göre Ele Alınışı

Bu programda mahremiyet değerinin 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu değer 7. sınıf düzeyinde yer almadığı görülmektedir.

Mahremiyet Değerinin Öğrenme Alanlarına ve Öğrenme Çıktılarına Göre Ele Alınışı

4. sınıf düzeyinde 6. öğrenme alanı olan “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında; “Çevrimiçi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıtabilme” başlığı altında;

5. sınıf düzeyinde 6. öğrenme alanı olan “Teknoloji ve Sosyal Bilimler” öğrenme alanında “Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımının önemine ilişkin ürün oluşturabilme” öğrenme çıktısı başlığı altında;

6. sınıf düzeyinde 4. öğrenme alanı olan “Yaşayan Demokrasimiz” öğrenme alanında “Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme” başlığı altında verildiği görülmektedir.

Mahremiyet Değerinin İçeriğe Göre Ele Alınışı

5. sınıf ders kitabı incelendiğinde mahremiyet değeri ile ilgili içeriklerin “Düşünelim” başlığı altındaki Teknolojik Ürünlerin Bilinçli Kullanımıyla ilgili örnek olaylarda, bir bilgi notunda ve “Değerler” başlığı altındaki etkinlikte geçtiği görülmektedir. Bunların yanı sıra, öğrenme alanının genelindeki etkinliklerde teknolojinin yanlış kullanımı, toplum hayatına olumsuz etkileri gibi sorularda da bu değere yönelik cevapların verilebileceği anlaşılmaktadır.

“Düşünelim” başlığı altındaki Teknolojik Ürünlerin Bilinçli Kullanımı başlığı altında öğrencilerden verilen örnek olayları okumalarını ve yapılan hataları yazmaları istenmiştir.

1. örnek olayda Ezgi’nin fotoğraflarını sosyal medya hesabına herkesin erişebileceği şekilde yüklediğinden ve bu fotoğrafların tanımadığı bir kişiye ait bir hesaptan paylaşıldığından bahsedilmektedir.

3. örnek olayda Ecem’in sosyal medya hesaplarının şifrelerini kolay hatırlamak için doğum tarihini, adını veya sıralı sayıları kullandığından ve şifrelerini unutma ihtimaline karşı birkaç arkadaşına şifrelerini söylediğinden bahsetmektedir.

Ders kitabının bu konuyla ilgili sayfası aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. 5. Sınıf Ders Kitabındaki "Düşünelim" Etkinliği.

(Ol vd., 2025).

Bilgi notunda genel ağ üzerinden gerçekleştirilen her işlemin bir veri, bir iz bıraktığından; bunun da dijital ayak izi olarak adlandırıldığından ve bilgi teknolojilerindeki son gelişmelerin gizliliği tehdit ederek, kötü niyetli kişilerin eline geçmesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğinden söz edilmektedir.

Ders kitabının bu konuyla ilgili sayfası aşağıda sunulmuştur.



Bilgi Notu

Bilgisayar, tablet ve cep telefonu üzerinden genel ağı kullanarak yaptığımız çevrim içi alışverişler, gönderdiğimiz e-postalar, sosyal medya paylaşımlarımız gibi genel ağ üzerinden gerçekleştirdiğimiz her işlem bir veri, iz bırakır. Bu veriler genel ağ ortamında “dijital ayak izi” olarak adlandırılır (Görsel 6.30). Bilgi teknolojilerindeki son gelişmeler, gizliliği tehdit ederek kişisel verilerimizin kötü niyetli kişilerin eline geçmesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Şekil 2. 5. Sınıf Ders Kitabındaki “Bilgi Notu”
(Ol vd., 2025).

“Değerler” başlığı altındaki etkinlikte değerler bir tabloda numaralandırılarak verilmiş, öğrencilerden verilen soruları tablodaki değer numaralarını kullanarak ilgili alana cevaplamaları istenmiştir.

Cevabın mahremiyet değeri olduğu sorunun içeriği incelendiğinde Ecem’in sosyal medya hesaplarının şifrelerini doğum tarihi, sıralı sayılar gibi kolay tahmin edilebilen şifreler olarak belirlemediğinden ve başkaları ile paylaşmadığından bahsedildiği görülmektedir.

Ders kitabının bu konuyla ilgili sayfası aşağıda sunulmuştur.

6. ÖĞRENME ALANI - DEĞERLER

Aşağıdaki tabloda değerler numaralandırılarak verilmiştir. Verilen soruları tablodaki değer numaralarını kullanarak ilgili alana cevaplayınız (Bir numarayı birden fazla cevap alanında kullanabilirsiniz.).

1 Çalışkanlık	2 Duyarlılık	3 Sorumluluk
4 Mahremiyet	5 Yardımseverlik	6 Saygı
7 Tasarruf	8 Özgürlük	9 Adalet

- "Ecem, sosyal medya hesaplarının güvenliği için doğum tarihi, sıralı sayılar gibi kolay tahmin edilebilen şifreler belirlememektedir. Ayrıca şifrelerini başkaları ile paylaşmamaktadır."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

- "Hüseyin, led ampullerin düşük maliyetle yüksek verimlilik sağladığı bilgisini babası ile paylaşmıştır. Bu bilgi üzerine Hüseyin ve babası evlerinin aydınlatmasında led ampul kullanmaya karar vermişlerdir."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

- "Defne, seyir hâlinde telefona bakan otobüs şoförünü "Seyir hâlinde cep telefonu ile uğraşmak kazalara ve can kayıplarına yol açabilir. Telefona birkaç saniyelik bir bakış bile büyük risk taşır. Lütfen trafik kurallarına uyunuz. Benim yaşama hakkımı tehlikeye atıyorsunuz." diyerek uyarmıştır."

Yukarıdaki metinde hangi değerlere vurgu yapılmıştır?

Şekil 3. 5. Sınıf Ders Kitabındaki "Değerler" Etkinliği.

(Ol vd., 2024)

Ayrıca ders kitabında “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanında “Yardımlaşma ve Dayanışmada Beraberiz” konusu altında yardım yapılan kişilerin mahremiyetinin neden önemli olduğu sorusu ile de bu değere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Ders kitabının bu konuyla ilgili sayfası aşağıda sunulmuştur.



Şekil 4. 5. Sınıf Ders Kitabındaki “Yardımlaşma ve Dayanışmada Beraberiz” Etkinliği.

(Ol vd., 2025).

Sonuç ve Öneriler

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda mahremiyet değerinin ele alınışını incelendiği araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Mahremiyet değerinin 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu değer 7. sınıf düzeyinde yer almadığı, bu sınıf düzeylerinde birer öğrenme alanında ve birer öğrenme çıktısı ile kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. İçerik açısından incelendiğinde mahremiyet değerinin genellikle teknolojik anlamda ele alındığı, sosyal medya hesaplarından, şifre oluşturmadaki mahremiyetten, dijital ayak izinden, teknolojik gelişmelerin gizliliği tehdit ederek, kötü niyetli kişilerin eline geçmesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabileceğinden bahsedildiği tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojik mahremiyetten farklı olarak, ilgili öğrenme alanında bahsedilmemesine rağmen yardım yapılan kişilerin mahremiyetinin neden önemli olduğu sorusu ile de bu değere vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki farklı değerlerin ele alınışı incelenebilir.
- Program 4. sınıf ve 6. sınıflarda da uygulanmaya başladığında ve ders kitapları hazır olduğunda bu sınıf düzeylerinde de mahremiyet değeri ile ilgili içeriklerin nasıl ele alındığı incelenebilir.
- Mahremiyet değeri ile ilgili nicel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akcan, E. (2025). Çocuklarda mahremiyet eğitimi. *Toplumsal Duyarlılık Merkezi Bülteni*. <https://www.researchgate.net> Erişim tarihi: 05.06.2025
- Bağlı, M. (2011). *Modern bilinç ve mahremiyet*. Yarın Yayınları.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method, *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. DOI:10.3316/QRJ0902027.
- Budak, H. (2018). Sosyal medya iletişimde mahremiyetin serüveni. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of the Human and Social Science Researches*, 7(1), 146-170.
- Çakır, S. (2015). *4-6 yaş aralığındaki çocuklara mahremiyet eğitimi verilmesinde din eğitiminin rolü (Sivas Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Çetin, E. (2015). Sosyal paylaşım ağlarında fotoğraf, yer/mekan bildirim paylaşımları ve mahremiyet: Facebook örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 779-788.
- Erbay, E. (Ed.). (2017). *Mahremiyet eğitimi çalıştay sonuç raporu*. Yayın No: 06, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayın No: 01, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. <https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr> Erişim tarihi: 05.07.2025
- Demir, Z. N. (2021). *Mahremiyet algısı ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Diler, R. (2014). Mahremiyet eğitimi ve önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 69-98.
- Grayson, L. P. (1978). Education, Technology, and Individual Privacy. *Educational Communication and Technology*, 26 (3), 195-206.
- Güneş, A. (2015). *Nezakət ve zerafet için mahremiyet eğitimi*. Timaş.
- Jones, K. (2023). Guest editorial: The datafication of student life in higher education: Privacy problems and paths forward. *Information and Learning Sciences* 124 (9/10), 241-246 DOI:10.1108/ILS-10-2023-265
- Karagülle, A. E. (2015). *Günümüzde değişen mahremiyet algısının sosyal ağlar bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*.
- Ol, C. G., Yılmaz, F. G., Demirezer, H., Polat, M., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T. S. ve Yabansu, Y. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı 1. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Ol, C. G., Yılmaz, F. G., Demirezer, H., Polat, M., Akpınar, M., Evin, Ö., Çelebi, T. S. ve Yabansu, Y. (2024). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı 2. kitap*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özaslan, H., & Gültekin Akduman, G. (2018, Kasım 30-Aralık 2). Ailelerin mahremiyet eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *In SETSCI Conference Index in System, 3*, 1363-1369. https://www.set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter_0039/SETSCI_ISAS2018-Winter_0039_00262.pdf
- Şen, R. B. (2019). Aile mahremiyeti ve mahremiyetin korunması. Martı, H. Ve diğerleri. (Ed.), Sorularla mahremiyet bilinci, içinde (s.31-38). 2.Baskı, Ankara: DİB Yayınları.
- Tozduman Yaralı, K., & Ateş, R. C. (2023). Resimli çocuk kitaplarında mahremiyet eğitimine ilişkin unsurların incelenmesi. *Journal of Children's Literature and Language Education, 6* (2), 102-121.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yüksel, M. (2003). Mahremiyet hakkı ve sosyo-tarihsel gelişimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 58* (1), 181-213. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001619

Kohlberg veya Bandura'nın Ahlak Kuramını Temel Alan Doktora ve Yüksek Lisans Tezlerinin Betimsel Analizi

Furkan Göktürk

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, FurkanGTurk@outlook.com

Sevda Gülşah Yıldırım

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, sevdagulsah@gmail.com

Özet

Ahlak eğitimi, klasik eğitiminden günümüze eğitimcilerin popüler araştırma konuları arasındaki yerini korumaktadır. Birçok kuramcı ve araştırmacı ahlak eğitimi alanını araştırmakla beraber bu alanın öncüleri olarak Kohlberg ve Bandura isimleri ön plana çıkmaktadır. Mevcut araştırmanın amacı, Kohlberg veya Bandura'nın ahlak kuramlarını temel alan, yüksek lisans ve doktora tezlerinin betimsel analiz yöntemiyle incelenmesidir. Nitel model ile tasarlanan araştırmada veriler doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiştir. Betimsel analiz tekniği ile çözümlenen verilerin gösteriminde ortaya çıkan bulguları güçlendirmek için sıklıkla sayı ve yüzde gösterimlerine yer verilmiştir. Araştırmanın hedef grubunu, Ulusal Tez Merkezi platformuna yüklenmiş ve tamamlanmış olan tezlerden 2015-2024 yılları arasında yapılan ve Kohlberg veya Bandura'nın ahlak kuramlarını temel alan tezler oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, incelenen tezlerin büyük bir kısmının Bandura'nın ahlak kuramını temel aldığını ortaya koymuştur. Bandura'ya dayalı çalışmaların çoğunlukla "psikoloji" alanında yürütüldüğü görülürken, Kohlberg'in kuramını esas alan tezlerin ise genellikle "eğitim ve öğretim" alanında konumlandığı belirlenmiştir. Ayrıca, yöntemsel açıdan değerlendirildiğinde, Kohlberg temelli çalışmaların ağırlıklı olarak nitel araştırma desenleriyle yapılandırıldığı, buna karşılık Bandura'nın ahlak kuramını temel alan tezlerin ise çoğunlukla nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği saptanmıştır. Yazılan 72 tezden 48 tanesi yüksek lisans tezi; 24 tanesi doktora tezidir. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek, en az gözlem tekniği tercih edilmiştir. Araştırma sonuçları ışığında, ahlak gibi soyut ve derinlemesine analiz edilmesi gereken bir kavram üzerine nitel araştırmaların artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bandura, Kohlberg, ahlak kayıtsızlık, ahlaki muhakeme

A Descriptive Analysis of Doctoral and Master's Theses Written Based on Kohlberg's or Bandura's Moral Theory

Abstract

Moral education has remained a popular research topic among educators from classical education to the present day. While many theorists and researchers have studied the field of moral education, Kohlberg and Bandura stand out as pioneers in this field. The aim of the present study is to examine master's and doctoral theses based on Kohlberg or Bandura's moral theories using descriptive analysis methods. In the study, which was designed using a qualitative

model, data were obtained through document review. To reinforce the findings that emerged from the descriptive analysis technique, numbers and percentages were frequently used. The target group of the research consists of theses completed between 2015 and 2024, uploaded to the National Thesis Center platform, and based on Kohlberg or Bandura's moral theories. The results of the research revealed that the majority of the theses were based on Bandura's moral theory. While most of the studies based on Bandura are classified as "psychology," the subject area of studies based on Kohlberg is "education and teaching." Studies based on Kohlberg are mostly designed using qualitative methods, while studies based on Bandura's moral theory are designed using quantitative methods. Of the 72 theses written, 48 are master's theses and 24 are doctoral theses. Scales were the most frequently used data collection tool, while observation techniques were the least frequently used. In light of the research results, it can be recommended that qualitative research on abstract concepts such as morality, which require in-depth analysis, be increased.

Key Words: Bandura, Kohlberg, moral disengagement, moral reasoning

GİRİŞ

Geçmişten günümüze felsefenin, eğitimin ve daha birçok alanın gündeminden düşmeyen ve tartışma konusu haline gelen ahlak kavramı, günümüzde akademik camia tarafından da sıkça kullanılan, faydalanılan ve araştırma konusu edinilen bir kavramdır. Bireylerin değer yargılarının oluşmasında, toplumsal düzenin sağlanmasında ve etik davranışların geliştirilmesinde belirleyici bir rol oynayan ahlak, farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır.

Ahlak, günlük ve toplumsal yaşamda "iyi veya kötü", "doğru veya yanlış" yargılarıyla tanımlanan; belirli bir toplum, grup ya da kişi için belirli bir zaman ve mekâna özgü, birey veya toplum tarafından benimsenmiş değerler, örf, adet, kurallar ve normlar sistemidir (Aktan, 2009). Ahlak eğitimi, bireyin toplumla olan ilişkilerinde doğru ile yanlış ayırt etmesini sağlayan, değer temelli kararlar almasına yardımcı olan, aynı zamanda bireysel sorumluluk ve toplumsal düzen bilincini geliştiren önemli bir eğitim alanıdır (Aypay, 2016). Eğitim sistemlerinin temel hedefi, yalnızca bilişsel değil; bireyi duyuşsal alanda da geliştirmektir. Duyuşsal alan ise içerisinde ahlak gelişimini, duyguları, değerleri barındırmaktadır. Bu bağlamda ahlaki gelişimin nasıl gerçekleştiği, hangi faktörlerden etkilendiği ve bireyin ahlaki muhakeme süreçlerinin hangi kuramsal temellere dayandığı, uzun süredir psikoloji ve eğitim araştırmalarının odağında yer almaktadır (Demirtaş & Gündoğdu, 2018).

Ahlaki gelişimi açıklamaya yönelik çeşitli kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiş olmakla birlikte, Lawrence Kohlberg ve Albert Bandura, ahlaki düşünce ve davranışın açıklanmasında en çok başvurulan kaynakların öncü isimleridir. Her iki kuramcı da bireyin ahlaki yöneliminin gelişimsel süreç içinde şekillendiğini savunmakla beraber, bu gelişimi açıklarken farklı yöntemsel ve felsefi bakış açıları sunarlar. Bu iki kuramcının ahlaki gelişim ve davranışa yönelik ortaya koydukları kuramsal yaklaşımlar, yalnızca kendi dönemlerinin bilimsel ortamını etkilemekle kalmamış, aynı zamanda sonraki kuşaklarda ortaya koyulan birçok kuramın şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamışlardır. Özellikle psikoloji ve eğitim bilimleri başta olmak üzere, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında yapılan tez ve akademik araştırmalara önemli ölçüde yön vermişlerdir. Geliştirdikleri ahlak kuramları, bireyin ahlaki yargı süreçlerini, değer gelişimini ve sosyal davranışlarını anlamaya yönelik kapsamlı çerçeveler sunmakta; bu yönüyle günümüzde de eğitim programlarının oluşturulmasında ve ahlaki eğitimin yapılandırılmasında teorik bir temel teşkil etmektedirler. Bu yönüyle, söz konusu kuramların yalnızca teorik değil, aynı zamanda eğitsel uygulamalara yön veren ve öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında da yol gösterici olan modeller olduğu söylenebilir.

Kohlberg (1981), ahlaki gelişimi bireyin bilişsel yapısıyla ilişkilendiren ve Jean Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından esinlenen bir model geliştirmiştir. Kohlberg'e göre ahlaki yargılar, bireyin yaşantılarıyla birlikte zaman içinde gelişim gösteren zihinsel yapıların bir ürünüdür. Bu gelişim üç ana düzeyde (gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası) ve her düzeyde ikişer aşamada olmak

üzere toplam altı aşamada gerçekleşir. Bu kuram, bireyin sadece davranışına değil; davranışın arkasındaki niyete ve gerekçeye odaklanarak ahlaki muhakeme yetisinin gelişimini esas alır (Kohlberg, 1980).

Diğer taraftan Albert Bandura, bireyin toplumsal çevresiyle kurduğu etkileşimlerin ve gözlem yoluyla öğrenmenin, ahlaki davranış üzerinde belirleyici olduğunu savunur. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı çerçevesinde geliştirdiği Ahlaki Uzaklaşma (Moral Disengagement) teorisi, bireyin ahlaki normlardan geçici ya da kalıcı olarak uzaklaşabileceğini ileri sürer. Bandura'ya göre insanlar kendi davranışlarını kontrol etmek için içsel ahlaki standartlara sahiptir; ancak belirli koşullar altında bu standartları devre dışı bırakarak ahlaki olmayan davranışlarını meşrulaştırabilirler. Bandura'nın ortaya koyduğu bu teori, bir kişinin ahlaki yargı sisteminin dışında davrandığında duyduğu rahatsızlığı gidermesi için kendi kendine savunma mekanizmaları oluşturduğu ileri sürer (Bandura, 1999; Yavuz-Birben, 2019). Bu süreç; sorumluluğun başkasına yüklenmesi, zararın küçümsenmesi, dilsel yumuşatma gibi bilişsel mekanizmalarla işler (Yıldız & Erden, 2021). Bandura'nın kuramı, özellikle şiddet, zorbalık, suça eğilim, akademik sahtekarlık gibi davranışları anlamada güçlü bir açıklayıcı modele sahiptir. Saldırganlık ve anti-sosyal davranışları açıklamada kullanılan diğer bir kuram olan Toplumsal öğrenme kuramı ise yine Bandura 'ya aittir (Dilber, 2014).

Son yıllarda hem Kohlberg'in hem de Bandura'nın kuramları, yalnızca psikoloji değil; aynı zamanda eğitim, işletme, din eğitimi, sağlık bilimleri, hatta spor ve adli bilimler gibi birçok farklı disiplinde araştırma konusu olmuştur. Bu kuramların disiplinler arası kullanılabilirliği, onları akademik çalışmalarda sık başvurulan kuramsal çerçeveler hâline getirmiştir (Türk-İleri & Afat, 2018; Öztürk & Dağlıoğlu, 2020). Ancak Türkiye'de bu kuramları temel alan lisansüstü akademik üretimin boyutu, niteliği ve metodolojik özellikleri üzerine kapsamlı bir analiz sınırlıdır. Özellikle Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin, bu kuramsal temellere nasıl dayandığı, hangi alanlarda yoğunlaştığı ve nasıl yöntemlerle yürütüldüğü konusu yeterince sistematik biçimde ele alınmamıştır. Esasen bu tezlerin betimsel analizi, ülkemizdeki ahlak eğitimi araştırmalarının yönelimlerini, akademik ilgi alanlarını ve olası boşlukları ortaya koymak açısından değerli bir katkı sunacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Mevcut çalışmanın amacı, 2015-2024 yılları arasında Türkiye'de tamamlanmış olan ve doğrudan Kohlberg veya Bandura'nın ahlaki gelişim ve uzaklaşma kuramlarını temel alan lisansüstü tezlerin betimsel analizini gerçekleştirmektir. Bu bağlamda, tezlerin yıllara göre dağılımı, araştırma yöntemleri, kullanılan veri toplama araçları, hedef gruplar, araştırma desenleri ve konu alanları gibi çeşitli değişkenler üzerinden sistematik bir inceleme yapılmıştır. Böylece, Türkiye'de ahlak eğitimi alanındaki akademik üretimin eğilimleri ve gelişim seyri, verilere dayalı biçimde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye'de 2015- 2024 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerde;

1. Kohlberg ve Bandura konuları;
2. Tez yazarının cinsiyeti;
3. Tezlerin türü ve yılı;
4. Tezlerin araştırma konusu;
5. Tezlerin yöntemi (yöntemi, deseni, veri toplama araçları, hedef grubu);
6. Tezin yapıldığı üniversite ve enstitü;
7. Tezin yapıldığı coğrafi bölge açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma, 2015-2024 yılları arasında yapılan, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı veri tabanında erişime açık olan, ana içeriğinde veya başlığında “*Kohlberg, Bandura, Ahlaki Uzaklaşma, Ahlaki Kayıtsızlık, Moral Disengagement, Ahlaki İkilem, Ahlaki Muhakeme, Moral Reasoning*” anahtar kelimeleri bulunan lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Mevcut araştırma, **nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi** yöntemi ile desenlenmiştir. Doküman incelemesi; mevcut yazılı kaynakların sistemli bir biçimde analiz edilmesini sağlayan, araştırmacıya geçmişe dair bilgiye ulaşma ve mevcut eğilimleri saptama imkânı sunan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada lisansüstü tezleri, incelenen dokümanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın verilerini, **Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi** veri tabanına 2015–2024 yılları arasında yüklenmiş ve kamuya açık hale getirilmiş **yüksek lisans ve doktora tezleri** oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilecek tezlerin seçimi, belirli kavramsal çerçeveye uygun olarak tanımlanan **anahtar kelimeler** aracılığıyla yapılmıştır. Bu anahtar kelimeler şunlardır: *Kohlberg, Bandura, Ahlaki Uzaklaşma, Ahlaki Kayıtsızlık, Moral Disengagement, Ahlaki İkilem, Ahlaki Muhakeme* ve *Moral Reasoning*. Anahtar kelimeler hem Türkçe hem de İngilizce biçimleriyle arama motoruna girilerek, sonuç listesi içerisinde ilgili tezler belirlenmiştir.

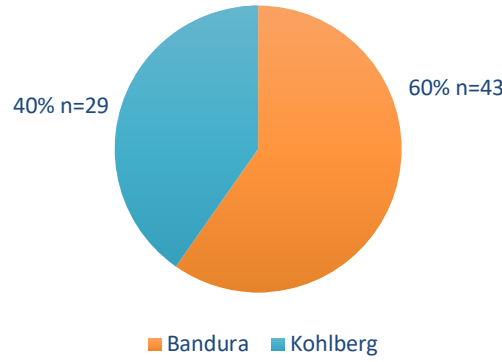
Veri analizinde, nitel araştırmaların doğasına uygun olarak **betimsel analiz** tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda sistematik biçimde özetlenmesini ve anlamlandırılmasını amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2024). Araştırma kapsamında incelenen tezler; **tez yılı, tez türü (yüksek lisans / doktora), araştırma yöntemi (nitel, nicel, karma), veri toplama araçları, araştırma desenleri, kuramsal dayanaklar, hedef grup, üniversite türü (devlet / vakıf) ve araştırma konusu** gibi değişkenler üzerinden sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler, anlamı kuvvetlendirmek amacıyla, grafik ve tablo haline getirilerek **frekans (f)** ve **yüzde (%)** değerleriyle sunulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2024 yılları arasında yayımlanmış ve **Bandura ya da Kohlberg’in ahlaki kuramlarından en az birine açıkça dayanan toplam 72 tez** oluşturmaktadır. Çalışma grubuna yalnızca **tamamlanmış, erişime açık ve incelemeye uygun** tezler dâhil edilmiştir. Bu bağlamda seçilen çalışma grubu, belirli kriterleri karşılama amacıyla **amaçlı örnekleme** yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğine dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2024). Bu kriterler; Bandura veya Kohlberg’in ahlak kuramlarını temel alması, **Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi** veri tabanında erişimi açık olması ve 2015-2024 yılları arasında yapılmış olmasıdır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırmada, 2015-2024 yılları arasında yazılmış yüksek lisans ve doktora tezleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, alt problem başlıklarına göre sunulmuştur.

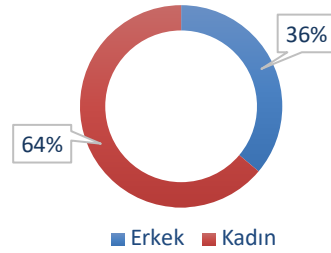
Lisansüstü Tezlerde Kohlberg ve Bandura Konularının Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Lisansüstü çalışmaların temel aldığı kuramcı dağılımları Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Lisansüstü tezlerde Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramlarının yer alma dağılımı

Şekil incelendiğinde, Bandura ve ahlak konusunun daha çok çalışıldığı göze çarpmaktadır. Kohlberg ve ahlak lisansüstü tezlerde daha az çalışılmıştır. Bandura çalışmalarının konusu daha çok 'Psikoloji' olurken; Kohlberg, 'Eğitim ve Öğretim' konu başlığı altında çalışılmaktadır.

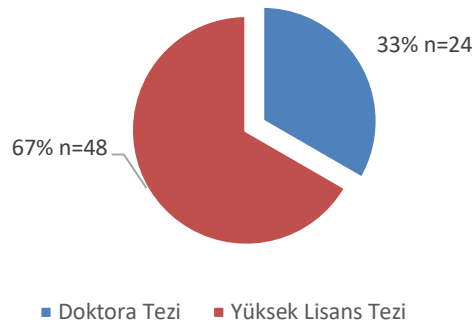
Lisansüstü Tezlerde Tez Yazarının Cinsiyet Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Lisansüstü tezlerin yazarlarının cinsiyet dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Bandura veya Kohlberg'in ahlak kuramlarını çalışan tez yazarlarının cinsiyet dağılımı

Şekil incelendiğinde, kadın tez yazarları, erkeklere oranla daha fazla Bandura veya Kohlberg'in ahlaki kuramlarını ele almışlardır.

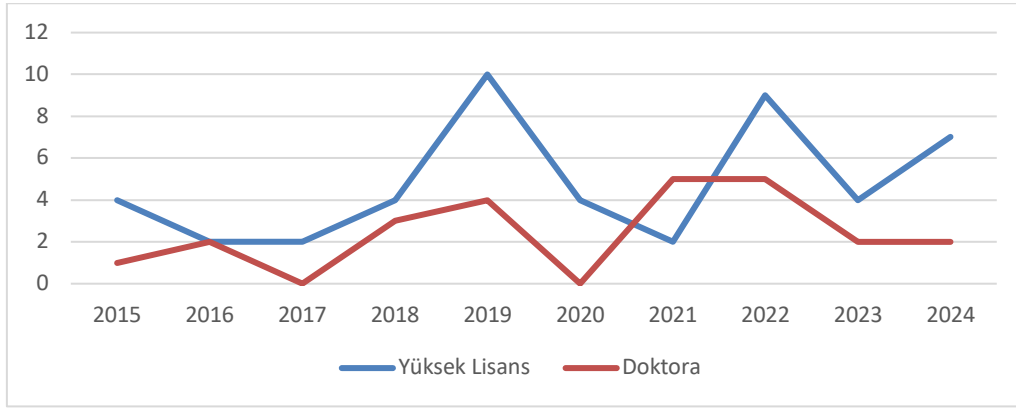
Lisansüstü Tezlerde Tezin Türünün ve Yılına Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Bandura veya Kohlberg'in ahlak kuramlarını temel alan lisansüstü tezlerin türüne ait dağılım, Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Lisansüstü tezlerin türüne göre dağılımı

Kohlberg ve Bandura'nın ahlak kuramlarını ele alan çalışmalara bakıldığında, yüksek lisans tezlerinin fazlalığı göze çarpmaktadır. Genel olarak doktora çalışmalarının daha sınırlı sayıda olması, bu farkı açıklayabilir.

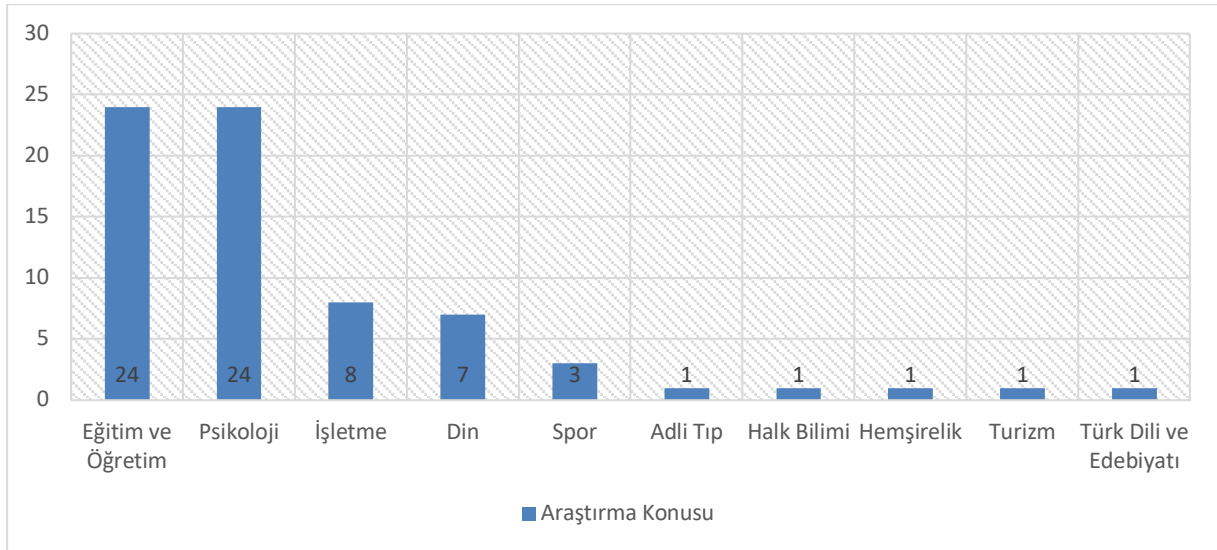
Yıllara göre tez türü dağılımları, Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4. Lisansüstü tez türlerinin yıllara göre dağılımı

Şekil incelendiğinde, her yıl Bandura veya Kohlberg üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların türü açısından yüksek lisans tezlerinin (2021 yılı hariç) doktora tez sayısından fazla olduğu görülmektedir. 2021 yılında Bandura veya Kohlberg'in kuramlarını temel alan doktora tezi sayısı, yüksek lisans tezi sayısından fazladır. Yüksek Lisans tezleri 2019 yılı sonrasında düşüş göstermiş olmakla beraber 2022 yılında tekrar artış göstermiştir. 2017 ve 2020 yıllarında ise Bandura'yı veya Kohlberg'i ele alan doktora çalışmasına rastlanmamıştır.

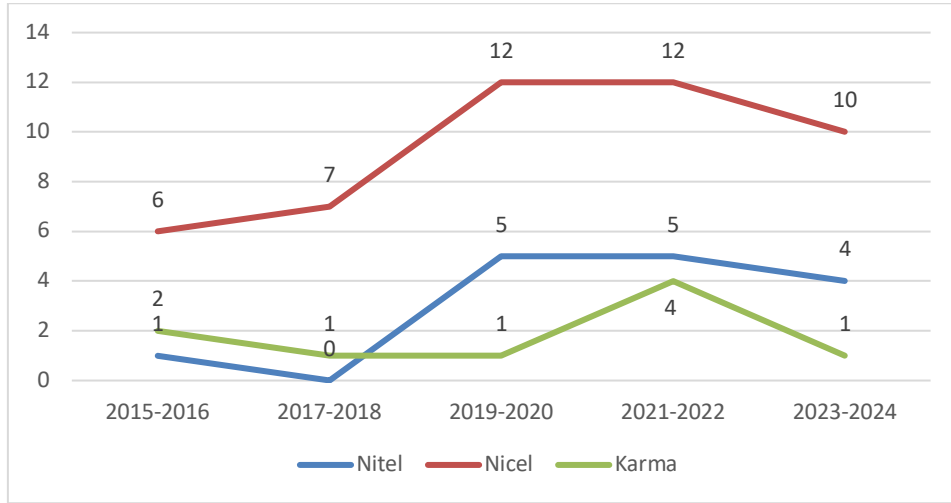
Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konusu Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Lisansüstü tezlerin tarama kısmında, araştırma konusu başlığı mevcuttur. Araştırma konusu verilerinin dağılımı, Şekil 5'de yer almaktadır.



Şekil 5. Lisansüstü tezlerin araştırma konusu başlıkları

Araştırma konusu dağılımına bakıldığında, iki konunun ön plana çıktığı görülmektedir: Eğitim Öğretim ve Psikoloji. Bu iki konu alanını, İşletme ve Din konuları takip etmektedir. Yapılan incelemeye göre, Psikoloji konusunda yapılan çalışmaların çoğunluğunu Bandura'nın ahlak kuramı oluşturmaktadır. Benzer şekilde İşletme konusunda yapılan çalışmalarda da Bandura öne çıkmaktadır. Eğitim ve Öğretimi konu edinen çalışmaların çoğunluğu ise Kohlberg'in ahlak kuramını temel almışlardır.

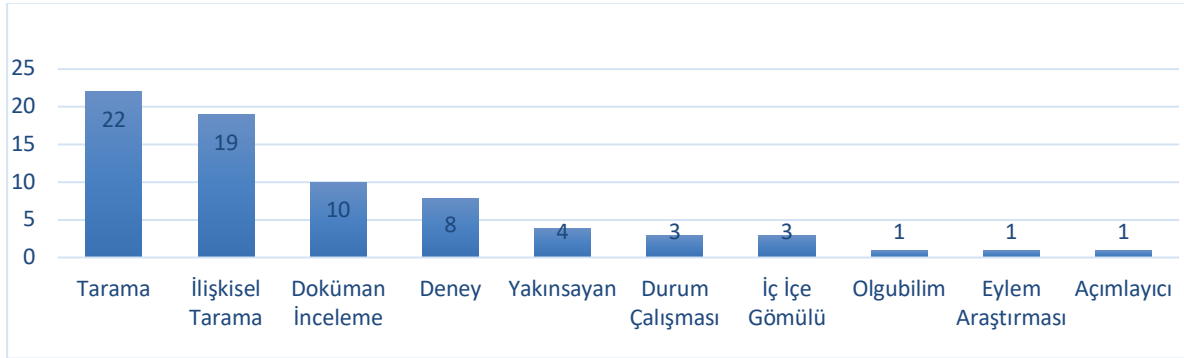
Lisansüstü Tezlerin Yöntemi (Modeli, Deseni, Veri Toplama Araçları, Hedef Grubu) Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Lisansüstü tezlerin modeline ait verilerin dağılımı, Şekil 6'da yer almaktadır;



Şekil 6. Bandura veya Kohlberg'in ahlak kuramlarını temele alan araştırmaların modeline göre dağılımı

Şekil incelendiğinde, her yıl nicel yöntemle yapılan çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir. 2021 ve 2022 yıllarında yapılan çalışmalarda karma yöntemin artışı ise göze çarpmaktadır. Aynı şekilde bütün araştırma modellerinde en fazla tez çalışmasının diğer yıllara oranla 2021 ve 2022 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Söz konusu yıllar pandemi döneminin etkilerinin yaşandığı yıllardır. Bu durum, insanlara uygulanan sokağa çıkma kısıtlılığının tez yazım sürecine olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir. 2017 ve 2018 yıllarında nitel yöntemle yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Lisansüstü tez türüne göre analiz edildiğinde, karma metodun daha ziyade doktora tezlerinde tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Karma ve nitel modelde gerçekleşen araştırmalarda çoğunlukla Kohlberg'in ahlak kuramının çalışıldığı görülmüştür. Nicel modelde gerçekleştirilen çalışmalarda ise Bandura'nın ahlak kuramı daha ön plana çıkmaktadır.

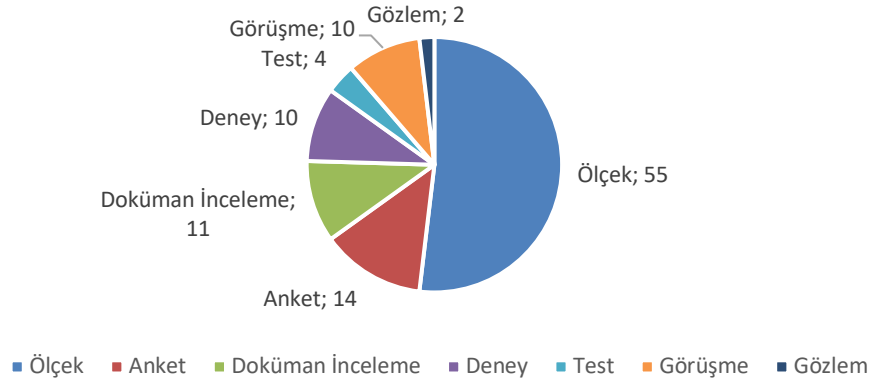
Lisansüstü tezlerin araştırma desenine ilişkin dağılımı Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Lisansüstü tezlerin araştırma desenleri dağılımı

Lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen araştırma deseni, tarama ve ilişkisel tarama desenidir. En az tercih edilen desenler ise olgubilim (fenomoloji), eylem araştırması ve açıklayıcı desen olmuştur. Doküman inceleme deseninde ise ağırlıklı olarak roman, hikâye ve masal karakterleri incelenmiştir.

Bandura veya Kohlberg'in ahlak kuramını temele alan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarının dağılımı Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Şekil incelendiğinde, veri toplama aracı olarak ağırlıklı olarak ölçeğin kullanıldığı görülmektedir. Onu anket takip ederken en az veri toplama aracı olarak gözlem kullanılmıştır. Yapılan incelemeye göre, tek bir ölçme aracı kullanan 42 çalışma; birden fazla veri toplama aracı kullanan 30 çalışma vardır. İki'den fazla veri toplama aracı kullanan 5 çalışma olmakla beraber, bunlar daha çok Kohlberg'i çalışmış ve karma metodu tercih etmişlerdir.

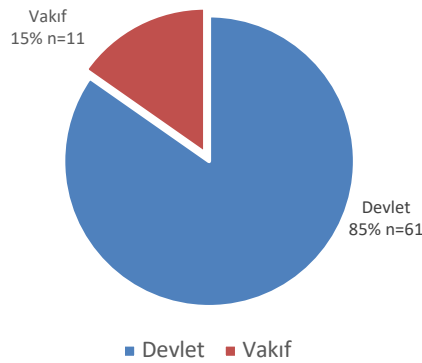
Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramlarını temel alan 72 lisansüstü tezin, hedef gruplarına ilişkin verilerin dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramlarını temel alan lisansüstü tezlerin hedef gruplarına ilişkin dağılımları

Hedef Grup	N
Öğrenci	25
Üniversite Öğrencisi	17
Yetişkin	7
Özel Çalışanı	5
Hikâye, Masal, Roman	5
Kitap, Dergi, Makale, Tez	3
Ders Kitabı	2
Kamu Çalışanı	2
Mahkumlar	2
Veliler	2
Sporcular	2
Aldatan Erkek	1
Heteroseksüel Birey	1
Sağlık Personelleri	1
Toplam	72

Yapılan 72 çalışmadan 62'sinin hedef grubu, insandır. Bu hedef grubunun çoğunluğunu ise zorunlu örgün öğretim (ilkokul, ortaokul, lise) öğrencisi ve üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan analiz neticesinde, üniversite öğrencilerini hedef grup olarak benimseyen çalışmaların daha ziyade Psikoloji konusunda; zorunlu örgün öğretim öğrencilerini hedef alan çalışmaların çoğunluğunun ise Eğitim ve Öğretim konusunda yapıldığı tespit edilmiştir. Dokümanları hedef grup olarak tercih eden çalışmaların çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde yazıldığı görülmüştür. Özel ve kamu çalışanlarını kapsayan 7 çalışma vardır. Bunların hepsi Bandura'nın ahlak kuramını temel alırken, çoğunluğunun araştırma konusunu İşletme oluşturmıştır.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversite ve Enstitü Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular . Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin devlete veya vakıfa bağlı olmasına ilişkin dağılım, Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Bandura veya Kohlberg'in ahlak kuramlarını temele alan çalışmaların yapıldığı üniversitelerin türlerine ilişkin dağılım

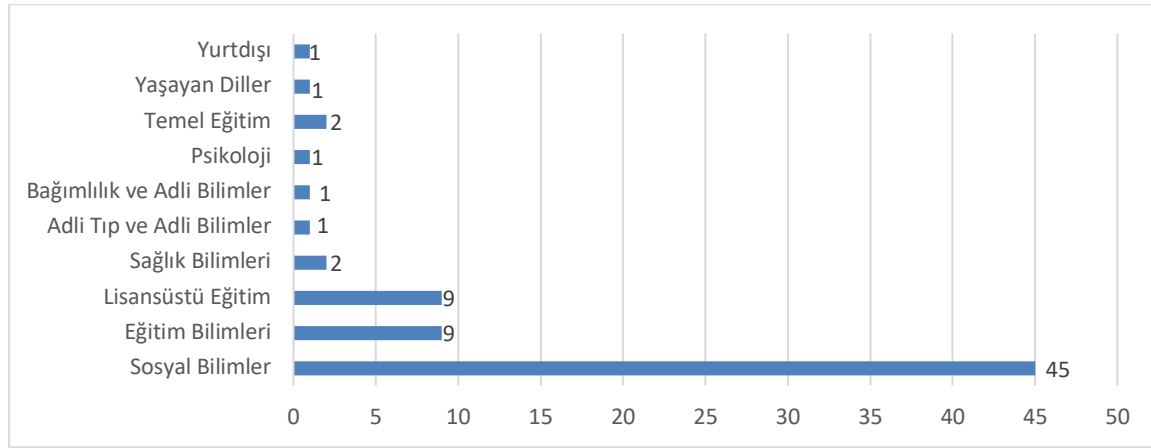
Şekle bakıldığında, Kohlberg veya Bandura'nın ahlak kuramının daha ziyade devlete bağlı üniversitelerde çalışıldığı görülmektedir. Vakıf üniversitelerinde yapılan 11 araştırmanın hepsi yüksek lisans düzeyinde olup bu çalışmalardan 9'unun araştırma konusu Psikolojidir. Başka bir ifadeyle vakıf üniversitelerinde Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramını temel alan doktora tezine rastlanmamıştır. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin hangileri olduğuna ilişkin dağılım, Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo içerisinde en az iki lisansüstü çalışma yapılan üniversitelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversitelerin dağılımı

Üniversiteler	N
<i>Bolu Abant İzzet Baysal</i>	8
<i>Ankara Üniversitesi</i>	3
<i>Çukurova Üniversitesi</i>	3
<i>Gazi Üniversitesi</i>	3
<i>İstanbul Üniversitesi</i>	3
<i>Maltepe Üniversitesi</i>	3
<i>Mersin Üniversitesi</i>	3
<i>Bursa Uludağ Üniversitesi</i>	2
<i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i>	2

<i>Gebze Teknik Üniversitesi</i>	2
<i>Hacettepe Üniversitesi</i>	2
<i>Malatya İnönü Üniversitesi</i>	2
<i>Konya Selçuk Üniversitesi</i>	2
<i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi</i>	2
<i>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi</i>	2
<i>Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi</i>	2

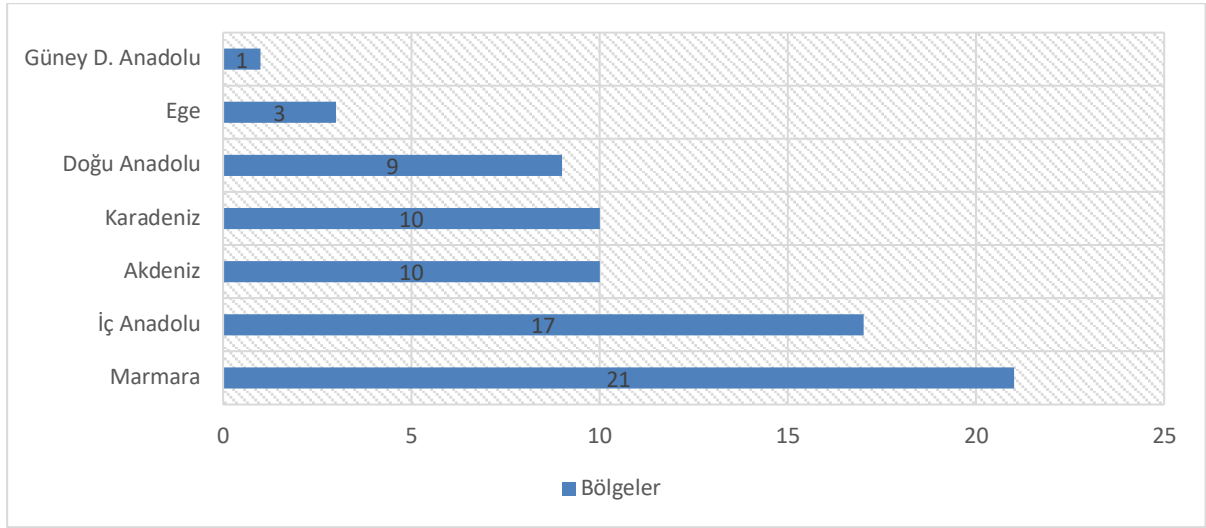
Tabloya bakıldığında, Türkiye’de devlete veya vakıfa bağlı lisans düzeyinde öğretim sunan toplam 204 yükseköğretim kurumundan yalnızca 45’inde Bandura’nın veya Kohlberg’in ahlak kuramı lisansüstü çalışmalarda temel alınmıştır. Kohlberg veya Bandura’nın ahlak kuramını ele alan lisansüstü tezlerin en çok yapıldığı üniversite, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi’dir. Verilerin analizi neticesinde, bu üniversitede yapılan tüm tezlerin Bandura’nın ahlak kuramını temel aldığı, çoğunlukla da Psikoloji konusunda yazıldıkları tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin yazıldığı enstitülerin dağılımı ise Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Lisansüstü tezlerin yapıldığı enstitülere ilişkin dağılım

Şekil incelendiğinde, Kohlberg’in veya Bandura’nın ahlaki kuramını temele alan çalışmaların genellikle Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında bitirildiği görülmektedir. İkinci sırada ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü yer almaktadır. Bununla birlikte, her üniversitenin enstitü birimi farklı olmaktadır. Örneğin bir üniversitede Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yer alan eğitim konulu çalışmalar, başka bir üniversitede Sosyal Bilimler Enstitüsü kapsamında yapılabilir. Bu durum, söz konusu bulgu, üzerinde yorum yapmayı zorlaştıran bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Coğrafi Bölgelerin Dağılımı Nasıldır? Sorusuna İlişkin Bulgular. Lisansüstü tezlerin yapıldığı coğrafi bölgelerin dağılımı, Şekil 11’de yer almaktadır;



Şekil 11. Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramlarını araştırmanın yapıldığı bölgeler

Şekil incelendiğinde, Kohlberg veya Bandura'nın ahlak kuramını temel alan en fazla çalışma Marmara Bölgesi'nde, en az Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yapılmıştır. Marmara Bölgesi'nde 31 üniversite vardır. En çok çalışmanın bu bölgede yapılması, bu durumla ilişkilendirilebilir. İç Anadolu Bölgesi de yine tez sayısı ile öne çıkan bölgelerde ikinci sıradadır. Bölgelerin konu dağılımına bakıldığında, Marmara ve İç Anadolu Bölgesi'nde daha çok Bandura'nın ahlak kuramı çalışılırken, Ege bölgesinde yapılan çalışmalar Kohlberg' in ahlak kuramını temel almıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, 2015-2024 yılları arasında tamamlanmış olan ve doğrudan Kohlberg veya Bandura'nın ahlaki kuramlarını temel alan lisansüstü tezlere ait sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de 2015–2024 yılları arasında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde Bandura'nın ahlak kuramının, Kohlberg'in kuramına kıyasla daha fazla çalışıldığını göstermektedir. Bandura'nın özellikle psikoloji alanında yoğunlukla kullanıldığı, Kohlberg'in ise eğitim ve öğretim temelli araştırmalarda tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, kuramların disiplinler arası farklılıklarına işaret etmektedir. Bandura (1999) şiddet, suç, akran zorbalığı gibi karakter durumlarını açıklamada yararlanılan bir teori ortaya koymuştur. Kohlberg (1980) ise Adil Topluluk Okulları gibi ya da ahlaki ikilem gibi doğrudan eğitim ortamlarına ilişkin teorisiyle ön plana çıkmaktadır. Konu dağılımları, teorilerin ana felsefesiyle uyum içerisinde gözükmemektedir.

Araştırmada Bandura ve Kohlberg'in ahlak kuramları üzerine yapılan tezlerin çoğunlukla kadın araştırmacılar tarafından yazıldığı ortaya koyulmuştur. Bu eğilim, kadın araştırmacıların özellikle ahlaki gelişim ve psikoloji konularına daha fazla ilgi gösterdiğini düşündürmektedir.

Araştırma verilerine göre, incelenen tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar oluşturmaktadır. Vakıf üniversitelerinde her iki kurama dayanan doktora düzeyinde tez çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca, 2021 yılı hariç tutulduğunda, her yıl yüksek lisans tezleri sayıca doktora tezlerinden fazladır; 2017 ve 2020 yıllarında ise doktora düzeyinde hiçbir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu durum, doktora tezlerinin zaman ve emek açısından daha maliyetli oluşunun, tez sayısındaki düşüklüğe etki ettiğini düşündürmektedir.

Araştırma yöntemlerine ilişkin sonuçlar, nicel yöntemin en sık kullanılan yaklaşım olduğunu göstermektedir. Özellikle 2021 ve 2022 yıllarında karma yöntemlerin daha fazla tercih edildiği ve aynı zamanda bu yıllarda en fazla tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Bu durum, pandemi döneminde yaşanan sokağa çıkma kısıtının tez yazım sürecine olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir. Tez yazım süreci emek ve zaman isteyen bir süreçtir. Pandemi döneminde evde

vakit geçirmek istenen zamanı, araştırmacılara sağlamış olabilir. Araştırmalarda en sık tercih edilen desenler tarama ve ilişkisel tarama desenleri olmuştur. Doküman incelemelerinde ise özellikle roman, hikâye ve masal karakterlerinin analiz edildiği dikkat çekmektedir. Bu sonuç, kuramların sadece betimsel veya deneysel değil, edebi analizlerde de uygulandığını göstermektedir. Veri toplama aracı olarak en sık kullanılan yöntem ölçek olmuştur. Onu anket takip etmiş, gözlem ise en az tercih edilen veri toplama aracı olmuştur. Gözlem ve deney yöntemleri tek başlarına veri toplama aracı olarak hiç kullanılmamıştır. Bu durum, özellikle psikolojik ve eğitimsel çalışmalarda ahlak gibi soyut bir kavramın ölçüm sonuçlarının güvenilirliğini arttırmaya yönelik çaba olarak düşünülebilir.

Tezlerde hedef grup olarak en çok öğrenciler (özellikle üniversite öğrencileri) tercih edilmiştir. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar genellikle psikoloji konulu iken, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki hedef gruplar eğitim-öğretim konulu çalışmalarda yer almıştır. Bu da kuramların hedef kitleye göre disiplin seçimini etkilediğini göstermektedir.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, toplamda 8 tez ile en fazla çalışmanın yapıldığı üniversite olmuştur. Söz konusu çalışmaların hepsi, Bandura'nın kuramını temel almış, çoğunluğu ise psikoloji alanında yapılmıştır. Bu durum, üniversitenin belli bir kuram ve alanda uzmanlaşma eğilimini yansıtmaktadır. Enstitüler ve bünyesinde yer alan bölümler ise üniversiteden üniversiteye farklı adlarla açıldığı için sağlıklı bir analiz yapılamamaktadır.

Çalışmaların bölgelere dağılımında Marmara Bölgesi öne çıkmaktadır. Bunun nedeni, bu bölgede yer alan üniversite sayısının fazlalığı olabilir. Karadeniz'deki çalışmalar genellikle Batı Karadeniz'e yoğunlaşırken, Doğu Karadeniz'de sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Çalışmaların sayısı, üniversite sayısı ile eşdeğer bir görünüm sergilemektedir.

Öneriler:

Araştırma sonuçlarına göre, Kohlberg veya Bandura'nın ahlaki kuramını temele alan tezlerde nicel çalışmaların daha ağırlıkta olduğu görülmüştür. Nitel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması, ahlak kuramlarının farklı bağlamlarda daha derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacaktır. Ölçme araçlarıyla sınırlı kalan nicel yaklaşımların yanında, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama tekniklerinin de kullanılması alana yeni bakış açıları kazandırabilir.

Kaynakça:

- Aktan, C. C. (2009). Ahlak Ve Ahlak Felsefesine Giriş. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Aypay, A. (2016). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri ve ahlaki muhakeme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 39-54.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024), Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (31. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H., & Gündoğdu, K. (2018). Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı bağlamında ahlaki uzaklaşma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 83-94.
- Kohlberg, L. (1980). Stages of moral development as a basis for moral education. In B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg* (pp.15-98). Alabama: Religious Education Press.
- Öztürk, A., & Dağhoğlu, H. E. (2020). Çocuk edebiyatı ürünlerinde ahlaki değerlerin analizi: Bandura kuramı çerçevesinde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 165-190.

- Türk İleri, E., & Afat, N. (2018). TÜRKİYE'DE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERDEKİ AHLAK GELİŞİMİ KAVRAMININ İNCELENMESİ. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 3(2), 429-436. <https://doi.org/10.21733/ibad.417968>
- Yavuz-Birben, F., & Bacanlı, H. (2017). Ahlaki Kayıtsızlık Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Yıldız Journal of Educational Research, 2(2), 1-25.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Erden, M. (2021). Ahlaki uzaklaşmanın bireysel ve toplumsal sonuçları: Sosyal psikolojik bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 142-159.

**Türkiye’de Sürdürülebilir Gelecek için Sürdürülebilir Atık Yönetimi Örneği:
Okullarda Sıfır Atık Sertifikası****Hakan Önal**

Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, onal@balikesir.edu.tr

Hayret Başaran

Milli Eğitim Bakanlığı, hayretbasaran@gmail.com

Yuşa Yıldız

Milli Eğitim Bakanlığı, yildizyusa@gmail.com

Özet

Sürdürülebilir kalkınma ve buna uyum sağlamak için hazırlanan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının gerçekleştirilmesinde en kritik süreçlerden birisi atıklar meselesidir. Her ne kadar endüstriyel atıkların boyutları ve etkileri daha büyük olsa da evsel atıklar ve okul atıkları, toplumların çevresel sürdürülebilirlik hedeflerine ulaşmasında önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü evsel ve okul atıklarının azaltılması ve toplanması, toplumun sosyal katılım becerisi ve sorumluluk eğilimlerini geliştireceğinden diğer atıkların da etkileşimli bir şekilde azaltılmasını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesinde önemlidir. Buradan hareketle, çalışmada Türkiye’de sürdürülebilirlik kapsamında hazırlanıp uygulamaya konulan, okullarda sıfır atık sertifikası sistemi ele alınmıştır. Sıfır Atık Temel Seviye sertifikasının okullara verilmesi sürecini de içeren çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Okulların, bu sertifikayı alması, onların inisiyatifine bırakılmamış olup, bağlı oldukları eğitim bakanlığı tarafından zorunlu tutulmuştur. Dolayısıyla Türkiye’deki bütün okullar bu sürecin içerisine girmiş olup, atık yönetimi ve sıfır atık konusunda toplumsal bir harekete de katkı sunmuşlardır. Okulların bu süreci yürütebilmesi için de bir Bilgi Yönetim Sistemi kurulmuş olup, tüm bilgi, belge ve başvurular bu sistem üzerinden yapılarak dokümantasyon konusunda da örnek bir uygulama ortaya konulmuştur. Sıfır Atık Temel Seviye sertifikası alan okulların bu süreci nasıl sürdürdükleri ayrı bir çalışma ile incelenebilir ancak uygulama, benzer ülkeler için tam bir yol gösterici niteliktedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemleri ile yapılmış olup, bu süreçte hem doküman incelemesi hem de görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlemesi ile okullardaki sıfır atık yönetimindeki farklı uygulamalar da ele alınarak bir değerlendirme yapılmış ve sonuçta fayda yönleri dikkate alınarak, benzer kurumlar için pratik ve ortak uygulama öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, atık yönetimi, sıfır atık

Sustainable Waste Management Example for a Sustainable Future in Turkey: Zero Waste Certificate in Schools

Abstract

One of the most critical processes in achieving sustainable development and the Sustainable Development Goals prepared to adapt to it is the issue of waste. Although the size and effects of industrial wastes are greater, household and school wastes emerge as important elements in societies reaching their environmental sustainability goals. Because of reducing and collecting household and school wastes will develop the social participation skills and responsibility tendencies of the society, it is important in raising individuals who will ensure the interactive reduction of other wastes. Based on this, the zero waste certificate system in schools, which was prepared and implemented within the scope of sustainability in Türkiye, was discussed in the study. The data of the study, which also included the process of granting the Zero Waste Basic Level certificate to schools, was obtained by the document review method, which is one of the qualitative research methods. It was not left to the initiative of the schools to receive this certificate, but was made mandatory by the Ministry of Education to which they were affiliated. Therefore, all schools in Türkiye have entered this process and have contributed to a social movement regarding waste management and zero waste. An Information Management System has been established for schools to be able to carry out this process, and all information, documents and applications have been made through this system, and an exemplary application has been presented in terms of documentation. How schools that have received the Zero Waste Basic Level certificate continue this process can be examined in a separate study, but the application is a complete guide for similar countries. The study was conducted using qualitative research methods, and data was collected through both document review and interviews. By analyzing the collected data, an evaluation was made by considering different applications in zero waste management in schools, and as a result, practical and common application suggestions were presented for similar institutions, taking into account their benefits.

Key Words: Sustainable development, waste management, zero waste

Giriş

İnsanoğlunun tüketime yönelik yaşamı yalnızca doğaya değil, aynı zamanda kendi türünün geleceğine de ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tüketim odaklı yaklaşımdan vazgeçilmesi gerektiği düşüncesiyle, doğal kaynakların korunması ve ihtiyaçları karşılama potansiyelinin sürekliliği amacı ile küresel anlamda "sürdürülebilir kalkınma" kavramı geliştirilmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma, mevcut neslin ihtiyaçlarını gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılama kapasitelerine zarar vermeden karşılama hedefleyen bir anlayıştır. Bu yaklaşım, 20. yüzyılın sonlarından itibaren, belirlenen ortak hedefler doğrultusunda küresel çapta önem kazanmıştır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımlarına yönelik uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalardan atık yönetimi, önemli ve kritik bir rol oynamaktadır. Atık yönetimi, atığı çöp olarak görmek yerine kaynak olarak görmeyi temel alır. Bunun yanı sıra, atığın oluşmasını önleyici yöntemlerin geliştirilmesi ya da önlenemediği durumlarda miktarının azaltılması amaçlanır (Tezel & Emel , 2020).

Türkiye'de atık yönetimi ile ilgili ilk adımlar 1930 lu yıllarda atılmış ilk mevzuatlarda uygulayıcılar belediyeler olarak belirlenmiş daha sonra Sağlık Bakanlığının sorumluluğuna verilmiş son olarak farklı kurumların sorumlulukları olsada Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı sorumluluk olarak ön plana çıkarılmıştır. Türkiye'de 2016 yılında oluşan belediye atığının %65'i düzenli depolama suretiyle yok edilirken, %9 oranında geri kazanım sağlandığı görülmüştür (TÜİK, 2020). Bu veriden sonra Türkiye'de sıfır atık sistemi daha fazla gündeme gelmiştir.

Çalışmanın amacı Türkiye'de iyi bir atık yönetim sistemi olarak okullarda uygulanan sıfır atık sertifika sisteminin tanıtılması ve sistem uygulayıcılarının görüşlerine göre iyileştirme önerilerinin sunulmasıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir çalışma olup nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, mevcut yazılı kaynakların sistematik bir şekilde analiz edilmesi süreci olarak tanımlanır. Bu süreç, ilgili konuyla ilgili belgelerin incelenmesini ve bu belgeler doğrultusunda bir sonuca ulaşmak için gerekli plan ve programın oluşturulmasını içerir (Karasar, 2007). Türkiye’de Sürdürülebilir Gelecek için Sürdürülebilir Atık Yönetimi Örneği: Okullarda Sıfır Atık Sertifikası başlıklı bu çalışma, konu ile ilgili alan yazın taraması gerektirdiğinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Okullarda Sıfır Atık Sertifikası uygulamasına dair bilgiler toplanarak betimlenmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır. Uygulama ile ilgili uygulamayı gerçekleştiren yöneticiler ile görüşülmüş ve onların görüşleri de alınmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan örnekleme olarak kolay ulaşılabilir ölçütlerle seçilmiş 8 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan yöneticilerin 6’sı erkek, 2’si ise kadın yöneticilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler, gönüllü olarak çalışmada yer alan yöneticilere 4 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bilgilere dayanmaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan 4 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışmada kullanılmıştır. Uygulama sırasında, önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları 8 yöneticiye yazılı olarak verilerek görüşleri alınmıştır. Yöneticilerin verileri Y1 den Y8 e kadar kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analizi yaklaşımı kullanılarak çalışmada elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Görüşme formunda yer alan her soruya karşılık verilen tüm cevaplar değerlendirilerek yöneticilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Değerlendirmede oluşan bulgulara yönetici örnekleri verilerek araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Bulgular

Dünyada Sıfır Atık

İnsanoğlunun tüketime yönelik yaşamı yalnızca doğaya değil, aynı zamanda kendi türünün geleceğine de ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu tüketim odaklı yaklaşımdan vazgeçilmesi gerektiği düşüncesiyle, doğal kaynakların korunması ve ihtiyaçları karşılama potansiyelinin sürekliliği amacı ile küresel anlamda "sürdürülebilir kalkınma" kavramı geliştirilmiştir.

Sürdürülebilir kalkınma, mevcut neslin ihtiyaçlarını gelecek nesillerin gereksinimlerini karşılama kapasitelerine zarar vermeden karşılama hedefleyen bir anlayıştır. Bu yaklaşım, 20. yüzyılın sonlarından itibaren, belirlenen ortak hedefler doğrultusunda küresel çapta önem kazanmıştır. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de sürdürülebilir kalkınma yaklaşımlarına yönelik uygulamalara yer verilmektedir. Bu uygulamalardan atık yönetimi, önemli ve kritik bir rol oynamaktadır. Atık yönetimi, atığı çöp olarak görmek yerine kaynak olarak görmeyi temel alır.

Bunun yanı sıra, atığın oluşmasını önleyici yöntemlerin geliştirilmesi ya da önlenemediği durumlarda miktarının azaltılması amaçlanır (Tezel & Emel , 2020).

Atık yönetiminde güncel bir yaklaşım olarak öne çıkan sıfır atık yaklaşımı, her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. 1973 yılında Dr. Paul Palmer tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Zero Waste Systems Inc. (ZWI) şirketi adıyla alan yazına giren bu kavram, elektronik sanayinde atık kimyasalların yeniden kaynak olarak değerlendirilmesine yönelik çalışmalarla tanıtılmıştır. Sıfır atık yaklaşımı 1980'li yıllarda giderek ilgi görmeye başlamış; 1986'da ABD'de "Toplu Atık Yakmaya Karşı Ulusal Koalisyon" kurulmuş, 1988 yılında Seattle'da "Attığın Kadar Öde (PAYT)" sistemi oluşturulmuştur. 1989'da Kaliforniya Entegre Atık Yönetimi Kanunu ile çöplüklerden uzaklaştırılacak atık oranlarının, 1995 yılına kadar %25 ve 2000 yılına kadar %50 olması hedeflenmiştir. 1990 yılında İsveç'te Thomas Lindqvist, üretimde geri dönüşebilir hammaddelerin kullanımını amaçlayan Genişletilmiş Üretici Sorumluluğu kavramını tanıtmıştır (Zaman, 2015).

1995 yılında Canberra, 2010 yılına kadar "atıksız bir kent (No Waste)" hedefini koyarak sıfır atık politikasını benimseyen ilk şehir olmuştur (Gül & Yaman, 2021). Amerika'da California Kaynak Kurtarma Derneği (CRRRA), sıfır atık üzerine 1997 ve 1999 yıllarında konferanslar düzenlemiş; 1998 itibarıyla Kuzey Carolina, Seattle ve Washington DC'de sıfır atık yaklaşımı yol gösterici olarak kabul edilmiştir. Aynı yıl Yeni Zelanda'da kurulan Sıfır Atık Vakfı, kapalı sistem bir malzeme ekonomisi benimseyerek ürünlerin yeniden kullanımı, onarımı ve geri dönüştürülmesini teşvik etmiş ve sıfır atık hareketini başlatmıştır. 2000 yılında ABD'de Yakma Alternatifleri için Küresel İttifak kurulmuş, 2001'de Sıfır Atık Gündemi yayımlanmıştır. 2002 yılında San Fransisco şehri, sıfır atık hedefi belirleyerek ABD'nin en yeşil şehri unvanını almıştır. 2002 yılında Uluslararası Sıfır Atık İttifakı (ZWIA) kurulmuş ve Yeni Zelanda'da ilk Sıfır Atık Zirvesi düzenlenmiştir. 2008'de Sierra Kulübü sıfır atık üreticisi sorumluluğu politikasını benimsemiş ve 2012 yılında Sıfır Atık İş Konseyi kurulmuştur. Almanya'dan kimyacı Michael Braungart ile ABD'li mimar William Mc Donough tarafından kaleme alınan "Cradle to Cradle (Beşikten Beşiğe)" kitabı, bir ürünün sonsuz bir döngü içerisinde yeniden kullanımını vurgulayan önemli çalışmalardan biri olarak öne çıkmıştır (Zaman, 2015).

Sıfır atık kavramıyla ilgili işlevsel bir tanımlama ilk kez 2004 yılında Avustralya'da yapılmış, 2009'daki hakemli bir panelde bu kavram; insanlara sürdürülebilir doğal döngüleri taklit eden bir yaşam tarzı benimsemeleri konusunda rehberlik eden etik, ekonomik ve vizyoner bir hedef olarak ifade edilmiştir (Gül & Yaman, 2021).

Türkiye'de Atık Yönetimi

Türkiye'de atık yönetimi ile ilgili ilk yönetmelik 31.08.2004 tarihli Atık Pil ve Akümülatörlerin Kontrolü Yönetmeliğidir. Pil ve akümülatörlerin üretiminden yok edilmesine kadar ki süreçte, izlenecek teknik ve hukuki esasları düzenlemektedir. Yönetmeliğe göre, üretilen pil ve akümülatörlerin, şarj edilebilir özellikte ve uzun ömürlü olanları öncelikli olup, kullanım sonrası geri kazanımları esastır. Üretici ve ithalatçılar, zararlı madde içeren pil ve akümülatörleri üretmemekle veya ithal etmemekle yükümlüdürler. Atık pillerin toplanmasında, kota uygulaması bulunmakta olup, her yıl bakanlıkça belirlenen oranlarda, üreticiler tarafından atık pil toplama veya toplatma yükümlülüğü bulunmaktadır (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2004).

22 Mayıs 2012 tarihinde yürürlüğe giren Atık Elektrikli ve Elektronik Eşyaların Kontrolü Yönetmeliği, atık yönetimi konusunda atılan ikinci adım olarak devreye alınmıştır. Bu yönetmeliğin amacı, elektrikli ve elektronik cihazların üretiminde kullanılan zararlı maddelerin sınırlandırılması, ithalatların denetim altına alınması ve bu tür cihazların yeniden kullanımı ile geri dönüşüm

süreçlerinde uygulanacak teknik ve hukuki esasların belirlenmesidir (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2012).

Atık Yönetimi Yönetmeliği 02.04.2015 tarihinde yayınlanarak, atık oluşumunun en aza indirilmesi, atıkların insan sağlığına ve çevreye zarar vermeden bertaraf edilmesi, yeniden kullanım ve geri dönüşüm süreçlerinin teşvik edilmesi ile doğal kaynak tüketiminin azaltılmasına yönelik yöntemleri ve bu süreçlerden kimin sorumlu olduğunu düzenlemektedir. (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2015).

06.06.2015 tarihli Bitkisel Atık Yağların Kontrolü Yönetmeliği, bitkisel kökenli yağların konutlar, resmi ve özel kuruluşlar ile yemek hizmeti sunan işletmelerde kullanıldıktan sonra, yetkili kişi veya kurumlar tarafından toplanarak geri kazanım tesislerinde gerekli teknik işlemlerden geçirilmesini öngörmektedir. Bu işlemler sonrasında, Enerji Piyasası Düzenleme Kurulu tarafından belirlenen standartlara uygun olarak biyodizel ve biyogaza dönüştürülmesi mümkündür. Atık yağların yetkisiz kişilerce toplanması veya kanalizasyona boşaltılması yasaklanmış olup, bu süreçte bitkisel yağ üreticileri, atık yağ üreticileri, belediyeler ve geri dönüşüm tesisleri sorumlu tutulmaktadır. (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2015).

26 Haziran 2021 tarihinde yürürlüğe giren Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği, ambalajların bir ürünün üreticiden tüketiciye ulaşması sürecinde korunması, saklanması ve taşınması gibi amaçlarla üretildiğini belirtmektedir. Bu yönetmelik, kullanım sonrası ortaya çıkan atıkların önlenmesi, eğer bu mümkün değilse yeniden kullanım, geri dönüşüm veya geri kazanım yöntemleriyle bertaraf edilmesi için izlenecek yol ve yöntemleri içermektedir (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2011).

Tıbbi Atıkların Kontrolü Yönetmeliği, 25 Ocak 2017 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Tıbbi atık üreten hastaneler, toplum sağlığı merkezleri, diyaliz merkezleri, morg ve otopsi merkezleri, laboratuvarlar, kan merkezleri, ambulanslar, akupunktur ve güzellik merkezleri, veterinerler ve eczaneler gibi çeşitli kişi, kurum ve kuruluşların ürettikleri atıkların, insan ve çevre sağlığına zarar vermeden yok edilmesine yönelik esasları içermektedir (Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2017).

Türkiye’de Sıfır Atık Yönetim Sistemi

Türkiye’de atık yönetimi ile ilgili ilk adımlar 1930 lu yıllarda atılmış ilk mevzuatlarda uygulayıcılar belediyeler olarak belirlenmiş daha sonra Sağlık Bakanlığının sorumluluğuna verilmiş son olarak farklı kurumların sorumlulukları olsada Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı sorumluluk olarak ön plana çıkarılmıştır. Türkiye’de 2016 yılında oluşan belediye atığının %65’i düzenli depolama suretiyle yok edilirken, %9 oranında geri kazanım sağlandığı görülmüştür (TÜİK, 2020). Bu veriden sonra Türkiye’de sıfır atık sistemi daha fazla gündeme gelmiştir.

Sıfır Atık Yönetim Sistemi; bütünleşmiş bir yaklaşımla israfın önlenmesini, doğal kaynakların verimli kullanılmasını, atık oluşumunun nedenlerinin gözden geçirilerek önlenmesini veya minimum düzeye indirilmesini, oluşması halinde kaynağında ayrı toplanarak geri kazanılmasını amaçlayan bir atık yönetim felsefesi olarak ortaya çıkmaktadır. Sıfır Atık Projesi, 2017 yılında yapılan bir tanıtımla Türkiye’de ilk kez duyurulmuş, Cumhurbaşkanlığı himayelerinde ve Çevre ve Şehircilik Başkanlığı öncülüğünde tanıtımı yapılmıştır. İsrafın önlenmesi, kaynakların verimli kullanılması, oluşan atık miktarının azaltılması, verimli bir atık toplama sistemi ile atıkların geri dönüşümünün sağlanmasının amaçlandığı bu proje, kamusal alanda ilk kez Cumhurbaşkanlığı Külliyesi ve Çevre ve Şehircilik Bakanlığında uygulamaya geçmiştir (Erdur, 2019). 2017 yılında yapılan tanıtımdan sonra, 2018 yılı Ekim ayında Sıfır Atık Yönetmelik Taslağı görüşe açılmış, Kasım ayına kadar ilgililerden görüş bildirilmesi talep edilmiştir. Yapılan çalışmalar akabinde, 12 Temmuz

2019 tarihli ve 30829 sayılı Resmî Gazete’de Sıfır Atık Yönetmeliği yayınlanmıştır (Resmi Gazete, 2019).



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 24301423-604.01.03-E.22195315
Konu : Sıfır Atık Projesi ve
Çevre Yönetimi

20.11.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) 4857 sayılı İş Kanunu.
b) 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu.
c) Bakanlığımız 2014/16 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Genelgesi.
d) Bakanlığımız 2017/27 sayılı Yönetim Sistemleri Genelgesi.
e) Çevre ve Şehircilik Bakanlığının bula tarih ve 19640 sayılı yazısı.

Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı ile okul/kurumlarında, sağlıklı ve güvenli çalışma/egitim ortamı ile öğrenme süreçlerinin tesis edilmesi, sunulan hizmetlerin kalitesinin geliştirilmesi, sürdürülebilir bir sistem yönetimi için ulusal/uluslararası standartlarda ön görülen esaslara göre; ilgi (a) ve (b) Kanun, ilgi (c) ve (d) Genelge doğrultusunda iş ve işlemler gerçekleştirilmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma ilkeleri çerçevesinde, atıkların kontrol altına alınması, gelecek nesillere temiz ve gelişmiş bir ülke ile yaşanabilir bir dünya bırakmak amacıyla, Cumhurbaşkanlığımız himayelerinde, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından ilgi (e) yazı gereği 26.09.2017 tarihinde gerçekleştirilen *Sıfır Atık Projesi* tanıtım toplantısı ile ülke genelinde uygulama başlatılmıştır.

Sıfır Atık Projesi ve çevre yönetimi sistemi kapsamında yürütülecek iş ve işlemler (protokol, proje, eğitim, tanıtım ve bilgilendirme vb.), Bakanlığımız merkez teşkilatında, Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü İyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi Daire Başkanlığı koordinasyonunda, taşra teşkilatında ise İl İyeri Sağlık ve Güvenlik Birimleri (İl İSGB) ile İlçe İş Sağlığı ve Güvenliği Birimleri (İlçe İSG Birimleri) koordinasyonunda yürütülecektir.

Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı ile resmi ve özel okul/kurumlarında bu kapsamda aşağıda yer alan esaslar doğrultusunda faaliyetlerin sürdürülmesi gerekmektedir.

Buna göre;

- Planlanan tüm etkinlik ve eğitim çalışmalarının, İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile İl Çevre ve Şehircilik Müdürlüğü ve ilgili kurum/kuruluşlar arasında tesis edilecek iş birliği içinde yürütülmesi,
- Eğitim, tanıtım ve bilgilendirme faaliyetlerinin; çevre kültürü olgusunu içine alan ve sürdürülebilir bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi,
- İl İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinde ve okul/kurumlarında, *"Sıfır Atık Projesi"* ile çevre konularındaki çalışmaların herhangi bir aşamaya mahal vermeden yürütülmesi için odak kişi (her okul/kurumda süreci takip, izleme ve yönlendirme yapacak yeterlilikte uzman/öğretmen) belirlenmesi,
- Öğrencilerimizin, doğayı ve doğal varlıkları koruma, çevreyi önleme, atıkların geri dönüşümüne kazandırılması ve çevre konularında bilinçlendirmek üzere edinilen bilgileri hayata geçirmelerine imkan sağlayacak uygulamaya ağırlıklı faaliyetlerle

12 Temmuz 2019 CUMA

Resmî Gazete

Sayı : 30829

YÖNETMELİK

Çevre ve Şehircilik Bakanlığından;

SIFIR ATIK YÖNETMELİĞİ

Fotoğraf 1. 12 Temmuz 2019 tarihli ve 30829 sayılı Resmî Gazete İlgili Bölüm

Türkiye’de Sıfır Atık Yönetim Sistemi

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 20.11.2018 tarih ve 22195315 sayılı yazıları ile bakanlığın tüm birimlerinde Sıfır Atık Projesi başlatılmıştır. Proje yasal anlamda 4857 sayılı İş Kanunu, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, Bakanlığımız 2014/16 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Genelgesi, Bakanlığımız 2017/27 sayılı Yönetim Sistemleri Genelgesine dayandırılmıştır. Projenin yürütülmesi ile ilgili olarak bu günkü adı ile Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının görevlendirildiği Çevre ve Şehircilik Bakanlığının 26.09.2017 tarih ve 19640 sayılı yazısında ifade edilmiştir.

Proje 2017 yılında planlanmış ve 26.09.2017 tarihinde gerçekleştirilen Sıfır Atık Projesi tanıtım toplantısı ile ülke genelinde uygulama başlatılmıştır. Bakanlığın sifiratik@csb.gov.tr sitesinde Sıfır Atık El Kitabı yayımlanarak 2018-2023 yılları arasındaki yol haritası çizilmiştir.

Verilen eğitimler sonrasında 2018 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı nezdinde Sıfır Atık Bilgi Sistemi geliştirilmiş olup <https://ecbs.cevre.gov.tr/> sitesine kurumların girişleri tanımlanarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurumların Sıfır Atık Temel Seviye belgesini alması zorunlu hale getirilmiştir.

Belgeyi almak için ilgili sitede belirtilen belgelerin yüklenmesi istenmektedir.

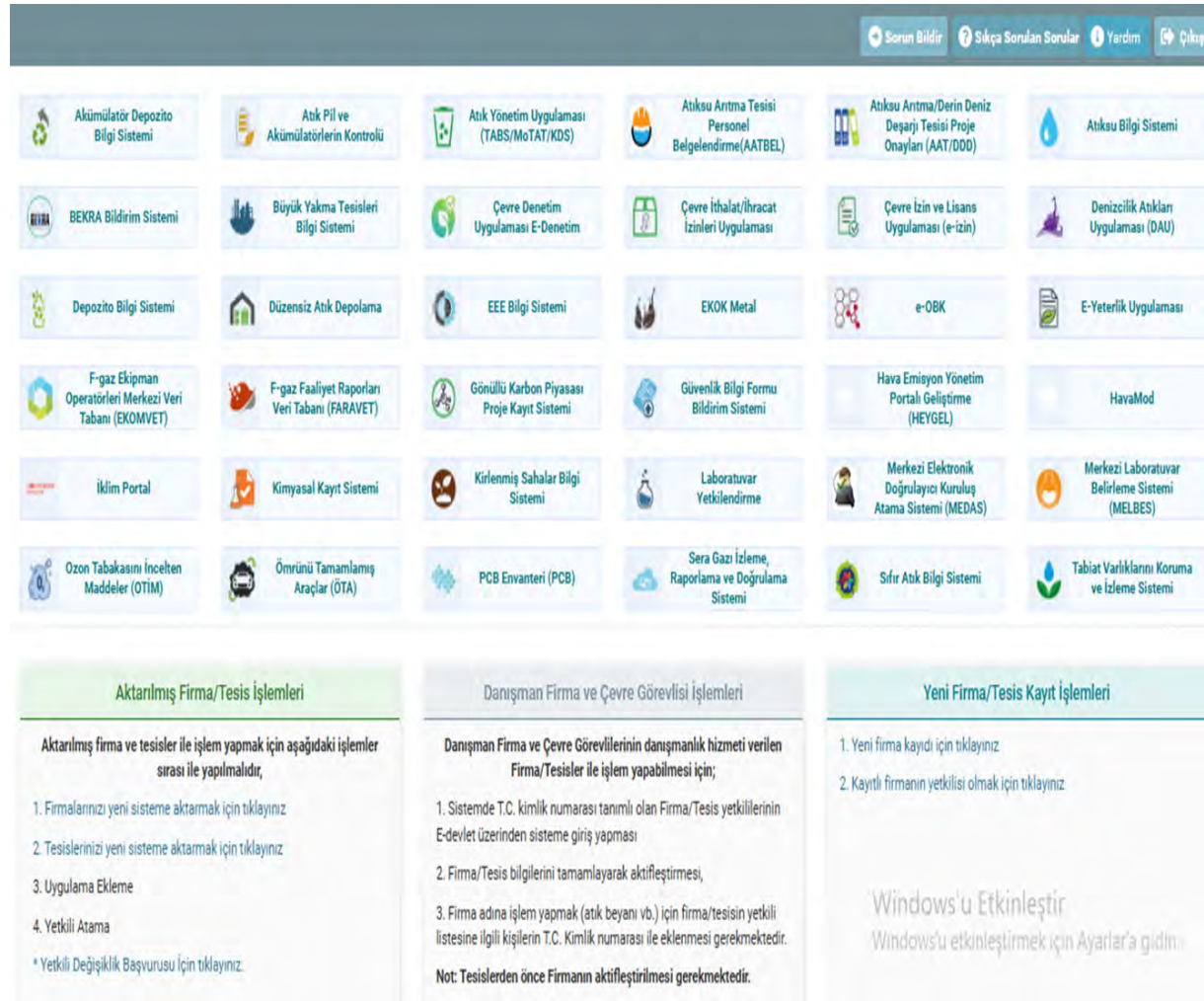
Yüklenen Belge ve Resimler ile:

*Biriktirme ekipmanlarının renk kriterlerine uygunluğu ve atığa özgü bilgilendirme yazısının olduğu,

*En az ikili toplama sisteminin uygulandığı,

*Geçici depolama alanının kurulduğu,

*Gerekli eğitimlerin verildiği ispatlanırsa Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı görevlisinin saha gözlemi sonucu belge alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).



Fotoğraf 2. Sıfır Atık Bilgi Sistemi Ara Yüzü

Kriter	Yetkinlik
1) *Biriktirme ekipmanlarında renk kriterine uyulması atığa özgü bilgilendirici işaret veya yazıların yer alması*	✓
2) *Bina/yerleşkede en az ikili toplama sistemi kapsamında geri kazanılabilir(kağıt, cam, metal, plastik) atıkların diğer atıklardan ayrı olarak biriktirilmesi)	✓
3) Atık pil, bitkisel atık yağ, atık elektrikli ve elektronik eşya ile diğer geri kazanabilir atıkların ayrı olarak biriktirilmesi	✗
4) 3. ve 4. kriterlerde belirtilmeyen tehlikesiz ve tehlikeli özellik gösteren diğer atıklar ile tıbbi atıkların ilgili mevzuatına uygun olarak biriktirilmesi	✗
5) Biyo-bozunur atıkların, yoğun oluşum gösterdikleri çay ocakları, kafeterya yemek hazırlama veya yemek servisinin yapıldığı yerler gibi noktalarda ayrı olarak biriktirilmesi	✗
6) Geçici Depolama Alanı Kurulmuş olması	✓
7) * Sıfır Atık Yönetim Sistemine ilişkin gerekli bilgilendirme eğitimlerinin yapılması	✓

Fotoğraf 3. Sıfır Atık Bilgi Sistemi İlgili Kısım

Okullarda Sıfır Atık Sistemi Belediye destekli yapılmakta lisanslı geri dönüşüm firmaları çalışılıp okulların teslim ettiği malzemenin ücreti Okul Aile Birliği Hesabına yatırılmaktadır.

Temel Seviye Sıfır Atık Belgesi tüm okullarda alınması zorunlu olan ve 5 yılına geçerli bir belge olup yılı dolduğunda yenilenmesi gerekmektedir.



Fotoğraf 4. Sıfır Atık Temel Seviye Belgesi

Okul Yöneticileri İle Yapılan Görüşme Bulguları

Okullarda sıfır atık uygulaması ve sıfır atık belgeleme sistemi ile ilgili olarak uygulamanın yöneticiler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmiş ve yöneticilerin uygulamayı olumlu bulduğu ve öğrencilerin farkındalıklarını arttırarak eyleme geçmelerini sağladığını vurguladıkları görülmüştür.

Y1 “ Uygulama ve sertifika programını olumlu buluyorum sistem ara yüzü ve girişi kolaylık sağlayıcı gelen gözlemciler olumlu yaklaşmaktalar ve istediğimizde okulumuzda eğitim vermekteler”

Y4 “ Yeni gelen 1. Sınıf öğrencilerine üst sınıfların geri dönüşüm kutularının başında onlara sistemi anlatmalarını görmek kadar güzel bir kazanım olamaz”

Belgelendirme sistemini yöneticilerin nasıl değerlendirdiği incelenmiş sistemin kolay ve işler olduğunu ifade etmişlerdir.

Y6 “ Sisteme girişte bir sıkıntı yaşanmıyor evrak ve fotoğraflar rahat bir şekilde yükleniyor.”

Y8 “ Sisteme yükleme yapmak çok kolay oluyor sistemin hiç arıza verdiğini görmedim”

Sistemin paydaşları olan Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı ile Belediyelerin katkı ve sistemdeki durumlarını yöneticilerin nasıl değerlendirdiği incelenmiş ve yöneticilerin paydaş katkılarının olumlu olduğunu, belediyelerin eskiye nazaran daha az aksiyon aldıklarını gözlemlediklerini vurguladıkları görülmüştür.

Y3 “ « Belediyenin anlaşma yaptığı sertifikalı atık firmaları veya belediye atıkları almak için geciktiğinde Atık Geçici Depolama Alanı dolmaktadır.»

Y7 “ Belediyeler eskisi kadar yarışma ve ödüllendirme faaliyeti yapmamaktalar yapılırsa motivasyon artacak ve toplanan atık miktarı da artacaktır.”

Sıfır atık sisteminin daha iyi çalışması ve daha fazla geri dönüşüm malzemesi toplanması için okullarda neler yapılabilir sorusuna cevap olarak yöneticilerin motivasyon ve daha sık dış gözlem önerdikleri görülmektedir.

Y2 “ Sıfır atık uygulaması öğrencilerin sosyal katılım becerisi ve sorumluluk eğilimlerini arttırmaktadır. Bunu daha da arttırmak için aile birliğine yatan para ile top gibi malzemeler alınıp bu deklare edildiğinde atıkların depolama miktarı artmaktadır.”

Y8 “ Sıfır Atık Temel Seviye Belgesi 5 yıllığına verilmekte olup her yıl kontrol edilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum”

Y1 “ Sisteme atık miktarları girilmektedir yılsonunda en fazla atık toplayan okulun Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından ödüllendirilmesi motivasyonu arttıracaktır.”

Sonuç

Bu araştırmada Türkiye’de iyi bir atık yönetim sistemi olarak okullarda uygulanan sıfır atık sertifika sisteminin tanıtılması ve sistem uygulayıcılarının görüşlerine göre iyileştirme önerilerinin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda Sıfır Atık Temel Seviye Belgesinin tüm okullarda alınmasının zorunlu olduğu belgenin oluşturulan sisteme belge girişi ve kurumun gözlemlenmesi ile 5 yıllığına verildiği görülmüştür.

Yöneticiler tarafından sisteme olumlu bakıldığı motivasyon ve dış gözlemle ilgili iyileştirmelerin olabileceğine değinildiği görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Sıfır Atık Temel Seviye Belgesinin 5 yıllık olmasına rağmen her yıl gözlem yapılarak eksiklerin raporlanması olumlu olacaktır.

Okullarda verilen atıklardan elde edilen gelirin okul aile birlikleri tarafından öğrencilere anında yansıyacak spor malzemesi, kitap alımı gibi yerlere harcanması ve bunun deklare edilmesi olumlu olacaktır.

Belediye ve Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı tarafından yarışmalar düzenlenerek ödüllendirmeler yapılması olumlu olacaktır.

Kaynakça

- Aygün, A. (2021). *Türkiye’de 2005-2018 yılları arasında ilkököl programlarına yönelik yapılan bilimsel araştırmaların tematik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program geliştirme*. Pegem Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. [Online doküman]. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/76>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Ocak, G., & Kocaman, B. (2021). 2018 yılı 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 1-24.
- Önger, S., & Duman, S. N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2024). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yalçın, A., & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

Sosyal Bilgiler Eğitimi Açısından Yüksek İndeksli Dergilerde (SSCI, SCI-E, ESCI, AHCI) Yayın Yapma Güçlükleri: Türkiye Örneği

İbrahim Ethem Gürbüz

Atatürk Üniversitesi, ibrahimethemgurbuz@hotmail.com

Özet

Bu araştırma nitel bir yöntemle ele alınmış, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi özelinde yüksek indeksli dergilerde yayın yapma güçlüklerine yönelik bir doküman analizi ve uzman değerlendirmesine dayalı mülakat yöntemi eşgüdümlü olarak yürütülmüştür. Alan yazını incelendiğinde ülkemizde özellikle sağlık, fen ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmaların yüksek indeksli dergilerde yayınlanmaya hak kazandıkları gözlenmektedir. Ayrıca konuya ilişkin eğitim araştırmaları incelendiğinde ise kabul alan birçok çalışmanın aracılık (mediator) modelleri ile desteklendiği ya da ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik çalışmalar olduğu saptanmaktadır. Doğrudan Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yayın yapan az sayıda yüksek indeksli uluslararası dergi bulunmakla birlikte, sosyal bilgilerin doğası gereği ilişkili olduğu diğer konu alanlarına yönelik oldukça fazla dergi bulunmaktadır. Sosyal bilgiler eğitime yönelik yapılan çalışmalar her ne kadar bir eğitim çalışması olarak birçok dergiye sunulabilse de bu yayınların ağırlıklı olarak diğer alanlarla ilişkili oldukları gözlenmekte, doğrudan sosyal bilgiler eğitimi kapsamında bir çalışmayla dergilere başvurularda ise dergi editörlerinin çalışmayı özel bir bölgeye yönelik sınırlandırılmış gördükleri ve reddettikleri görülmektedir. Elbette alan yazınında sadece sosyal bilgiler eğitimi konularıyla yüksek indeksli dergilerde yayına hak kazanmış makaleler bulunmaktadır ancak diğer konu alanlarıyla karşılaştırıldığında bu sayının oldukça az olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmanın çözümlemesinde; yalnızca Türkiye özelinde, sosyal bilgiler eğitimi alanında yayınlanmış yüksek indeksli makaleler, kitap ve kitap bölümlerinin sayıları ortaya koyulmuş, yüksek indeksli dergilerde hakemlik, editörlük yapan uzmanlar ve bu indekslerde yayınları bulunan sosyal bilgiler eğitimi alanındaki uzmanlarla gerçekleştirilen mülakat sonuçlarının analizlerine yer verilmiştir. Buna bağlı olarak araştırma sonucunda, sosyal bilgiler alanında yüksek indeksli dergi, kitap ve kitap bölümlerinin diğer bölümlere kıyasla daha az sayıda olduğu ve uzman görüşlerine dayalı olarak yayın yapma güçlükleriyle karşılaştığı, ayrıca yüksek indeksli yayınlara kabüllerde özellikle istatistiksel analizlerle araştırmaların ön plana çıkarak kabul alabildikleri tespitlerine ulaşılmıştır. Bir öneri olarak, bu araştırmanın farklı bir versiyonu ise diğer ülkelerde sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek indeksli yayın yapan araştırmacılar ile ülkemizde yayın yapan araştırmacıların karşılaştırmalı analizleri şeklinde yürütülebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Yüksek indeksli dergiler, Yayınlama güçlüğü, SSCI yayınlar, Atıf alma.

Difficulties in Publishing in Highly Indexed Journals (SSCI, SCI-E, ESCI, AHCI) in Terms of Social Studies Education: The Turkish Example

Abstract

This study was conducted using a qualitative research design, incorporating document analysis and expert interviews to investigate the challenges of publishing in high-indexed journals in the field of social studies education in Türkiye. A review of the literature reveals that research conducted in fields such as health, science, and psychology in Türkiye

is more frequently accepted for publication in high-indexed journals. Furthermore, an analysis of educational research in general shows that many accepted studies are supported by mediator models or focus on measurement and evaluation processes. Although there are only a limited number of high-indexed international journals that specifically publish research on social studies education, there are a significant number of journals related to other disciplines inherently connected to social studies. While studies related to social studies education can be submitted to various education-focused journals, they are often associated with other disciplines. Submissions that fall directly within the scope of social studies education are frequently rejected on the grounds that they are considered too region-specific by journal editors. Although there are indeed high-indexed publications in the field of social studies education, their number remains relatively low when compared to other subject areas.

In the analysis phase of the research, the number of high-indexed articles, books, and book chapters published in the field of social studies education in Türkiye was identified. In addition, interviews were conducted with experts who serve as reviewers or editors for high-indexed journals, as well as with scholars who have published in these indices. The findings indicate that the number of high-indexed articles, books, and book chapters in the field of social studies is significantly lower than in other fields, and that researchers face notable difficulties in publishing. Moreover, publications that include statistical analyses are more likely to be accepted in high-indexed journals. As a suggestion, a future version of this study could involve a comparative analysis between researchers publishing in high-indexed journals in the field of social studies education in other countries and those publishing in Türkiye.

Key Words: Social studies, Highly indexed journals, Publishing difficulties, SSCI publications, Citations.

Giriş

Günümüzde bilimsel ilerlemenin en önemli dayanaklarından biri de akademik çalışmalardır. Bir araştırmanın bilimsel nitelik taşıyabilmesi için belirli kurallara ve yöntemlere uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Bu süreç, bilimsel yönetime dayalı olarak planlanır ve elde edilen bilgiler; makale, bildiri, kitap gibi çeşitli yayın formatlarıyla bilim camiasına sunulur. Yayınlanan bu çalışmalar, yalnızca araştırmacının değil, aynı zamanda bağlı olduğu üniversitenin ve ülkesinin de bilimsel katkısı olarak değerlendirilir. Bu bağlamda, bilimsel yayınların hem kalitesi hem de sayısı önem kazanır; böylelikle ülkelerin yayın performanslarının ve dünya bilimine katkılarının sürekli olarak bir devinim içerisinde olması ve dinamik bir yapıda kalması beklenmektedir. Bilimsel bilgi üretiminin düzeyi, aynı zamanda bir ülkenin kalkınmışlık göstergelerinden biri olarak kabul edilir. Bu nedenle ülkeler, bilimsel yayın sayısını ve kalitesini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler geliştirir. Türkiye’de 2015 yılında yürürlüğe giren Akademik Teşvik Ödeneği Yönetmeliği de bu stratejilerden biri olarak, akademik araştırmaları desteklemek ve yayın performansını artırmak hedefiyle uygulanan yöntemlerden biridir (Vurucu, 2019, s. 249). Bunun bir tezahürü olarak, üniversitelerin çeşitli bölümlerinden akademisyenler hem bağlı bulundukları bölüm ve üniversitenin gelişimi hem de kendi başarı düzeylerini bilimsel camiaya kabul ettirebilmek için özellikle yüksek indekslerde taranan dergilere (ve diğer bilimsel yayınlara) oldukça rağbet göstermektedirler.

Uluslararası düzeyde yüksek indeksli dergiler, özellikle SSCI (Social Sciences Citation Index), SCI-E (Science Citation Index Expanded) ve AHCI (Arts and Humanities Citation Index) gibi seçkin dizinlerde yer alan yayınlar, akademik dünyada büyük bir öneme sahiptir. Bu tür dergiler, aşağıda belirtilen temel kriterler doğrultusunda değerlendirilmektedir:

Yüksek indeksli dergiler, makaleleri sıkı bir hakem değerlendirme sürecinden geçirdikleri için yayımlanan çalışmalar bilimsel açıdan yüksek nitelik taşır. Bu süreç, çalışmanın metodolojik sağlamlığını, özgünlüğünü ve alana katkı potansiyelini güvence altına alır. Dolayısıyla bu tür dergilerde yayın yapmak, araştırmacının bilimsel saygınlığının bir göstergesi olarak kabul edilir [Bilimsel Saygınlık ve Kalite Güvencesi]. Söz konusu dergiler, Web of Science, Scopus gibi

uluslararası platformlarda indekslendiği için küresel düzeyde çok daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaşma imkânı sunar. Bu durum, araştırmaların uluslararası bilimsel topluluk tarafından görünürlüğünü artırır ve etki alanını genişletir [Uluslararası Görünürlük ve Etki Alanı]. Yüksek nitelikli dergilerde yayımlanan makaleler, genellikle daha fazla atıf alma eğilimindedir. Bu atıflar, özellikle araştırmacının h-indeksi, i10 indeksi gibi akademik performans ölçütlerini doğrudan etkileyerek bilimsel profilin güçlenmesine katkı sağlar [Atıf Sayısı ve Bilimsel Etki]. Birçok üniversite ve araştırma kurumu, akademik yükselme ve atama süreçlerinde SCI-E, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde yayımlanan makalelere özel önem atfetmektedir. Bu tür yayınlar, araştırmacının nitelikli yayın üretme kapasitesini göstermesi açısından değerlendirme kriteri olarak öne çıkar [Akademik Yükselme ve Atama Kriterleri]. TÜBİTAK, Avrupa Birliği gibi bilimsel araştırma fonları, proje başvurularını değerlendirirken araştırmacıların yayın geçmişini dikkate almakta ve yüksek etki faktörlü yayınları olan adaylara öncelik tanımaktadır. Bu yönüyle yüksek indeksli dergilerde yayın yapmak, araştırma fonlarına erişimde stratejik bir avantaj sunar [Proje ve Fon Desteği İçin Avantaj] (Bornmann & Daniel, 2008; ERC, 2022; Garfield, 2006; Moed, 2005).

Bilimsel yayıncılıkta kalite ve etki düzeyinin belirlenmesinde, makalelerin yayımlandığı dergilerin indekslendiği veri tabanları büyük önem taşır. Özellikle SSCI, SCI-E, AHCI ve ESCI (Emerging Sources Citation Index) gibi Web of Science Core Collection indeksleri, uluslararası akademik camiada kabul gören, yüksek etki düzeyine sahip yayınları kapsar. Bu indekslerde yer alan dergiler, hakemli ve genellikle yüksek etki faktörüne (impact factor) sahip olmaları nedeniyle bilimsel araştırmaların kalitesinin göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, bu tür dergilerde yayınlanan çalışmalar, diğer araştırmacılar tarafından daha fazla atıf alma potansiyeline sahiptir ve bu da araştırmacının h-indeksi, görünürlüğü ve bilimsel etkisi üzerinde doğrudan olumlu bir etki yaratır. Akademik atama, yükselme ve fon başvurularında, SSCI ve SCI-E gibi üst düzey indekslerde yayımlanmış makaleler genellikle temel değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu indekslerde yer alan dergilerde yayın yapmak, bireysel akademik kariyerin gelişimi açısından stratejik bir rol oynamaktadır. Öte yandan, ESCI, henüz etki faktörü kazanamamış ancak bölgesel veya disiplinler arası alanda gelişme potansiyeli taşıyan kaliteli dergileri kapsamaktadır. ESCI indeksinde yayınlanan makaleler, ilerleyen süreçte daha yüksek indeksli dergilere geçiş ve atıf alma açısından bir basamak görevi görebilir. AHCI ise beşeri bilimler alanında önemli bir ölçüt olup, edebiyat, felsefe, tarih gibi disiplinlerde yayınlanan çalışmaların uluslararası bilim dünyasına kazandırılmasında etkili bir platform sağlar. Özetle, SSCI, SCI-E, AHCI ve ESCI gibi indekslerde yayın yapmak, araştırmacının bilimsel alandaki görünürlüğünü ve etkisini artırmanın yanı sıra akademik gelişim ve değerlendirme süreçlerinde de büyük avantaj sağlar. Bu tür indekslerde yer almak, çalışmanın bilimsel geçerlilik ve güvenilirliğini pekiştirir (Al, 2009; Asan vd., 2020; Bornmann & Leydesdorff, 2017; Clarivate, 2023; Garfield, 2006; Google Scholar, 2023; Hicks, 2012; Larivière & Sugimoto, 2018; Mongeon & Paul-Hus, 2016; Yavan, 2005; YÖK, 2023).

Araştırmanın temel sorunsalını teşkil eden sosyal bilgilerde yüksek indeksli yayın yapma güçlükleri ele alınacak olunursa, sosyal bilgilerin yapısı gereği pek çok disiplinle yakın bir ilişki içerisinde olması ve sosyal, siyasal, kültürel, teknolojik birçok gelişmenin bizatihi odağında yer alması hasebiyle söz konusu yüksek indekslerde daha sık yayın üretmesi gerektiği ileri sürülebilir. Ancak alan yazını incelendiğinde sosyal bilgiler özelinde yayınların SSCI, SCI-E, ESCI, AHCI gibi yüksek indekslerde taranan dergi ya da kitap bölümlerinin diğer alanlarla mukayese edildiğinde beklenin altında olduğu gözlenmektedir. Bu araştırma sürecinde doğrudan sosyal bilgiler alanında yayınlanmış yüksek indeksli dergi veya kitap bölümleri bulgularda yansıtılmaya çalışılmış ve alana yönelik uzman görüşleri doğrultusunda bir tartışma yapılmıştır.

Araştırma sürecinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye özelinde, sosyal bilgiler eğitimi alanında, yüksek indekslerde (SSCI, SCI-E, AHCI, ESCI) yayınlanmış makaleler, kitap ve kitap bölümlerinin sayısal karşılıkları nasıldır?

2. Yüksek indeksli dizinlerde yayınları bulunan sosyal bilgiler uzmanlarının konuya ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma paradigmasıyla yürütülen doküman analizi; mevcut yazılı, görsel ya da dijital belgelerin sistematik biçimde incelenerek araştırma sorularına yönelik anlamlı verilerin elde edilmesini amaçlayan bir tekniktir (Bowen, 2009; Merriam, 2018). Bu yöntemde araştırmacı; resmi raporlar, arşiv belgeleri, kitaplar, gazete ve dergi yazıları, internet içerikleri, mektuplar ve günlükler gibi çeşitli yazılı ve görsel dokümanları inceleyerek olgulara ilişkin kapsamlı bir değerlendirme yapar (Ekiz, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018). Doküman analizi, özellikle doğrudan gözlem ya da görüşme yoluyla veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda ya da tarihsel süreçlerin incelenmesinde sıklıkla başvurulmuş bir yöntemdir (Karasar, 2020; Saban & Ersoy, 2019). Bu yöntemin uygulanmasında belgelerin geçerlilik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmesi büyük önem taşırken, aynı zamanda içerik ve tematik analiz gibi nitel veri çözümleme teknikleriyle birlikte kullanılarak derinlemesine yorumlar yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2024). Bununla birlikte, farklı veri kaynaklarının karşılaştırılması yoluyla elde edilen bulguların tutarlılığı artırılabilir ve çalışmanın bilimsel niteliği güçlendirilebilir (Bowen, 2009).

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırma sürecinde veriler doğrudan Web of Sciences (Clarivate) ve diğer web tabanlı platformlar [Google Scholar, Scopus (Elsevier), Taylor & Francis, Sage, Springer, ScienceDirect, ProQuest, EBSCOhost, PubMed, arXiv, JSTOR] aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde sistematik bir yöntemle hareket edilerek, Türkiye’den araştırmacıların sosyal bilgiler alanında yüksek indekslerde yayınlanmış makale, kitap ve kitap bölüm sayılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Analizi

Veriler, betimsel analiz doğrultusunda ele alınmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin (görüşme, gözlem, belge vb.) belirli temalar doğrultusunda sistematik olarak düzenlenmesi ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilerek yorumlanması sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu araştırma süresince Web of Science verilerine göre 1970-2025 yılları kapsamında tüm alanlarda (all fields) “social studies” geçen araştırma sayısı 36.358 iken; konu (topic) bazlı tarama yapıldığında ise sayı 6.783’tür. Diğer taraftan sadece “social studies” geçen başlık (title) taramasında sayı 2.837’dir. Ancak bu verilere göre Web of Science arama motorunda tüm alanlarda “social studies” taraması doğrudan sosyal bilgiler özelinde yapılan çalışmalar anlamına gelmemektedir. Nitekim tarama sonucuna bağlı olarak belirli sayıda makale incelendiğinde her ne kadar “social studies” ismiyle tarama yapılmış olsa da ortaya çıkan yayınların sosyal bilgiler dışındaki alanlara ait oldukları da anlaşılmaktadır.

Ortaya çıkan sayısal değerleri Türkiye özeline indirgemek için Web of Science arama motorunda sınırlandırılmış taramalar yapılmıştır. Sadece başlıkta sosyal bilgiler geçen çalışmalar için sınırlandırma; TI=("social studies" AND "Turkey") ve TI=("social studies" AND "Türkiye") şeklindedir. Buna göre sadece başlıklardan yola çıkarak Türkiye kaynaklı sosyal bilgiler alanında

yapılmış araştırmaların toplam sayısı 32’dir. Bu sayının dağılımında; Turkey geçen başlık sayısı 29 iken, Türkiye geçen başlık sayısı ise 3’tür.

Diğer taraftan WoS (Web of Science) arama motorunda “social studies education” şeklinde tarama yapıldığında tüm alanlarda (all fields) toplam 597 yayın gösterilmektedir. Bu yayınların yaklaşık olarak 111’inin Türkiye kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak arama motoruna “social studies teaching” yazıldığında Türkiye kaynaklı yayın sayısı 68’dir. Son olarak 1970’ten 2025 yılına kadar tüm alanlarda Türkiye kaynaklı “social studies” çalışmalarının toplam sayısı 956’dır. Ayrıca doğrudan sosyal bilgilerle ilişkilendirilebilecek “citizenship information” anahtar kelimesiyle tüm alanlarda yapılan tarama sonucunda 127, “citizenship education” anahtar kelimesiyle ise 521 araştırmaya ulaşılmış ancak yapılan inceleme sonucunda çalışmaların tamamının sosyal bilgilerle ilişkili olmadığı gözlenmiştir. Aşağıda Tablo 1’de, WoS veri tabanında sosyal bilgiler alanında 1970-2025 yılları arasında anahtar kelimelere göre yaklaşık sayısal dağılımlar gösterilmiştir.

Tablo 1. Anahtar Kelimelere Göre Türkiye Kaynaklı Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Yayın Sayılarının 1970-2025 Yılları Arasındaki Dağılımları

Kullanılan Anahtar Kelimeler			Tarama Alanı	Yayın Sayısı
“social studies”	-	Turkey and Türkiye	all fields	956
“social studies education”	-	Turkey and Türkiye	all fields	111
“social studies teaching”	-	Turkey and Türkiye	all fields	68
“citizenship information”	-	Turkey and Türkiye	all fields	127
“citizenship education”	-	Turkey and Türkiye	all fields	521
“social studies”	-	Turkey	title	29
“social studies”	-	Türkiye	title	3

Tablo 1 incelendiğinde, 1970-2025 yılları arasında doğrudan sosyal bilgiler alanında yüksek indekslerde yayınlanmış makale, kitap ve kitap bölümlerine ulaşmaya çalışılmıştır. Ancak elde edilen yaklaşık sayıların tamamının sosyal bilgilerle ilişkili olmadığı dikkate alınmalıdır. Nitekim anahtar kelimelerle sınırlandırmalar yapılarak Web of Science veri tabanı taranmış ve ortaya çıkan yayınlar kontrol edildiğinde bir kısmının farklı alanlarla (örnekse; ekonomi, turizm vb.) ilişkili olduğu gözlenmiştir. Sonuç itibariyle son yıllarda (özellikle son 5 yıl) sosyal bilgiler alanında yüksek indeksli dergilerdeki yayın sayılarında bir artış olduğu gözlenmiş ancak diğer alanlarla karşılaştırıldığında (örnekse; tıp, kimya, biyoloji, fen bilimleri gibi sayısal alanlar veya psikoloji, ölçme ve değerlendirme gibi ileri analizlere dayalı alanlar) bu alanların gerisinde kaldığı saptanmıştır. Elbette söz konusu diğer alanlara ilişkin yayıncı sayısının son derece fazla olması ve yayın politikaları ve ileri istatistiksel analizlere sahip olmaları gibi daha birçok faktörün bu sonuca etkisi ileri sürülebilir. Ayrıca bu araştırma sürecindeki sayısal değerlendirmeler yalnızca “sosyal bilgiler” ismine indirgenerek ortaya koyulmuştur.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Yüksek indeksli dergilerde yayınları bulunan sosyal bilgiler uzmanlarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Uzman 1: “Aslında olay şöyle; Sosyal bilimlerde genel olarak zor bu tür yayınlar, fen bilimlerine göre. Ama eğer yeni tür üst düzey analiz yapıyorsan zor olmuyor. Şu an üst düzey analiz yapanlar yılda 4-5 tane yayın çıkarıyor, hatta 10 çıkaranlar var. Eski tür SPSS yayınlar istemiyorlar. Olay bundan ibaret aslında şu anda.”

Uzman 2: “Yüksek indeksli dizinlerde yayın yapmak araştırmacılar ve araştırmacıların bağlı bulundukları kurumları için önemli bir durumdur. Fakat bu süreçte birçok problem durumu ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlardan bazıları araştırma konusu ile dergi eşleşmesini sağlamak, dil yeterliliğini sağlamak, araştırmaların bir kurama dayandırılmasına sınırlılığı, dergilerle kurulacak iletişimdeki sınırlılıklar, yöntem bilgisindeki eksiklikler ve araştırmacıların sahip olduğu maddi sınırlılıklar. Sosyal bilgiler eğitimi özelinde düşünüldüğünde yüksek indeksli dizinlerde yayın

yapmanın zorluklarından biri de alanın kendi özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Fen bilimlerinin sunduğu bilginin evrenselliği sosyal bilgiler eğitimi için çok kolay değildir. Çünkü fen bilimlerinde determinist bir neden sonuç ilişkisini varken sosyal bilimlerin çoğunda neden sonuç ilişkisi yer, zaman ve insana (topluluğa) göre değişkenlik göstermektedir. Bir başka ifadeyle bazı araştırma sonuçları yerel kalabilmektedir. Bunun yanında istatistiksel analizler ile ilgili üst düzey analiz yöntemlerinin kullanımında karşılaşılan sorunları da eklemek mümkündür.”

Uzman 3: “Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimcilerinin akademik çalışmalarını yayınlayacağı dergi sayısının sayıca az olduğu ve bundan dolayı da dergilere erişimin sınırlı olduğu kanaatindeyim. Aslında bu güçlük sadece sosyal bilgiler eğitimi alanında değil, eğitimin her alanında var. Ama bazı alanların SSCI yayın konusunda görece daha şanslı olduğunu düşünüyorum. Örneğin PDR alanında ve Fen eğitimi alanında endeksli dergilerde yayın yapma olasılığı daha yüksek. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimcilerinin akademik yükselme basamaklarında dergi bulma zorlukları önemli bir engeldir. Eğitim ve Bilim dergisi dışında, o da Q4’te yer alıyor, dergi bulma sıkıntısı var. Bunun yanında yurtdışındaki dergilerde, Türkiye’den giden çalışmalara karşı bir önyargı olduğunu ve bu durumun biz akademisyenlerin işini daha da zorlaştırdığını da kabul ediyorum. Sosyal bilgiler eğitimcilerinin güç birliği yaparak bir SSCI dergi hedefiyle yola çıkmalarının da bir çıkış yolu olabileceğini düşünüyorum.”

Uzman 4: “Sosyal bilgiler bildiğimiz gibi ülkemizde ilk ve ortaokullarda yer alan bir ders olması nedeniyle, bu kapsamda ve öğretmen eğitiminde bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler dünyada kimi ülkelerde bir ders olarak okutulurken kimi ülkelerde bir ders olarak ya da bir çalışma alanı olarak ele alınmamaktadır. Bu durum doğrudan sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili tüm dünya ülkelerinde yayın yapmayı güçleştirmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi, eğitim bilimleri alanı içinde bir alan olmakla birlikte eğitim bilimleri dergileri içinde makale olarak yer bulamamaktadır. Sosyal bilgiler odağında yüksek indeksli dergiler de dünyada oldukça azdır. Sosyal bilgiler dersi bir toplumun yaşayışını, kültürünü, geleneklerini ele alan bir ders olduğunda, makalelerin içeriğine bu durum yansımaktadır. Ancak yurt dışı indeksli dergilerde bu durum bazen ülkemiz bakımından sorun yaratmaktadır. Örneğin, ABD kökenli yüksek bir indeksli dergiye gönderdiğimiz bir makale içinde ‘sünnet düğünü’ ile ilgili bir doğrudan alıntıyı çıkarmamız hakem tarafından istenmiştir. Makalemiz dört kez hakem süreci geçirmiştir. Her seferinde makalemiz ile ilgili övgüler yapılarak düzeltmeler verilmiştir. Bu düzeltmeler yapılarak yüklenmiştir. Ancak 5. kez de makalemizin artık kişiliğini ve kimliğini kaybetmeye başladığı düşüncesi ben de hâkim oldu ve makalemizi geri çektik ve o kadar zaman ve emek kaybı ortaya çıktı. Yurt dışındaki yüksek indeksli dergiler ne yazık ki ülkemizden bir makale geldiğinde otomatik bir mail ile makaleyi değerlendirme sürecine almıyor ki bu durum sınırlı bir çalışma alanı olan sosyal bilgiler eğitimi bakımından zorluk yaratmaktadır. Bu durumda yayın yapma zorunluluğu olan akademisyenler problem durumlarına göre değil de, dergi odağına göre yayın yapma telaşı işine giriyor. Ücretli dergilerde yüksek ücretler karşılığında makale yapma zorunluluğu, çok yüksek indeksli dergilerin kaynağı olan ülkelere hizmet etme ne yazık ki bu durumda büyük bir kaos yaratmaktadır.”

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek indeksli yayın sayısının hem nitelik hem de nicelik açısından sınırlı olduğunu göstermektedir. Web of Science verilerine göre, 1970-2025 yılları arasında “social studies” ve ilişkili anahtar kelimelerle yapılan taramalarda Türkiye kaynaklı yayınların toplam sayısı görece düşük kalmıştır. Özellikle başlık taramasında yalnızca 32 yayının yer alması, alanın doğrudan hedeflenen kavramsal çerçevede yeterince temsil edilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sosyal bilgiler eğitiminin yüksek

indeksli yayınlarda daha görünür hale gelmesinin önünde birtakım engeller bulunduğunu göstermektedir.

Ayrıca katılımcı uzman görüşleri de bu durumu çeşitli açılardan gerekçelendirmektedir. Öncelikle sosyal bilgiler eğitiminin doğası, belirli kültürel ve yerel içeriklerle sınırlı kalabilmektedir. Uzmanlar, bu yerel içeriklerin uluslararası dergilerde evrensellik ilkesiyle çelişebileceğini ve değerlendirme süreçlerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini vurgulamaktadırlar. Özellikle ABD merkezli dergilerde Türkiye bağlamındaki örneklerin (4. katılımcı uzman tarafından bahsi geçen 'sünnet düğünü' örneği) kültürel olarak kabul edilmemesi, kültürel farklılıkların akademik üretim üzerinde nasıl bir filtre oluşturduğunu somut şekilde ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan sosyal bilgiler alanında SSCI, SCI-E, AHCI gibi indekslerde yayın yapmanın, fen ve sağlık bilimleri gibi alanlara kıyasla daha zorlu bir süreç olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum, alanda kullanılan araştırma yöntemlerinin genellikle ileri düzey nicel analizlere dayanmaması ve kuramsal derinliğin sınırlı kalması ile ilişkilendirilebilir. Bu noktada bazı uzmanlar, klasik SPSS analizlerinin artık yeterli bulunmadığını, dolayısıyla daha sofistike ve güncel analiz tekniklerine yönelmenin zorunluluk haline geldiğini ifade etmektedir. Bir başka önemli nokta da sosyal bilgiler eğitimi alanında yayın yapılabilecek dergi sayısının azlığıdır. Araştırma, yayın sayısının düşüklüğünün yalnızca bireysel akademik yetersizlikten değil, yapısal ve sistemsel kısıtlamalardan da kaynaklandığını göstermektedir. Özellikle sosyal bilgiler odaklı yüksek indeksli dergilerin sayıca sınırlı olması, yayın yapılacak alanın daralmasına yol açmakta; bu da akademisyenleri, araştırma problemlerinden çok dergi politikalarına odaklanmak zorunda bırakmaktadır. Yine sosyal bilgiler alanındaki akademisyenlerin yüksek indeksli dergilerde yayın yapma sürecine ilişkin yaşadıkları deneyimler, Türkiye'ye yönelik bir önyargının da etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu önyargı, bazı durumlarda ciddi zaman ve emek kayıplarına neden olmakta, araştırmacıların motivasyonunu zedelemekte ve bilimsel üretimin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

Konuya ilişkin alan yazını incelendiğinde, Sönmez'in (2020) yapmış olduğu, "Bibliometric Analysis of Educational Research Articles Published in the Field of Social Study Education Based on Web of Science Database" adlı çalışmada; "Social Studies Education" anahtar kelimesiyle taranan yayınların WoS kategorileri (İlk 10 kategori) şu şekildedir: En fazla kayıt sayısının 154 çalışmayla "Education/Education Research" kategorisinde olduğu, "Social Issues" kategorisinde 4 çalışma olduğu, "Ethnic Studies" kategorisinde 2 çalışma ve "History and Social Sciences", "Psychology" ve diğer kategorilerde ise 2'şer çalışma bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak en çok yayının "Eğitim Araştırmaları" başlığıyla yer aldığı görülmektedir. Ek olarak Türkiye menşeli yayınlara ilişkin analizde, toplam 24 makalenin bulunduğu, bu makalelerin toplam 39 atıf aldığı ve ortalama atıf sayısının 1,63 olduğu tespit edilmiştir. WoS veri tabanında konuya ilişkin yayımlanan ilk makalenin 2008 yılında yayımlandığı belirlenmiştir. Sönmez'in (2020) yaptığı çalışmada uluslararası arenada sosyal bilgiler özelinde yeterince çalışma olduğuna değinilmiş ancak bu araştırma kapsamında değerlendirildiğinde Türkiye üretimli sosyal bilgiler özelinde çalışmaların az olduğu ve özellikle diğer alanlarla karşılaştırıldığında sosyal bilgiler eğitimi açısından yüksek indeksli yayın çıkarmanın zorluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek indeksli yayın üretiminin çeşitli yapısal, kültürel ve yöntemsel zorluklarla karşı karşıya olduğunu ortaya koymuştur. Web of Science verilerine dayanan istatistiksel bulgular ve alandaki uzman görüşleri, yayın sayısının azlığının yalnızca bireysel gayret eksikliğinden değil, sistemsel sınırlılıklardan da kaynaklandığını göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye kaynaklı, sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek indeksli yayın sayısını artırmanın, bireysel çabaların ötesinde, sistematik, bütüncül ve iş birlikçi bir strateji gerektirdiği söylenebilir.

Öneriler:

Bu sonuçlar doğrultusunda önerilebilecek bazı stratejiler şunlardır:

1. Yöntemsel Kapasitenin Artırılması: Sosyal bilgiler araştırmacılarının ileri düzey analiz yöntemleri konusunda desteklenmesi ve yöntem bilgisinin güncellenmesi, yayın niteliğini artırabilir.
2. Yerli SSCI Dergilerin Geliştirilmesi: Alan uzmanlarının iş birliği yaparak uluslararası standartlarda yerli dergiler oluşturmaları, alana özgü üretimin daha fazla görünür olmasını sağlayabilir.
3. Akademik Dil Yeterliliğinin Geliştirilmesi: Uluslararası yayın yapabilme yeterliği açısından dil desteği ve akademik yazım becerileri geliştirilmelidir.
4. Yayın Politikalarında Kültürel Duyarlılık: Uluslararası dergilerin kültürel çeşitliliği daha kapsayıcı şekilde değerlendirmesi, yerel içeriklerin bilimsel değeri açısından önemlidir.
5. Hakem Süreçlerinde İyileştirme: Yurtdışı dergilerle iletişimi kolaylaştıracak ağlar (örneğin, editöryal danışma kurullarında Türkiye'den temsilciler) oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Al, U. (2009). Türkiye'nin göreceli atıf etkisi üzerine bilimsel bir çalışma, *Bilgi Dünyası*, 10(2), 231-244. <https://doi.org/10.15612/BD.2009.277>
- Asan, A., Sezgin, M., & Giray, G. (2020). Web of science veritabanı kapsamındaki dergilerde Türkiye adresli tam makalelerin analizi: 1900-2019. *Social Sciences*, 15(4), 1-15. DOI: 10.12739/NWSA.2020.15.4.3C0190.
- Bornmann, L., & Daniel, H.-D. (2008). What do citation counts measure? A review of studies on citing behavior. *Journal of Documentation*, 64(1), 45-80. <https://www.researchgate.net/>
- Bornmann, L., & Leydesdorff, L. (2017). Skewness of citation impact data and covariates of citation distributions: A large-scale empirical analysis based on web of science data. *Journal of Informetrics*, 11(1), 164-175. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.12.001>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://www.researchgate.net/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Clarivate. (2023). Web of science core collection: Coverage. <https://clarivate.com/>
- Ekiz, D. (2013). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- European Research Council (ERC). (2022). *ERC peer review evaluation guide*. <https://erc.europa.eu/homepage>
- Garfield, E. (2006). The history and meaning of the journal impact factor. *JAMA*, 295(1), 90-93. <https://doi.org/10.1001/jama.295.1.90>
- Google Scholar. (2023). Scholar metrics help. <https://scholar.google.com>
- Hicks, D. (2012). Performance-based university research funding systems. *Research Policy*, 41(2), 251-261. <https://www.sciencedirect.com>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Larivière, V., Sugimoto, C.R. (2019). The journal impact factor: A brief history, critique, and discussion of adverse effects. In Glänzel, W., Moed, H.F., Schmoch, U., Thelwall, M. (eds.) *Springer Handbook of Science and Technology Indicators*, Springer Handbooks, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02511-3_1
- Moed, H. F. (2005). *Citation Analysis in Research Evaluation*. Springer. <https://www.researchgate.net/>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213-228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2009'da yayımlanmıştır.)
- Nuri Yavan (2005). SCI ve SSCI bağlamında Türkiye'nin coğrafya biliminde uluslararası yayın performansının karşılaştırmalı analizi: 1945-2005. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3(1), 27-55. DOI: 10.1501/Cogbil_0000000052.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, Ö, F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on Web of Science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.30.7.2>
- Vurucu, İ. (2019). Bilimsel araştırma-yayın etiği ve akademik teşvik. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(23), 247-295. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/860225>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2023). Akademik teşvik ve yükseltme kriterlerinde atıf indeksleri raporu. Yükseköğretim Kurulu. <https://www.yok.gov.tr>

Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin İşitme Engelli Öğrencilerin Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi¹

İbrahim Fevzi Şahin

Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, ifevzi@atauni.edu.tr

Yavuz Akbaş

Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, yakbas@trabzon.edu.tr

Elif Meral

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, elif.meral@atauni.edu.tr

Zeynep Başcı Namlı

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, zbasci@atauni.edu.tr

Hasan Gürgür

Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, hasangurgur@anadolu.edu.tr

Muhammed Güler

Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, muhammed.guler@atauni.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin işitme engeli olan 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel öğrenmelerine etkisini incelemektir. Tasarım tabanlı araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırmanın birinci aşamasını öğretim tasarımının geliştirilmesi ve uygulanması oluşturmaktadır. İhtiyaç analizinin yapıldığı bu aşamada öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak ihtiyaçlar doğrultusunda teknolojik destekli sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar ve materyaller tasarlanmış ve uygulamalar yapılmıştır. İkinci aşamada ise, öğretim tasarımının kullanılabilirliği, uygulanabilirliği öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Bu aşamada, iç içe geçmiş tekli durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak akademik başarı testi, teknolojiye yönelik tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, öz düzenleme beceri ölçeği, öz yeterlik ölçeği, bilişsel yük ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel

¹ Bu araştırma Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen SAB-2021-8891 proje kodlu "Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunlaştırılmış Ters Yüz Sınıf Modelinin İşitme Engelli Öğrencilerin Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" başlıklı BAP projesinden üretilmiştir.

istatistikler kullanılarak; nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları, teknolojiye yönelik tutumları, bilişsel yükleri, öz düzenleme ve öz yeterlik becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilen dijital ve görsel materyallerin, sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde var olan öğretim materyal ve etkinlik eksikliğini gidermeye olanak sunacağı, öğrencilerin etkileşim kurarak öğrenmelerine ve sınıf dışında hazırlanan materyaller sayesinde bireysel olarak kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, işitme engelli öğrenciler, oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, dijital oyun

Learning of Hearing Impaired Students in Social Studies Course Investigating the Effect of Gamified Flipped Classroom Model on Affective and Cognitive

Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the gamified flipped classroom model on the affective and cognitive learning of 6th grade students with hearing impairment in the Social Studies course. The first stage of the research, in which the design-based research approach is used, is the development and implementation of the instructional design. At this stage of the needs analysis, interviews were held with teachers and students and in line with the needs, technologically supported in-class, out-of-class applications, materials were designed and applications were made. In the second stage, the usefulness and applicability of the instructional design and its effect on students' cognitive and affective learning were evaluated. At this stage, the nested single-state pattern was used. As data collection tools academic achievement test, attitude scale towards technology, motivation scale, self-regulation skill scale, self-efficacy scale, cognitive load scale and semi-structured interview form were used. Quantitative data using descriptive statistics; qualitative data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it has been determined that the gamified flipped classroom model has a positive effect on students' academic achievement, motivation, attitudes towards technology, cognitive load, self-regulation and self-efficacy skills. In addition, it was determined that student opinions about the application were positive. It is thought that the digital and visual materials developed during the research process will provide an opportunity to eliminate the lack of teaching materials and activities in the teaching process of the social studies course, contribute to the students' learning by interacting and to organize their own learning process individually thanks to the materials prepared outside the classroom.

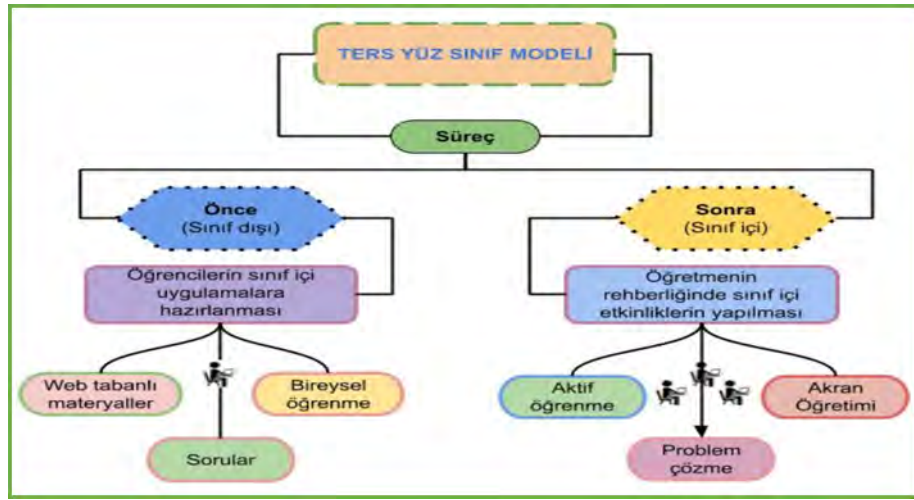
Key Words: Social studies, hearing impaired students, gamified flipped classroom model, augmented reality, virtual reality, digital game

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenleri aktif öğrenme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanmaktan alıkoyan en büyük engellerden birinin zaman kısıtlılığı olduğu bilinmektedir (Barak & Shakman, 2008). Bu bağlamda, aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasını içeren ve son zamanlarda da giderek kullanımı yaygınlaşan Ters Yüz Sınıf (TYS) modeli, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olarak bu soruna çözüm olabilecek bir model olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bu yaklaşımın ortaya atılmasına neden olmuş, hem araştırmacıların hem de eğitimcilerin ilgisini çekmiştir (Kim, Kim, Khera & Getman, 2014).

TYS modeli, geleneksel olarak sınıfta yürütülen aktivitelerin ev aktiviteleri haline ve normalde ödev oluşturan aktivitelerin ise sınıf aktiviteleri haline getirildiği yeni ve popüler bir öğretim modelidir (Bergmann, & Sams, 2012; Sohrabi, & Iraj, 2016). YYS modelinde, öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilere hem bilgi verir hem de rehber olur. Öğrenciler ise kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olurlar ve kendi öğrenme hızlarını yönetirler (Lai & Hwang, 2016). Bu model sayesinde öğrencinin bilgiyi evde öğrenmesi ile sınıfta konuyu tartışmaya, uygulamalı

etkinlikler yapmaya ve rehber konumunda olan öğretmen ile daha fazla etkileşime girmek için zamanı olur. TYS modeli, öğrencilerin sınıf dışı öğrenme performansını arttırdığı için önemli bir modeldir (Akçayır, & Akçayır, 2018). TYS modelinin, öğrencilerin performanslarını ve sınıf içi-sınıf dışı öğrenme ortamlarına katılımını sağlamada etkili olması, modelin öğrenciler arasında oldukça popüler hale gelmesini ve aktif bir öğrenme ortamı geliştirmede, eğitimcilerin TYS modelini etkin bir öğrenme aracı olarak kullanmasını sağlamıştır (Seery, 2015). Ayrıca TYS modeli ile öğrenciler sosyal medya aracılığıyla ve sınıf dışı öğretiminde kullanılan videolardan öğrendikleri bilgileri akranları ile paylaştıkları için daha etkin öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Capone, Sorbo & Fiore, 2017). Öğretmenlerin rehberliğinde tasarlanan sınıf dışı etkinlikler öğretim sürecini kolaylaştırdığı ve akranlar arasında işbirliğini sağladığı için TYS önemli bir eğitim modeli olarak değerlendirilmektedir (Long, Cummins, & Waugh, 2017). Bu bağlamda, TYS modelinin farklı disiplinlerde ve farklı okul düzeylerinde öğretmenler tarafından kullanılması öğretime önemli katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte, ilgili alanyazın incelendiğinde TYS modeli ile yapılan çalışmaların genellikle özel eğitime gereksinimi olmayan öğrenciler ile yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engeli olan) öğrenciler için de farklı öğrenme ortamlarının tasarlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. TYS modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. TYS modeli

Teknoloji, Özel Eğitim, İşitme Engeli Olan Öğrenciler

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, eğitim sistemini teknolojiden bağımsız düşünmek neredeyse mümkün değildir. Özellikle, eğitim ortamlarının daha donanımlı hale getirilmesinde, öğretim içeriklerinin ve materyallerin oluşturulmasında, tasarlanan materyallerin paylaşılarak yaygınlaştırılmasında teknolojinin faydası göz ardı edilemez. Teknolojik imkânların kullanılarak oluşturulduğu bireysel öğrenme ortamları ve materyaller özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için de son derece önemlidir. Teknolojiye bu kadar önem verilmesinin sebebi olarak, özel eğitimin kendi içerisinde birtakım sorunları barındırması ve her bireyde farklılaşan bu sorunlara teknolojinin çok yönlü çözümler sunması gösterilebilir. Bu bağlamda, teknoloji ile özel eğitim arasında bir ilişkinin kurulması ve özel eğitimin amaçlarına uygun uygulamaların ve öğretim materyallerinin hazırlanması ile eğitimde fırsat eşitliği sağlanabilir (Zhang, 2000; Hasselbring, Glaser, 2000; Blackhursts, 2005; Williams, Jamali & Nicholos, 2006; Öngöz & Özer-Şanal, 2017; Lee & Templeton, 2008). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerden biri de hiç kuşkusuz işitme engelli olan öğrencilerdir. İşitme engeli olan bireylerin işitme kayıpları farklı olabilmektedir. Bu bireylerin bazıları çok az duyabilmekte, bazıları ise hiç duyamamaktadırlar. Bu

sebeple, işitme engelli öğrenciler için onların daha çok görme duyularına hitap eden görsel içerikli çoklu ortam öğeleri ile desteklenmiş materyallerin kullanımı oldukça önemlidir. Resim, fotoğraf, grafik gibi durağan öğelerin yanı sıra video gibi hareketli görselleri içeren dijital kitaplar bu engel grubu için kullanılabilir (Öngöz & Özer-Şanal, 2017). İşitme engeli olan öğrenciler, yazılı metinden öğrenmek yerine daha çok işaret dilini kullanarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Toplum içerisinde işaret dilini bilen insan sayısının az olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada, işaret dilini destekleyen Artırılmış gerçeklik (AG) destekli dijital kitapların önemi artmaktadır (Zainuddin, Zaman & Ahmad, 2009; Öngöz & Özer-Şanal, 2017). AG destekli kitaplar ile işaret dili ile uzun sürede kazandırılabilen bilgi ve becerilerin işitme engelli öğrencilere daha kısa sürede kazandırılabilmesi ve öğrencilerin konu ile ilgili kavramları daha kolay ve anlamlı bir biçimde öğrenebilecekleri ileri sürülmektedir (Rambli, Matcha, Sulaiman & Nayan, 2012; Öngöz & Özer-Şanal, 2017). İşitme engeli olan öğrenciler öğrenme ortamlarına aktif bir şekilde katılarak öğrenme sürecinin içerisine dâhil olmaya gereksinim duymaktadırlar. İşitme engeli olan öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanmasında kullanılabilecek teknolojik uygulamalardan biri de sanal gerçeklik uygulamalarıdır. Sanal gerçeklik uygulamaları kullanılarak öğrencilerin aktif olarak öğrenme sürecine dâhil oldukları öğrenme ortamları hazırlanabilir (Passig & Eden, 2003; Özdemir, Erbaş & Yücesoy-Özkan, 2019). İşitme engeli olan öğrenciler ile yapılan sanal gerçeklik çalışmaları incelendiğinde, sanal gerçeklik uygulamalarının işitme engeli olan öğrenciler üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür (Eden, 2008; Adamo-Villani, Carpenter & Arns, 2006). Özdemir, Erbaş ve Yücesoy-Özkan (2019), tasarlanan teknolojik uygulamaların daha etkili olması için öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenerek faydalı ve kullanışlı sanal gerçeklik ortamlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, bu araştırma kapsamında özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrencilere Oyunlaştırılmış TYS modeline uygun sınıf içi- sınıf dışı uygulamaları içeren öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Oyunlaştırılmış TYS modeli kapsamında sınıf dışı uygulamalarda video içerikli eğitim paketleri ile AG destekli dijital oyunlar ile zenginleştirilmiş dijital kitapçık tasarlanmıştır. Bununla birlikte, Oyunlaştırılmış TYS modelinin sınıf içi uygulamaları için AR (3 boyutlu artırılmış gerçeklik) , SG (sanal gerçeklik), dijital oyunlar, dijital öyküler oluşturulmuştur. Öğretim tasarımı yapılmadan önce çalışma grubu için ihtiyaç analizi çalışmaları yapılarak bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim materyalleri tasarlanmıştır.

Önem ve Gerekeçe

Eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenleri aktif öğrenme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanmaktan alıkoyan en büyük engellerden birinin zaman kısıtlılığı olduğu bilinmektedir (Barak & Shakman, 2008). Bu bağlamda, aktif öğrenme stratejilerinin uygulanmasını içeren ve son zamanlarda da giderek kullanımı yaygınlaşan Ters Yüz Sınıf (TYS) modeli, öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımı olarak bu soruna çözüm olabilecek bir model olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle son yıllarda teknoloji alanında yaşanan gelişmeler bu yaklaşımın ortaya atılmasına neden olmuş, hem araştırmacıların hem de eğitimcilerin ilgisini çekmiştir (Kim, Kim, Khera & Getman, 2014). TYS modeli; geleneksel olarak sınıfta yürütülen aktivitelerin ev aktiviteleri haline ve normalde ödev oluşturan aktivitelerin ise sınıf aktiviteleri haline getirildiği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan uygulamalar içeren yeni ve popüler bir öğretim modelidir (Bergmann, & Sams, 2012; Sohrabi, & Iraj, 2016). Alanyazın incelendiğinde, TYS modeli ile ilgili dil eğitimi, kimya eğitimi, bilgisayar eğitimi, fen ve teknoloji eğitimi, matematik eğitimi, fizik eğitimi gibi birçok alanda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, ilgili çalışma alanlarına bakıldığında, özellikle dil ve fen eğitiminde (ağırlıklı olarak kimya eğitimi) TYS modelinin daha çok kullanıldığı, sosyal bilim alanlarında yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların özel eğitime gereksinim duymayan öğrencilerle yapıldığı ve sınıf dışı uygulamalarda genellikle düz metin içeriklerinin video olarak

kullanıldığı uygulamaların yer aldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, yapılacak araştırmanın amaç ve gerekçesini vurgulamak amacıyla alanyazın incelenmesi sonucunda birtakım problemlerin ortaya konulmasına çalışılmıştır. Tespit edilen problemlerin aşağıdaki şekilde özetlenmesi mümkündür;

Problem 1: Alanyazın incelemesi sonucunda yapılan çalışmaların genellikle, geleneksel (öğretmenin, sınıfta anlatması gerektiği konuları geleneksel bir anlatımla videoya aktarması) TYS modeli ile sınırlı olması,

Problem 2: Sosyal bilgiler dersinde, TYS modeli ile ilgili sınırlı çalışmaların olması ve bu çalışmaların genellikle geleneksel TYS modeline uygun hazırlanmış olması ve sınıf dışı uygulamaların sadece video içerikleri ile sınırlı olması, ayrıca TYS modeline ilişkin sınıf içi ve dışı uygulamalarda farklı teknolojilerin kullanılmaması,

Problem 3: TYS modelinde kullanılan video içeriklerinde genellikle öğretmen veya avatarın olmaması, bu videoların öğrenci performansı üzerindeki etkisinin tespit edilememesi ve video içeriklerinde genellikle düz metinlerin kullanılmış olması, bu durumda eğitim materyalini sıkıcı hale getirme olasılığını artırmasıdır.

Belirlenen bu problemler TYS modelinin çeşitli eğitim teknolojileri ile zenginleştirilerek uygulanma ihtiyacının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda araştırmada, sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin yaygın yanlışlarının bulunduğu ve anlamakta zorluk yaşadıkları, soyut coğrafi konu ve kavramlar içeren (Akbaş, 2002; Alım, 2008; Kılıçoğlu, 2011; Köroğlu, 2019) bir öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanına yönelik etkili bir öğretim sağlamada Oyunlaştırılmış TYS modelinin kullanılması ve sınıf içi ve dışı etkinlikler için tasarlanacak teknolojik uygulamaların (Artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (SG) ve dijital oyunlar, dijital öyküleme), öğretim sürecinin kalitesini arttıracakları öngörülmektedir. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli) öğrenciler için tasarlanacak materyallerle yapılacak öğretim uygulamalarının eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, alanyazın incelendiğinde TYS modelinin teknoloji desteği ile yapılmasının öğretime katkısının ifade edilebilmesi açısından TYS modeli aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

1. Geleneksel TYS Modeli: Bu modelde öğretim yapılırken sınıfta öğretmenin anlatması gerektiği konuları geleneksel bir anlatımla videoya aktarmasıdır.

2. Artırılmış Gerçeklik (AG) Temelli TYS Modeli: Bu model, geleneksel ters yüz sınıf ortamlarında kullanılan videolara ilaveten AG teknolojisi kullanılarak öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha faydalı olmasını sağlayacaktır. Bu durum, Chang ve Hwang, (2018)'in yaptığı derlemede AG tabanlı TYS modelinin öğrenci performansını ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını desteklemiştir. Ayrıca Ibáñez ve Delgado-Kloos (2018)'in çalışmasında da gelecekteki AG öğrenme faaliyetlerinin TYS modeli ile kullanılmasının, verimli öğrenme ortamları sağlanacağını belirtmiştir.

3. Oyun temelli TYS Modeli: Bu model, geleneksel TYS ortamlarında kullanılan videolara ilaveten dijital oyunlarında kullanılarak öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha faydalı olmasını sağlayacaktır. Dijital oyunların TYS modelinde kullanılmasıyla okul öncesinde yer alan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmede olumlu bir etkiye sahip olması ve akranlarıyla birlikte daha iyi öğrenme ortamlarının oluşması sağlanmıştır (Hsiao & Sun, 2018). Aynı durum ortaokul öğrencilerine oyun temelli TYS modeli ile anlatılan bilişim teknolojileri ve yazılım dersi hakkında olumlu görüşler ifade edilmiştir (Tarhan, 2019). Ayrıca hemşirelik eğitiminde sıklıkla kullanılan TYS modeli, Mindtools ve oyun tabanlı öğrenmelerin nadirde olsa faydalı olduğu görülmüştür (Chung, Lai, & Hwang, 2019).

Belirlenen TYS modellerinden AG ve oyun temelli TYS modelinin geleneksel TYS modellerinden daha etkili olduğu görülmüştür. Bundan dolayı AG, SG ve dijital oyunlar gibi teknolojik uygulamaların TYS modellerinde kullanımının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. TYS modeli ile AR ve dijital oyunların harmanlanmış kullanımının ve özellikle SG ortamların oluşturulması ile birlikte kullanımının sınırlı olması nedeniyle, yapılacak projenin alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte daha önce yapılan çalışmaların genellikle özel eğitime gereksinim duymayan öğrencilerle yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, tasarım tabanlı araştırma yöntemi doğrultusunda işitme engeli olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim tasarımının yapılması bakımından araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca, günümüzde olumsuz etkilerinin yaşandığı salgın gibi olağanüstü durumlarda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde daha etkili olabilmek için teknolojik destekli eğitim paketlerinin hazırlanmasının ve paylaşılarak öğretmenlerin, öğrencilerin kullanmalarının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

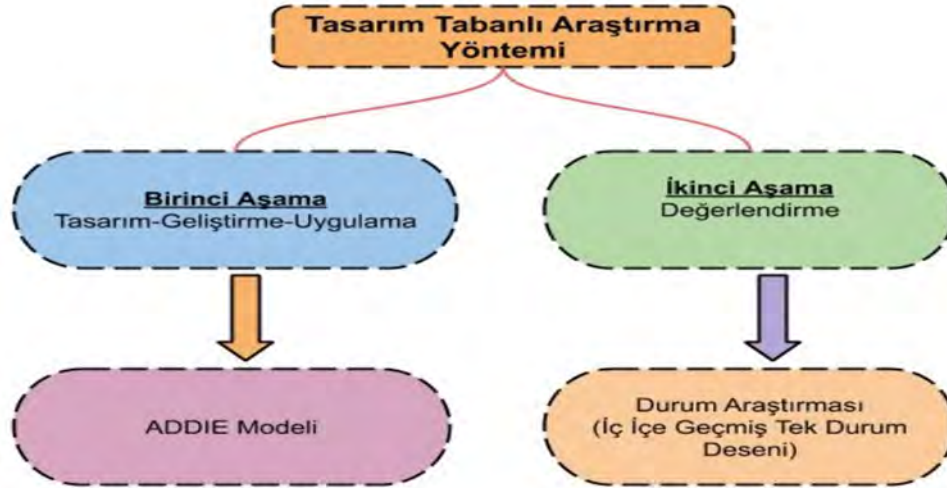
Belirtilen önem ve gerekçeler doğrultusunda, araştırmada Oyunlaştırılmış TYS modelinin sosyal bilgiler dersinde işitme engeli olan 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve bilişsel öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenerek, uygulama sürecinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır;

1. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
2. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin bilişsel yüklerini nasıl etkilemektedir?
3. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?
4. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
5. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl etkilemektedir?
6. Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin öz yeterlik becerilerini nasıl etkilemektedir?
7. TYS modeli ile yürütülen ders sürecine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme süreçlerinin araştırmacı ve katılımcıların işbirliği içerisinde gerçek uygulama ortamında bir döngü içerisinde gerçekleştirildiği, eğitim uygulamalarını iyileştirmek, içeriğe ilişkin tasarım ilkelerinin ve kuramlarının geliştirilmesini sağlamak amacıyla yapılan esnek ve sistematik bir araştırma yöntemidir (Wang & Hannafin, 2005). Tasarım tabanlı araştırmada, araştırmacının keşfetme, açılama, doğrulama, yayma gibi bilimsel süreçler ile öğrenme-öğretme süreçlerine etkin bir şekilde katılımı söz konusudur (Kelly, 2003). Tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, öğrenenin içinde bulunduğu durum analiz edilerek, bu analizlerle uyumlu ve öğrenenin başarıya ulaşmasına katkı sağlayacak bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrenme ve öğretme ilkeleri, öğretim materyal ve etkinliklerinin düzenlenmesi de dikkate alınarak belirli bir öğrenme-öğretme sorununa çözüm aranır. Bununla birlikte, öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme süreçlerini içeren tasarım tabanlı araştırma ile öğretimin daha etkili ve verimli olması sağlanır (Akkoyunlu, Altun & Yılmaz Soylu, 2008). Tasarım tabanlı araştırmada, eğitimde verimliliği artırmak için tasarıma odaklanmak ve tasarım unsurlarının değerlendirilmesi son derece önemlidir. Bundan dolayı, tasarım tabanlı araştırma sürecinde farklı araştırma yöntemleri

kullanılabilir. Örneğin; tasarımın uygulamada nasıl bir rol oynadığını belirlemek için nitel araştırma yaklaşımları, tasarımın etkisini tespit etmek için bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini incelemek için ise nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması söz konusu olabilir (Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004; Sandoval & Bell, 2004; Kuzu, Çankaya & Mısırlı, 2011). Bu doğrultuda, İşitme engelli olan öğrencilerin öğrenme, eksik öğrenme veya öğrenememe durumlarının tespiti ile ortaya çıkan mevcut durum ve istenilen durum arasındaki farkın tespit edilmesi amacıyla araştırmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi altında nitel durum araştırması kullanılmıştır. Tasarım Tabanlı Araştırma süreci Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Tasarım tabanlı araştırma süreci

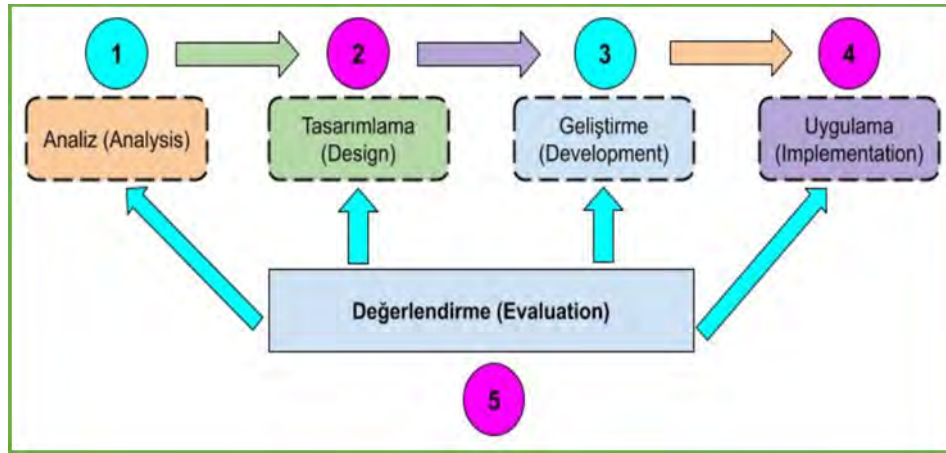
Özel eğitime gereksinim duyan (işitme engeli olan) öğrenciler için, araştırmanın birinci aşamasında tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak ADDIE öğretim modeli aşamaları takip edilerek materyal tasarımları yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, tasarımın etkisinin incelenmesi amacıyla durum araştırmalarından iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum araştırması, farklı veri toplama araçlarının (gözlem, görüşme, doküman, vs.) kullanılarak, belli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmış, bir ya da birden fazla durumun ayrıntılı olarak incelediği bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2013). Durum araştırmaları, farklı yönleri ile ele alınan durumlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaktan ziyade, ele alınan durumların ayrıntılı bir şekilde incelenmesine ve elde edilen sonuçların bütüncül bir şekilde sunulmasına olanak sağlar (Glesne, 2013; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2011). Alanyazın incelendiğinde, durum çalışmasının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmada, Yin (2014) tarafından yapılan durum çalışması sınıflandırması kullanılmıştır. Yin (2014) tarafından yapılan sınıflandırma ve özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Durum çalışması türleri (Yin, 2013)

	Tek durum deseni	Çoklu durum deseni
Bütüncül (tek bir analiz birimi)	Bütüncül tek durum deseni Tek bir analiz birimi söz konusudur. Aykırı ve kendine özgü durumlar çalışılır. Bir teorinin test edilmesinde kullanılır.	Bütüncül çoklu durum deseni Birden fazla durum (analiz birimi) söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak değerlendirilir. Bütüncül olarak ele alınan her bir durum birbirleriyle karşılaştırılır.
	İç içe geçmiş tek durum deseni Tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka ya da birimin bulunur.	İç içe geçmiş çoklu durum deseni Birden fazla durum (analiz birimi) söz konusudur. Her bir durumun kendi içinde alt birimlerinin olduğu durumlarda kullanılır.

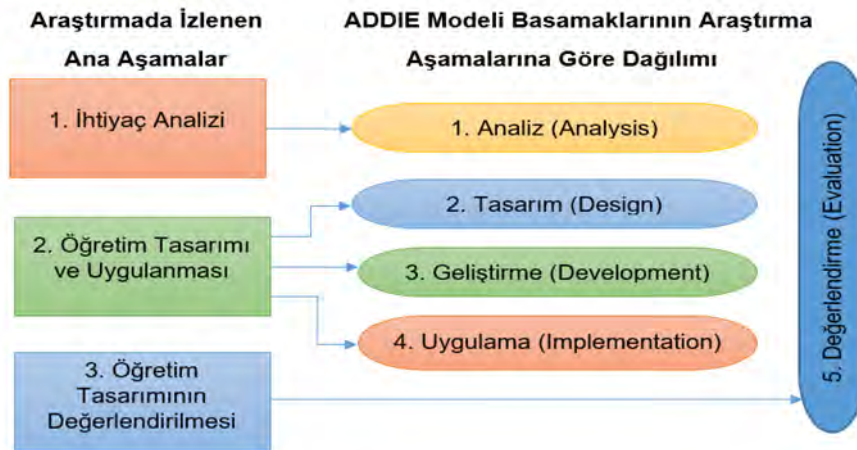
Özel eğitime gereksinim duyan (işitme engeli olan) öğrenciler için, Oyunlaştırılmış TYS modeline yönelik hazırlanmış öğrenme ortamının etkisini belirlemek amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında, durum çalışması türlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin işitme engeli düzeylerinin farklılık göstermesi ve farklı bireysel öğrenme ihtiyaçları alt birim olarak ele alınacağından dolayı, araştırmada iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında, mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim tasarım modellerinden ADDIE modeli kullanılmıştır. Öğretim tasarımı, “eğitim gereksinimlerinin karşılanabilmesi için işlevsel öğrenme sistemlerinin geliştirilmesini amaçlayan, herhangi bir eğitim programının kapsamında yer alan dersler, modüller, üniteler ya da konulara dönük öğretme-öğrenme süreçlerine sistematik bir yaklaşımdır” (Şimşek, 2009, s.2). Alanyazın incelendiğinde, farklı bakış açısı ve amaçlardan dolayı çok sayıda öğretim tasarım modelinin olduğu dikkat çekmektedir. Öğretim tasarım modellerini çekirdek modeller, doğrusal modeller, esnek modeller, etkileşimli modeller, sezgisel modeller ve bileşik modeller olmak üzere altı kategoriye ayırabiliriz. Bu modellerden çekirdek modeller, öğretim tasarımının temel bileşenlerini ve aşamalarını içeren ve öğretim tasarımını bir süreç olarak ele alan modellerdir. Çekirdek modeller içerisinde en çok bilinen ve kullanılanının ADDIE modeli olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2009). ADDIE tasarım modeli Şekil 3’ de sunulmuştur.



Şekil 3. ADDIE tasarım modeli

Araştırmanın birinci aşamasında öğretim tasarımı çekirdek modellerinden ADDIE modelinin 5 aşamasının araştırmanın aşamalarında kullanımı (araştırmada izlenen ana aşamalar ve ADDIE modeli basamaklarının araştırma aşamalarına göre dağılımı) aşağıda sunulmuştur (Şekil 4).



Şekil 4. Tasarım tabanlı araştırma sürecinin temsili

Araştırmada, ADDIE modelinin her bir basamağına yönelik yapılacak işlemler aşağıda belirtilmiştir;

1. Analiz: Analiz aşamasında, ilk olarak mevcut durumun analizi yapılarak, öğretimin yapılacağı ortam, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları ve bireysel ihtiyaçları analiz edilmiştir. Bu aşamada, belirtilen özelliklerin analizinde öğretmenler ve öğrenciler ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada işitme yetersizliğinden kaynaklı bireysel ihtiyaçları da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz aşamasının sonucunda elde edilen tüm veriler kullanılarak bir ihtiyaç analizi raporu hazırlanmıştır.

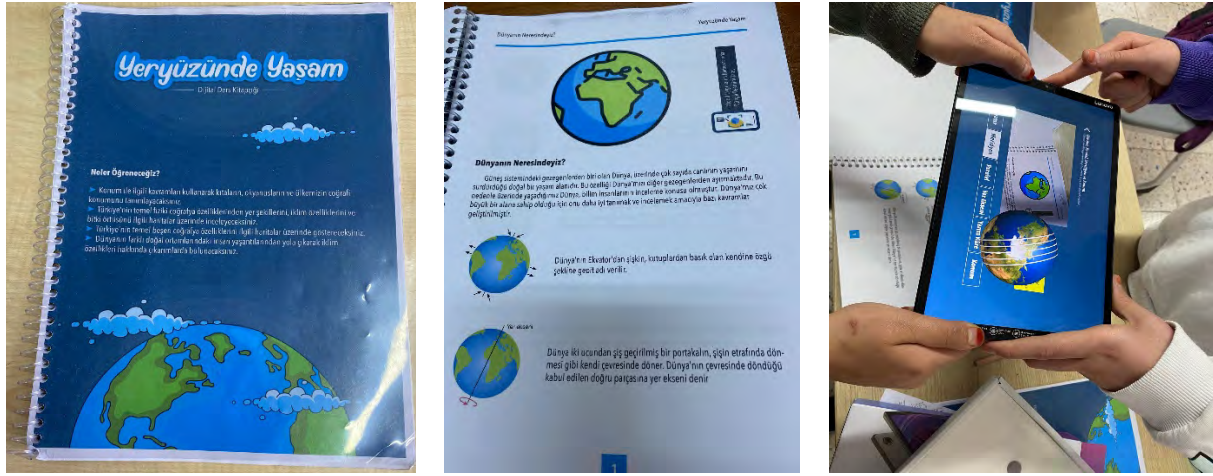
2. Tasarım: Tasarım aşamasında, analiz aşamasında belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda tasarımın nasıl yapılacağı konusu planlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada ilk olarak, ilgili öğrenme alanının (İnsanlar, Yerler ve Çevreler) kazanımlarının öğretim programında öngörüldüğü gibi öğrencilere kazandırılması için, kazanımlar revize edilerek Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmış ve uzman görüşüne başvurulmuş ve düzenlenmiştir. Daha sonra kazanımlara uygun içerik, öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiş, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre etkinlikler ve materyaller tasarlanarak, taslak bir model oluşturulmuş ve öğrencilerin kazanımlara ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmek için ölçme araçları hazırlanmıştır.

3. Geliştirme: Bu aşamada, tasarım aşamasında oluşturulan etkinlikler ve materyaller için oluşturulan taslak model geliştirilmiş ve öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapılmıştır. Ayrıca, etkinlik ve materyallerin nasıl uygulanacağını, öğretmen ve öğrencilerin uygulama esnasında takip etmeleri gereken aşamaların açıklandığı öğrenci ve öğretmen kılavuz kitapçıkları hazırlanmıştır. Geliştirilen materyallerin pilot uygulamaları asıl uygulamadan önce yapılarak eksiklikler giderilmiştir. Kazanımlar doğrultusunda araştırma kapsamında sınıf içi uygulamalar için geliştirilen materyaller Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kazanımlar doğrultusunda proje kapsamında sınıf içi uygulamalar için geliştirilen materyaller

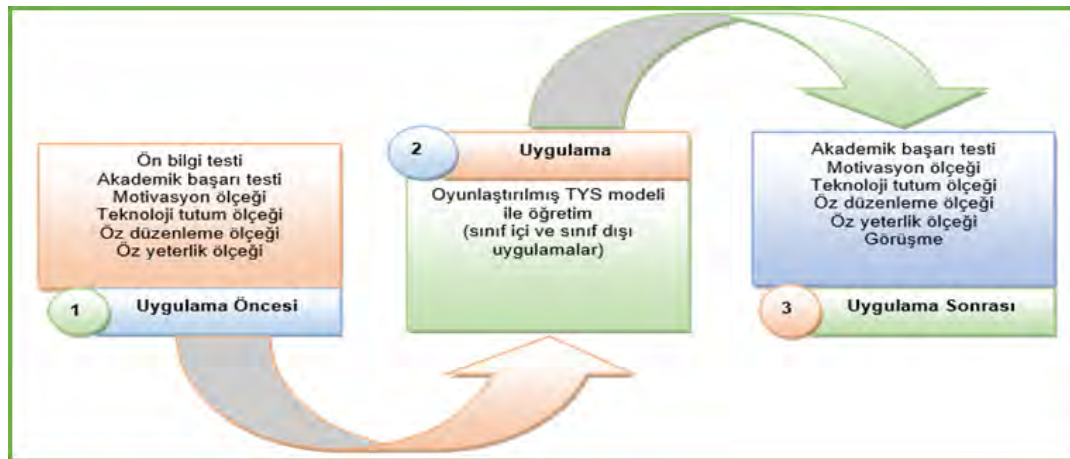
SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
Tasarlanan Materyaller; 1. Küre (dünya) “ Artırılmış gerçeklik (AG) ” ile tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal ile öğrencilere; ekvator, paralel, meridyen, konum (göreceli/ özel konum, mutlak/ matematik konum), ölçek kavramları öğretilmiştir. 2. Kıtalar ve okyanuslar için “ Sanal gerçeklik ortamı (SG) ” tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal ile kıta ve okyanus kavramlarının öğrencilere öğretimi, SG teknolojisi ile tasarlanacak dünya üzerindeki kıta ve okyanusların dağılışını içeren sanal ortamda gerçekleştirilmiştir.
SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden Türkiye’nin yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
Tasarlanan Materyaller; 1. Türkiye’nin yer şekilleri “ Sanal gerçeklik ortamı (SG) ” tasarlanmıştır. 2. Türkiye’nin iklim özellikleri ve bitki örtüsü için “ Dijital öyküler ” tasarlanmıştır. Tasarlanan materyaller ile öğrencilere Türkiye’nin yer şekilleri, iklim özellikleri, bitki örtüsü tasarlanan sanal gerçeklik ve dijital öyküleme ile öğretilmiştir.
SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
Tasarlanan Materyal; 1. Türkiye’de yetiştirilen tarım ürünleri için “ Dijital oyun ” tasarlanmıştır. 2. Türkiye’de çıkarılan madenler için “ Dijital oyun ” tasarlanmıştır. Tasarlanan dijital oyunlarla öğrenme ortamı eğlenceli hale getirilmiş ve öğrencilere tarım ürünleri ve madenler konusu daha kalıcı bir şekilde öğretilmiştir.
SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
Tasarlanan Materyal; 1. Dünya üzerinde görülen iklim tipleri ve bitki örtüsü için Sanal gerçeklik ortamı (SG) tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal ile öğrencilerin dünya üzerinde görülen iklim tipleri ve bu iklim tiplerine bağlı olarak görülen bitki örtüleri öğretilmiştir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli kapsamında sınıf dışı uygulamalar kapsamında ise, öğrencilerin evde çalışabilecekleri video içerikli eğitim paketi ve video içeriklerinden öğrendikleri konuları tekrar etmeleri, daha etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlamak amacıyla AG destekli dijital oyunlarla zenginleştirilmiş dijital kitapçık geliştirilmiştir. Geliştirilen öğrenme materyaline ilişkin örnek görseller aşağıda Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. Geliştirilen öğrenme materyali

4. Uygulama: Bu aşamada geliştirilmiş olan öğretim materyal ve etkinliklerinin rahatlıkla uygulanabilmesi için gerekli planlama ve düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce uygulamanın yapılacağı okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerine Oyunlaştırılmış TYS modeline uygun hazırlanacak sınıf içi ve sınıf dışı uygulama süreci hakkında eğitim verilerek öğretmenler bilgilendirilmiştir. Eğitim sürecinde ilgili öğrenme alanının (İnsanlar, Yerler, Çevreler) kazanımlarına uygun olarak hazırlanan sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler önce öğretmenlere tanıtılarak, süreç içerisinde nasıl bir yol izleneceği ve etkinliklerin uygulama aşamaları araştırmacılar tarafından anlatılmıştır. Daha sonra ders öğretmenlerinin de aynı aşamalara ve önerilere dikkat ederek etkinlikleri gerçekleştirmesi istenmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler (işitme engeli olan) için tasarlanan öğretim süreci aşağıda Şekil 6’da ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.



Şekil 6. Uygulama Süreci

Özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrenciler için tasarlanan öğretim sürecinin simgesel görünümü Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğrenciler için tasarlanan öğretim süreci

Uygulama süreci, özel eğitime gereksinin duyan (işitme engeli olan) 3 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinde dersler araştırmacı ve dersin öğretmeni (işitme dilini kullanabilen) tarafından birlikte işlenmiştir. Uygulama süreci toplam 6 hafta sürmüştür. Uygulama sürecine ilişkin görüntülere aşağıda Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Uygulama sürecine ilişkin görüntüler

5. Değerlendirme: Uygulama sürecinde yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler ışığında öğretim tasarımının uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği, güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş, sürecin bütünü hakkında değerlendirmeler yapılmış ve öğretim tasarımının iyileştirilmesi gereken yönleri ortaya konulmuştur. Değerlendirme süreci program, materyal, araç-gereç ve etkinlik, eğitimci, öğrenci, süreç boyutları dikkate alınarak yapılmıştır. Ayrıca öğretim tasarım sürecinin değerlendirilmesi amacıyla ADDIE modeline dayalı olarak kullanılabilirlik, yapılabilirlik, uygunluk ve doğruluk (Şimşek, 2009) boyutlarına yönelik ölçütler geliştirilmiş ve bu ölçütlere göre değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, işitme engelliler ortaokulunda öğrenim gören 3 öğrenci ile yürütülmüştür. Uygulamanın 3 öğrenci ile yürütülmesinin nedeni mevcut öğrenci sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Akademik Başarı Testi

Akademik Başarı Testi (ABT) çalışma grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. ABT, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. ABT hazırlanırken öncelikli olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenerek “İnsanlar, Yerler, Çevreler” öğrenme alanı ile ilgili tüm kazanımlar belirlenmiştir. ABT’nin geçerliği için ilgili öğrenme alanının konularını ve kazanımlarını kapsayan (kapsam geçerliği) belirtke tablosu oluşturulmuştur. ABT’de yer alan sorular hazırlanırken Bloom taksonomisindeki bilişsel alan öğrenme basamakları dikkate alınmıştır. Ayrıca, ABT’nin geçerlik çalışması için uzman görüşü alınmıştır. ABT’nin güvenilirliği için pilot uygulaması yapılarak, madde ayırt edicilik, madde güçlük indeksi ve KR- 20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. ABT’nin ilk aşaması 30 sorudan oluşmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasından sonra toplam 20 sorudan oluşan ABT öğrencilere uygulanmıştır. ABT’nin KR-20 güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği (SBDMÖ) çalışma grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. SBDMÖ, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrencilerin ön test motivasyon puanları ile son test motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Projede, Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 8’i olumsuz (3, 5, 6, 8, 10, 11, 13 ve 23. maddeler), 15’i olumlu olmak üzere toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” olmak üzere 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği; “İçsel Motivasyon”, “Önemseme” ve “Dışsal Motivasyon” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Gömleksiz ve Kan (2012), yaptıkları güvenirlik hesaplamaları sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha değerini .79 olarak hesaplamışlardır.

Bilişsel Yük Ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel yüklerini ölçmek amacıyla Paas ve Van Merriënboer (1993) tarafından geliştirilen, Kılıç ve Karadeniz (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, iç tutarlılık katsayısı 0.78, Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0.79 olarak hesaplanan, 9’lu derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bilişsel yük ölçeği, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli) öğrencilere her uygulama sonunda uygulanarak, öğrencilerin uygulama süreci boyunca bilişsel yükleri karşılaştırılmıştır.

Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği

Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği (ÖİMSÖ), özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrencilerin ön test motivasyonel stratejileri puanları ile son test motivasyonel stratejileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarını ölçmek amacıyla Pintrich ve De Groot (1990) tarafından geliştirilen, Üredi (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeği”

kullanılmıştır. ÖİMSÖ, öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlar olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Öz-düzenleme stratejileri ölçeği boyutunda bilişsel strateji kullanımı (13 madde) ve öz-düzenleme (9 madde) olmak üzere iki alt ölçekten; motivasyonel inançlar ölçeği boyutunda öz-yeterlik (9 madde), içsel değer (9 madde) ve sınav kaygısı (4 madde) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, Bana tamamen uyuyor ve Bana hiç uymuyor arasında belirlenen 7'li likert olarak derecelendirilmiştir. Projede, Öğrenmeye ilişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinin alt ölçeklerinden öz düzenleme ve öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında alt ölçeklere ilişkin Cronbach alfa değerleri bilişsel strateji kullanma ölçeğinde 0,82; öz-düzenleme ölçeğinde 0,84; öz-yeterlik ölçeğinde 0,92; içsel değer ölçeğinde 0,88 ve sınav kaygısı ölçeğinde 0,81 olarak hesaplanmıştır (Üredi, 2005).

Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının belirlemek amacıyla Dugger & Blame (1989) tarafından geliştirilen ve Yurdagül & Akşar (2008) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe'ye uyarlanan Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) kullanılmıştır. TYTÖ, özel eğitime gereksinim duyan (işitme engelli olan) öğrencilerin teknolojiye yönelik ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. TYTÖ, 4 boyut olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” şeklinde 5'li likert olarak derecelendirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, analiz aşamasında öğretim tasarımı temel oluşturacak ihtiyaçların belirlenmesinde, öğretim tasarımı ve uygulama aşamasında ise tasarımı yapılan öğretimin değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapmak için kullanılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda, Oyunlaştırılmış TYS modeline ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, bu veri toplama araçlarının hangi araştırma sorusunu yanıtlamada kullanılacağı ve bu verilerin analizinde kullanılan analiz yöntemleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Araştırma sorularına göre kullanılan veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi*

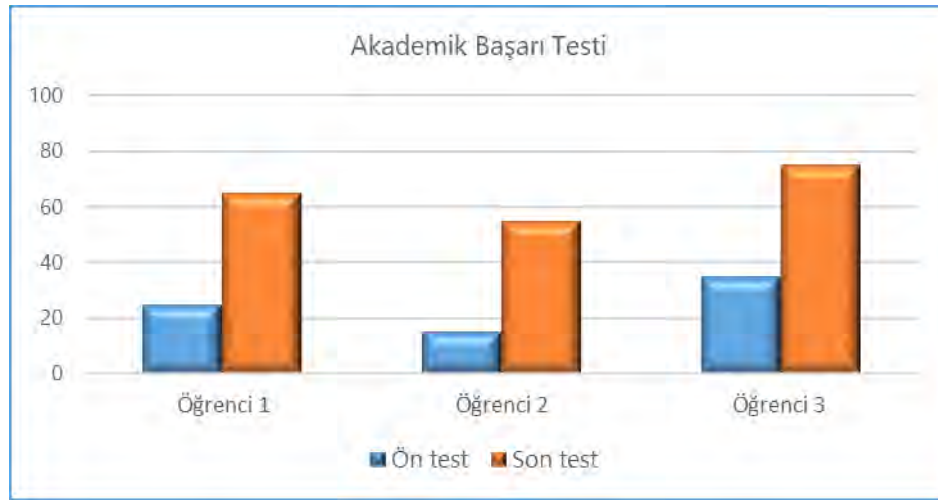
Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi
Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?	Akademik başarı testi	Betimsel istatistik analiz
Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin bilişsel yüklerini nasıl etkilemektedir?	Bilişsel Yük ölçeği	Betimsel istatistik analiz
Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin motivasyonlarını nasıl etkilemektedir?	Motivasyon Ölçeği	Betimsel istatistik analiz
Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?	Teknolojiye yönelik tutum ölçeği	Betimsel istatistik analiz
Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin öz düzenleme becerilerini nasıl etkilemektedir?	Öz düzenleme ölçeği	Betimsel istatistik analiz

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin öz yeterlik becerilerini nasıl etkilemektedir?	Öz yeterlik ölçeği	Betimsel istatistik analiz
Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Oyunlaştırılmış TYS modeline ilişkin hazırlanan eğitsel materyallere yönelik görüşleri nelerdir?	Görüşme Formu	İçerik Analizi

Bulgular

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bulgular

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere ABT ön test; uygulama tamamlandıktan sonra ise ABT son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 9’da sunulmuştur.

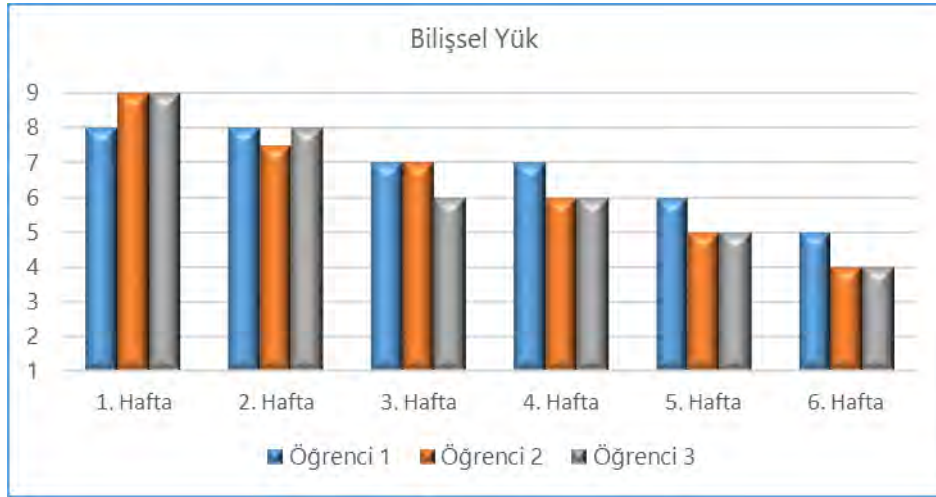


Şekil 9. Akademik başarı puanları

Öğrencilerin ABT ön test- son test puanları karşılaştırıldığında (Şekil 10) öğrencilerin son test puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ifade edilebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin bilişsel yüklerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin bilişsel yük düzeylerini belirlemek amacıyla her hafta uygulama sonrasında bilişsel yük ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 10’da sunulmuştur.

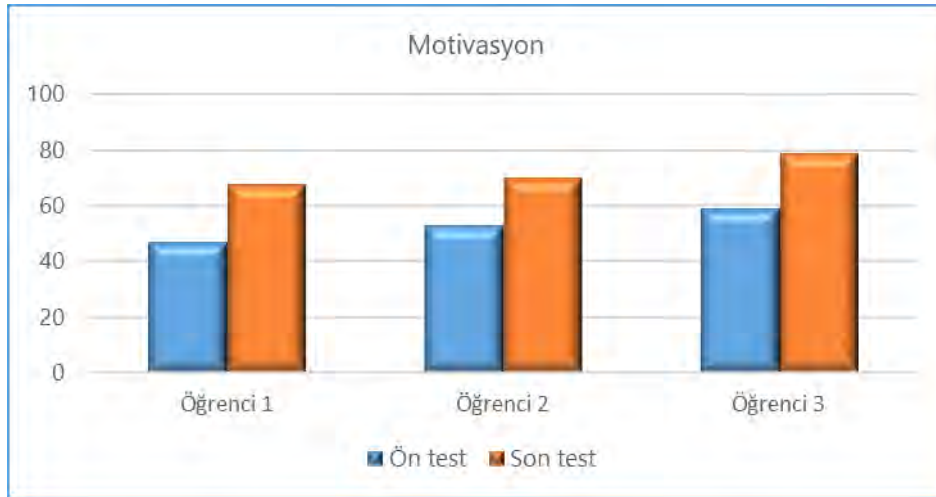


Şekil 10. Bilişsel yük puanları

Öğrencilerin bilişsel yük düzeyleri karşılaştırıldığında (Şekil 10) birinci haftadan son haftaya doğru bilişsel yük düzeylerinin azaldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin bilişsek yükleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin motivasyonlarına ilişkin bulgular

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere motivasyon ölçeği ön test; uygulama tamamlandıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 11’de sunulmuştur.



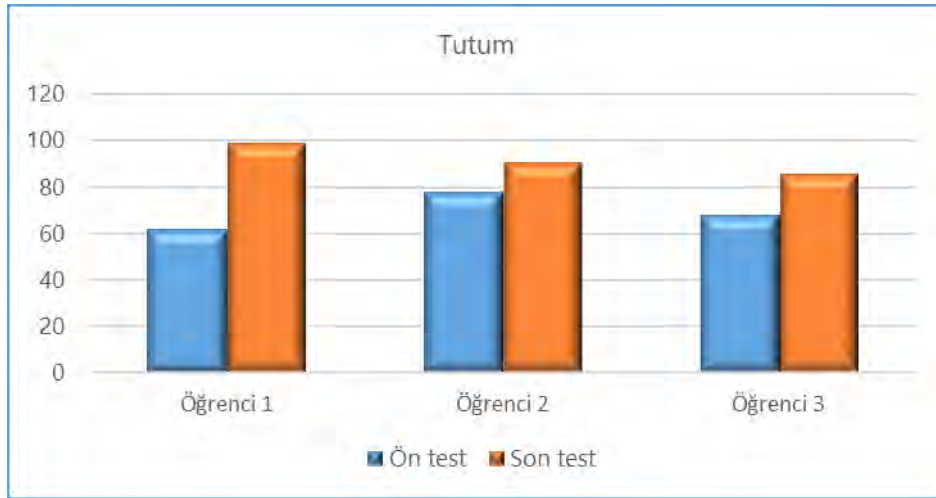
Şekil 11. Motivasyon puanları

Öğrencilerin motivasyon ön test- son test puanları karşılaştırıldığında (Şekil 11) öğrencilerin son test puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ifade edilebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretim öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarına ilişkin bulgular

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere tutum ölçeği ön test; uygulama tamamlandıktan sonra ise son test olarak

uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 12’de sunulmuştur.

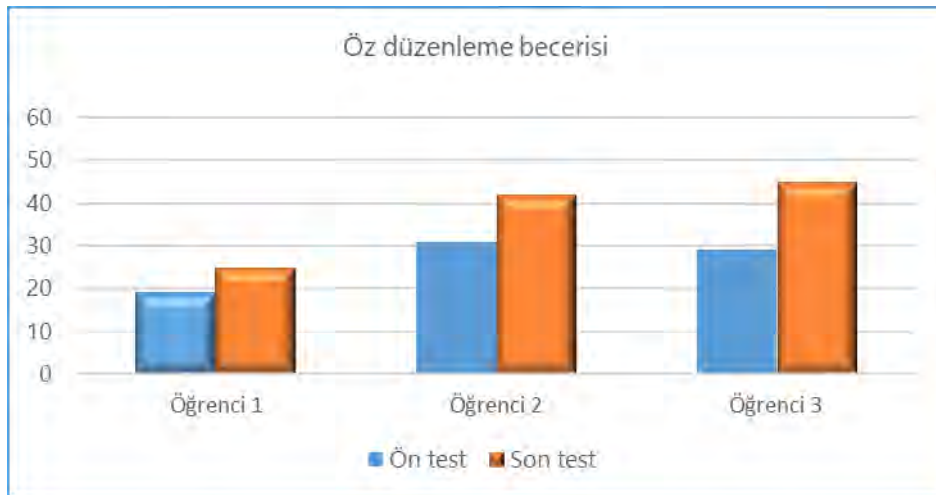


Şekil 12. Teknolojiye yönelik tutum puanları

Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ön test- son test puanları karşılaştırıldığında (Şekil 12) öğrencilerin son test puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere öz düzenleme beceri ölçeği ön test; uygulama tamamlandıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 13’de sunulmuştur.



Şekil 13. Öz düzenleme beceri puanları

Öğrencilerin öz düzenleme beceri ön test- son test puanları karşılaştırıldığında (Şekil 13) öğrencilerin son test puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının

öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ileri sürülebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeli ile öğretimin öğrencilerin öz yeterlik becerilerine ilişkin bulgular

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin öz yeterlik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere öz yeterlik beceri ölçeği ön test; uygulama tamamlandıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda Şekil 14’de sunulmuştur.

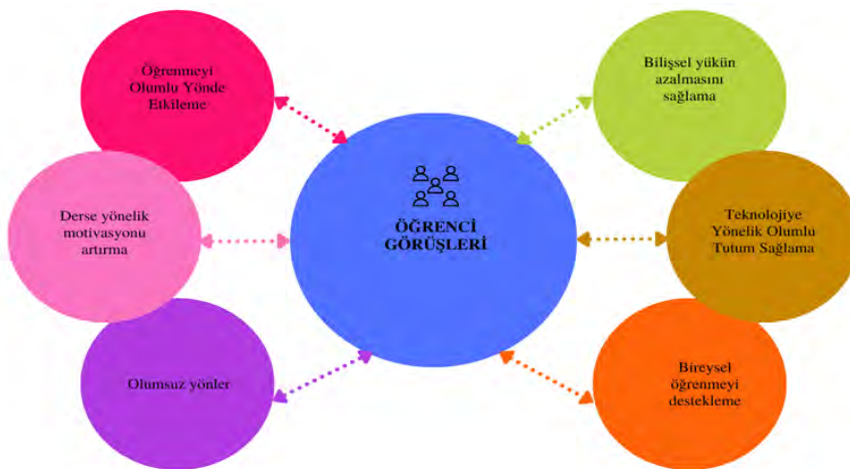


Şekil 14. Öz yeterlik beceri puanları

Öğrencilerin öz yeterlik beceri ön test- son test puanları karşılaştırıldığında (Şekil 14) öğrencilerin son test puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin öz yeterlik becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu ifade edilebilir.

Oyunlaştırılmış TYS modeline ilişkin hazırlanan eğitsel materyallere yönelik öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile yürütülen öğretim sürecine ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sırasıyla değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Şekil 15’de sunulmuştur.



Şekil 15. Öğrenci görüşleri

Oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediklerini, teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini, derse yönelik motivasyonlarını artırdıklarını, bilişsel yüklerini azalttıklarını ve bireysel öğrenmelerini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile yürütülen öğretim sürecine ilişkin genel olarak olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte bu uygulamaya yönelik olumsuz birkaç noktaya da dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle böyle bir uygulama ile ilk kez karşılaştıkları için teknolojik uygulamaları kullanmakta ve etkinliklerde verilen görevleri ilk zamanlarda yapmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile yürütülen öğretim sürecine ilişkin dersin öğretmeninin görüşlerini değerlendirmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Dersin öğretmeni öncelikle öğrencilerinin özel öğrenme gereksinimine ihtiyaç duymalarından dolayı teknoloji destekli uygulama sürecinin onlar için çok farklı olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ise uygulama sürecinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve meraklarının artmasını, öğrencilerin daha aktif şekilde derse katılımının sağlanmasına olanak verdiğini dile getirmiştir. Ayrıca dersin öğretmeni, uygulama sürecinde oyunlaştırılmış TYS modeline ilişkin hazırlanan eğitsel materyallerin öğrencilerin öğrenmelerini motivasyonlarını artırdığını öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte dersin öğretmeni, uygulama sürecinin en olumlu yönünün sınıf dışında öğrencilerin yapması gereken etkinliklerin olması olduğunu vurgulamıştır. Bu durumun ise öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri ve ailelerin onların öğrenmeleri için daha etkin olmalarını sağlaması açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Dersin öğretmeni bu tür uygulamaların özel gereksinime gereksinim duyan öğrenciler açısından oldukça önemli olduğunu ve bu öğrencilerin diğer öğrencilerden bazı konularda arka planda kaldığını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu tür farklı uygulamaların özel öğrenme gereksinimi olan öğrencilere daha sıklıkla uygulanmasının önemli olduğunu dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ABT'den aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun alanyazında yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralel gösterdiği dikkat çekmektedir (Pierce & Fox, 2012; Tune, Sturek & Basile, 2013; Pavanelli, 2018; Winter, 2018; Turan, 2015; Özdemir, 2016; Karaman, 2018; Bicen & Beheshti, 2022). Bu bağlamda, oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte araştırma bulgularına göre öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç alanyazında yapılan diğer araştırma sonucuyla da örtüşmektedir (Unruh, Peters & Willis, 2016). Araştırmada elde edilen diğer bulgu ise uygulama sürecinin öğrencilerin derse yönelik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin derse yönelik motivasyon son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öyle ki alanyazında benzer sonuçlara ulaşılan araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür (Evseeva & Solozhenko, 2015; Çukurbaşı, 2016; Winter, 2018). Araştırmada uygulama sürecinin etkisinin araştırıldığı bir diğer değişken bilişsel yük değişkenidir. Öğrencilerin bilişsel yük düzeyleri karşılaştırıldığında birinci haftadan son haftaya doğru bilişsel yük düzeylerinin azaldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ilgili öğrenme alanının öğretiminde uygulanan öğrenme modelinin öğrencilerin bilişsel yükleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma özel öğrenime gereksinim duyan işitme engelli öğrenciler ile yürütülmüştür. Uygulama sürecinde, bu öğrencilerin özel öğretime gereksinim duymayan öğrencilerden birçok yönüyle farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin özel durumlarından dolayı birtakım becerilerinin diğer öğrencilere göre gelişmediği görülmüştür. Araştırmada bahsedilen becerilerden öz yeterlik ve öz düzenleme

becerileri üzerinde durulmuştur. Nitekim uygulama öncesi öğrencilerin öz yeterlik ve öz düzenleme beceri düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte uygulama sonrasında ilgili becerilerin uygulama öncesine göre yükseldiği fakat farkın çok büyük olmadığı belirlenmiştir. Ancak az da olsa bir artışın olması bu tür uygulamaların öğrencilere daha fazla uygulanmasının ilerleyen zamanlarda aradaki farkın artmasına imkân sağlayacağı ileri sürülebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeline yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin oyunlaştırılmış ters yüz modeline yönelik olumlu düşüncelere sahip olmaları, öğrencilerin sürekli aynı şekilde ders işlemeleri, kendilerini rahatlıkla ifade edememeleri, teknoloji destekli bir uygulamanın olması ve bu uygulamayla ilk kez karşılaştıkları için uygulama sürecinin onlara farklı gelmesi olarak açıklanabilir. Nitekim dersin öğretmeni öncelikle öğrencilerinin özel öğrenme gereksinimine ihtiyaç duymalarından dolayı teknoloji destekli uygulama sürecinin onlar için çok farklı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dersin öğretmeni bu tür uygulamaların özel öğrenmeye gereksinim duyan öğrenciler açısından oldukça önemli olduğunu ve bu öğrencilerin diğer öğrencilerden bazı konularda arka planda kaldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu tür farklı uygulamaların özel öğrenme gereksinimi olan öğrencilere daha sıklıkla uygulanmasının önemli olduğunu dile getirmiştir. Sonuç olarak oyunlaştırılmış ters yüz sınıf modeli ile yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu, uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin birbirini desteklediği tespit edilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuca bağlı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Bu araştırma altıncı sınıfta öğrenim gören işitme engeli olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Farklı sınıf seviyelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma altıncı sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında uygulanmıştır. Sosyal bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında benzer çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Uygulama sürecine ilişkin öğrencilerin ve dersin öğretmenin genel olarak olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda farklı derslerde de benzer uygulamalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adamo-Villani, N., Carpenter, E., & Arns, L. (2006). 3D sign language mathematics in immersive environment. *Proceedings of the 15th Lusted International Conference ASM*, 382-388.
- Akbaş, Y., (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Akkoyunlu, B., Altun, A., & Yılmaz-Soylu, M. (2008). *Öğretim tasarımı* (1. baskı). Ankara: Maya Akademi
- Alım, M. (2008). Öğrencilerin lise coğrafya öğretim programında yer alan yer yuvarlığı ve harita bilgisi ünitelerindeki bazı kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 166-179.
- Barak, M., & Shakman, L. (2008). Reform based science teaching: Teachers' instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4, 11-20.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: International Society for Technology in Education.

- Bicen, H., & Beheshti, M. (2019). Assessing perceptions and evaluating achievements of ESL students with the usage of infographics in a flipped classroom learning environment. *Interactive Learning Environments*, 30(3), 498-526. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1666285>
- Blackhursts, A. E. (2005). Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 175-178.
- Capone, R., Del Sorbo, M. R., & Fiore, O. (2017). A flipped experience in physics education using CLIL methodology. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(13), 6579-6582. doi: 10.12973/ejmste/77044
- Chang, S. C., & Hwang, G. J. (2018). Impacts of an augmented reality-based flipped learning guiding approach on students' scientific project performance and perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.007>
- Chung, C. J., Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2019). Roles and research trends of flipped classrooms in nursing education: a review of academic publications from 2010 to 2017. *Interactive Learning Environments*, 29(6), 883-904. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619589>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_
- Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Çukurbaşı (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eden, S. (2008). The effect of 3D virtual reality on sequential time perception among deaf and hard of hearing children. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 349-363. doi: 10.1080/08856250802387315
- Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-209. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.10.006
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev. ed.). Anı Yayıncılık
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 116-125.
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. V. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children*, 10(2), 102-122. doi: 10.2307/1602691
- Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for stem learning: A systematic review. *Computers & Education*, 123, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002>
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kelly, A.E. (2003). The role of design in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 3-4.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Hiper ortamlarda öğrencilerin bilişsel yüklenme ve kaybolma düzeylerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 562-569.
- Kılıçoğlu G. (2011). *Sosyal bilgiler derslerinde kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi*. (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kim, K. M., Kim, M. S., Khera, O., & Getman, J. (2014). Internet and Higher Education The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Köroğlu, Y. (2019). *Bilgisayar destekli kavram karikatürlerinin ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarını giderme üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Trabzon.
- Kuzu, A., Çankaya S., & Mısırlı, Z.A. (2011). Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1(1), 19-35.

- Lai, C. L., & Hwang, G. J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Lee, H., & Templeton, R. (2008). Ensuring equal access to technology: Providing assistive technology for students with disabilities. *Theory into Practice*, 47(3), 212-219. <https://doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Long, T., Cummins, J., & Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 179-200. doi: 10.1007/s12528-016-9119-8
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Öngöz, S., & Özer-Şanal, S. (2017). Özel eğitimde dijital kitap kullanımı. A. İşman, H.F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (1 baskı). <http://www.tojet.net/>
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O., Erbaş, D., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20, 1-26. doi: 10.21565/özeleğitimdergisi.448322
- Passig, D., & Eden, S. (2003). Cognitive intervention through virtual environments among deaf and hard-of-hearing children. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 173-182. doi: 10.1080/0885625032000078961
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: a mixed methods study of academic performance and student perception in eap writing contexts. *International Journal of Language and Linguistic*, 5(2), 16-26. doi:10.30845/ijll.v5n2p3
- Pierce, R. & Fox, J. (2012). Vodcasts and active-learning exercises in a "flipped classroom" model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 1-5.
- Rombli, D. R. A., Matcha, W., Sluaiman, S., & Nayan, M. Y. (2012). Design and development of an interactive augmented reality edutainment storybook for preschool. *IERI Procedia*, 2, 802-807.
- Sandoval, W.A. & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Seery, M. K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 758-768. doi: 10.1039/C5RP00136F
- Sohrabi, B., & Iraj, H. (2016). Implementing flipped classroom using digital media: A comparison of two demographically different groups perceptions. *Computers in Human Behavior*, 60, 514-524.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tarhan, G. F. (2019). *Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tune, J.D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advan in Physiol Edu*, 37(4), 316-320.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Unruh, T., Peters, M.L., & Willis, J. (2016). Flip this classroom: A Comparative study. *Computers in the Schools*, 33(1), 38-58. doi: 10.1080/07380569.2016.1139988
- Üredi, I. (2005). *Algılanan anne baba tutumlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve motivasyonel inançları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Wang, F. & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Williams, P., Jamali, H. R., & Nicholos, D. (2006). Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us. *In Aslib Proceedings*, 58(4), 330-345.
- Winter, J. W. (2018). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends*, 62,176-183. doi:10.1007/s11528-017-0228-7
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örneği. *İlköğretim Online* 7(2), 288-309.
- Zainuddin, N.M.M., Badioze Zaman, H., & Ahmad, A. (2009). Learning science using ar-book by blended learning strategies: A case study on preferred visual needs of deaf students. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 9(2), pp. 5-20.
- Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 467-479. doi: 10.1080/ 08886504. 2000.107

Öğretim Programının Ders Kitabına Yansıması: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Coğrafya

İbrahim Himmetoğlu

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü & Milli Eğitim Bakanlığı,
ibrahim.himmetoglu@gmail.com

Ömer Türksever

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, omer.turksever@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (5. Sınıf) ile program kapsamında hazırlanan ilk kitap olan 5. Sınıf ders kitabının coğrafya konuları bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri ise doküman inceleme tekniği ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bir sosyal bilgiler öğretmeni, bir coğrafya öğretmeni ve iki öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Hem uzman görüşü hem de araştırmacıların bulguları arasında tutarlılık tespiti yapılmış ve tutarlılık oranı % 92 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 5. Sınıf ders kitabı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre 5. Sınıf kademesinde bulunan 19 öğrenme çıktısından 9'u doğrudan ve dolaylı olarak coğrafya ile ilgilidir. Öğrenme çıktılarına uygun olarak yine 10 farklı içerik çerçevesi belirlenmiş ve ders kitaplarına aynen yansıtılmıştır. Ders kitabında coğrafya konuları 148 görsel ve 21 harita ile birlikte verilmiştir. Konuların önemli bir kısmı beşeri coğrafya konularından oluşurken fiziki coğrafya konularına daha az yer verildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak ders kitabının öğretim programına uygun olduğu, konuların coğrafya biliminin prensiplerine (dağılışı, karşılıklı ilgi ve nedensellik) uygun olarak yer aldığı, ders kitabında yer alan görseller ve haritaların konunun içeriği ile uyumlu olduğu söylenebilir. Kitapta yer alan haritaların öğrenci gelişim seviyesine uygun olarak verilmesi, haritanın unsurlarına uygun olarak hazırlanması ve fiziki coğrafya konularına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, ders kitabı, sosyal bilgiler, coğrafya

Reflection of the Teaching Programme on the Textbook: Geography in the 5th Grade Social Studies Textbook

Abstract

This research was conducted to examine the Social Studies Curriculum (Grade 5), which was updated in 2024 within the scope of the Türkiye Century Education Model, and the Grade 5 textbook, the first book prepared within the scope of the curriculum, in the context of geography topics. The research was conducted according to case study, one

of the qualitative research designs. The data of the research were obtained by document analysis technique. The data obtained were analysed by descriptive analysis. In order to increase the reliability of the research, the expert opinion of a social studies teacher, a geography teacher and two lecturers was consulted. The consistency between the findings of both the expert opinion and the researchers was determined and the consistency rate was determined as 92%. Within the scope of the research, the 5th grade section of the Social Studies Curriculum and the 5th grade textbook were examined. According to the data obtained from the research, 9 of the 19 learning outcomes in the 5th grade level are directly or indirectly related to geography. In accordance with the learning outcomes, 10 different content frameworks were determined and reflected in the textbooks. In the textbook, geography topics are presented with 148 visuals and 21 maps. While a significant portion of the topics consisted of human geography topics, it was determined that physical geography topics were given less space. Based on the findings obtained, it can be said that the textbook is suitable for the curriculum, the topics are included in accordance with the principles of geography science (distribution, mutual interest and causality), and the visuals and maps in the textbook are compatible with the content of the subject. It is recommended that the maps in the book should be given in accordance with the student development level, the map should be prepared in accordance with the elements of the map and physical geography topics should be included more.

Key Words: Curriculum, textbook, social studies, geography

1.Giriş

Türkiye’de sosyal bilgilerin bir ders adı olarak 1968 yılında yürürlüğe girmesine kadar tarih, coğrafya ve vatandaşlık hukuku alanlarının ayrı ayrı dersler olarak okutulmuş olması sosyal bilgilerin kapsamının bu derslerden oluştuğu algısının yerleşmesinde etken olduğu söylenebilir (Aslan, 2016). 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan sosyal bilgiler programı, sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık hukuku konularında değil; psikoloji, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler gibi alanları da kapsamaktadır (Ulusoy & Gülüm, 2009). Sosyal bilgilerin kapsamının geniş bir alana sahip olması ve birçok sosyal bilim disiplininin bağdaştırması sebebiyle ortaokullarda verilen diğer derslerin içerikleriyle örtüşen konulara sahip olduğu söylenebilir (Aslan, 2025). Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, sosyal bilimlerin bakış açısı ve disiplinler arası bir anlayış ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda öğretim programı, Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler ve Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler öğretim yaklaşımları temel alınarak tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler doğası gereği antropoloji, arkeoloji, coğrafya, ekonomi, hukuk, psikoloji, siyaset, sosyoloji, tarih gibi sosyal bilim alanlarının ürettiği bilgilerin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir (MEB, 2024). Öğretim programları bir dersin ya da ders gruplarının öğretimi ile ilgili öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve tavırların düzenlendiği planlardır. Eğitim sistemi içerisinde pusula vazifesi gören öğretim programları, öğrencilerin neyi/neleri, nasıl, ne kadar ve hangi sırayla öğreneceklerine ilişkin bir çerçeve sunar (Berk & Özer, 2024). Derslerde temel kaynak olarak kullanılan ders kitapları da öğretim programlarının rehberliğinde yazılmaktadır çünkü kitap yazım süreçleri için atıf kaynak olarak öğretim programları kullanılmaktadır (MEB, 2024). Karaca (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre Türkiye’de öğretmenlerin derslerde genelde temel ders araç gereçleri olan ders kitaplarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim programında belirlenen öğrenme alanlarına (Kazanım, öğrenme çıktısı vd.) uygun olarak sınıf düzeyine göre hazırlanmış basılı materyallere ders kitabı denir. Bu kitaplar içerisinde görsel unsurlar, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile konuyu destekleyici metinler de bulunmaktadır (Öztürk Demirbaş & Altunok, 2018, s.293). Eğitimde kullanılan materyaller, bilginin öğrencilere aktarılmasında köprü görevi görür ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Geleneksel ders kitaplarından dijital araçlara kadar uzanan bu materyaller, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler (Yokuş & Öge Yaşar, 2025). Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır. Ders kitapları, öğretim sürecinin vazgeçilmez araçları olan tamamlayıcı öğretim materyalleridir (Ünsal & Güneş, 2022). Ders kitapları istenilen bilginin öğrenciye aktarılmasında sınıf içi materyal olarak önemli bir vasıta işlevi görmektedir (Aslan, Okumuş ve

Koçoğlu, 2015). Coğrafya, insanla çevre arasındaki bağıntıları incelediği için Sosyal Bilgiler ve Coğrafya arasında önemli bir bağ vardır. Coğrafya ile öğrenciler yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanırlar (İbret, Karatekin & Avcı, 2015). Sosyal bilgiler dersinin amacına ulaşmasında, coğrafya konuları ve coğrafi kavramların doğru anlaşılması bir etkindir (Kaçar & Bulut, 2020). Bu kapsamda coğrafya konularının yer aldığı ders kitaplarının incelenmesi ve coğrafya konularının nasıl yer aldığının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) kapsamında 2024 yılında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (5. Sınıf) ile program kapsamında hazırlanan ilk kitap olan 5. Sınıf ders kitabının coğrafya konuları bağlamında incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında;

- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 5. Sınıfa ait öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri nasıl yer almaktadır?
- 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının 5. Sınıf kısmında içerik çerçevesi nasıl yer almaktadır?
- 5. Sınıf ders kitabına içerikler nasıl yansımıştır?
- 5. Sınıf ders kitabındaki görsellerle coğrafya konuları nasıl desteklenmiştir?

sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, amacına uygun olması nedeniyle nitel araştırma türlerinden içsel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmasının önemi, tek bir durumdan neler ortaya çıkabileceğine dikkat çekme yeteneğinde gizlidir. Durumun karmaşıklığına, tekliğine veya parçası olduğu sosyal bir bağlamla olan bağlantılara odaklanmayı sağlar (Glesne, 2013). Durum çalışmaları nasıl veya niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olguyu derinlemesine incelemeye olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Merriam (2018) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. İçsel durum çalışması ise belirli bir konuyla özel olarak ilgili olan kişilerce tercih edilir, gerçekleştirilir ve müfredatlar konu olarak seçilebilir (Merriam, 2018).

2.2. Veri Kaynağı ve Analizi

Araştırma verilerinin kaynağını TYMM kapsamında hazırlanan ve 2024- 2025 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak (5. sınıflardan başladı.) uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve mezkur program dahilinde hazırlanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı oluşturmaktadır. Söz konusu programa ve ders kitabına Milli Eğitim Bakanlığı'na ait olan <https://tymm.meb.gov.tr/> web sayfasından erişilmiştir. Veri toplama sürecinde yazılı materyallerin incelenmesinde kullanılan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, belirli bir hedefe ulaşmak için kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen işlemlerdir (Sak, Sak, Şendil & Nas, 2021). Doküman analizi ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu yöntem kavramlar arasındaki ilişkiyi anlamak için kullanılan bir yöntemdir (Güven & Yaşartürk, 2025). Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

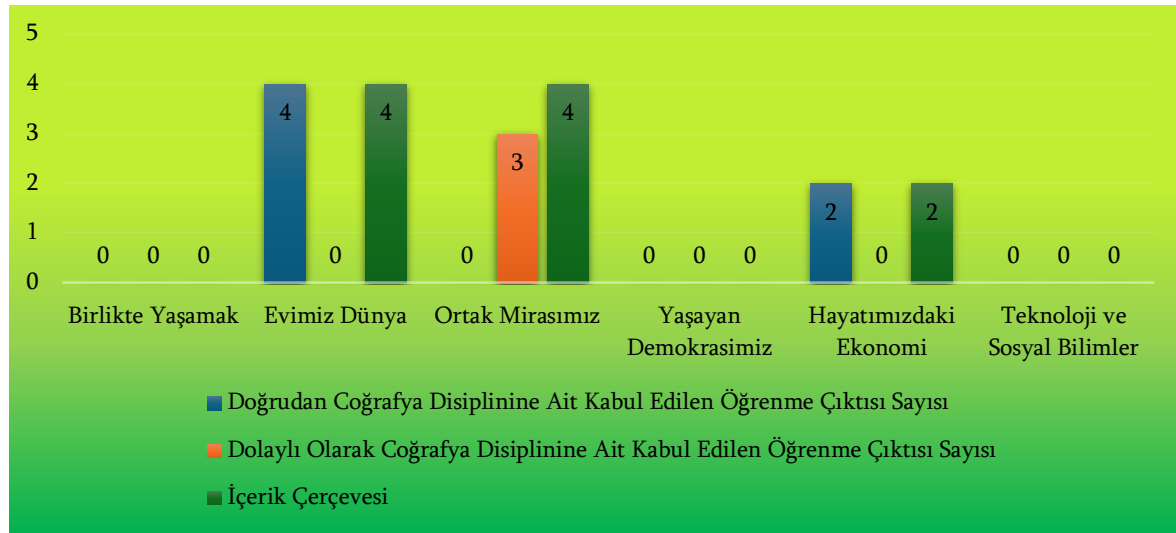
Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için bir sosyal bilgiler öğretmeni, bir coğrafya öğretmeni ve farklı üniversitelerden bir coğrafya eğitimi bir de sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışma yapan iki öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Hem uzman görüşleri hem de araştırmacıların bulguları arasında tutarlılık tespiti yapılmış ve tutarlılık oranı % 92 olarak belirlenmiştir. Literatürde, araştırmacıların aynı veri setini kodlayıp benzerlik ve farklılıkları sayısal olarak karşılaştırdıklarında en az %70 düzeyinde bir güvenilirliğe sahip olması gerekliliğini belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmanın güvenilir olduğu ifade edilebilir.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan betimsel analiz sonuçlarına göre elde edilen bulgular iki farklı başlık halinde verilmiştir.

3.1. Öğretim Programından Elde Edilen Bulgular

TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programı tüm sınıf kademelerinde 6 farklı öğrenme alanına göre oluşturulmuştur (Şekil 1).



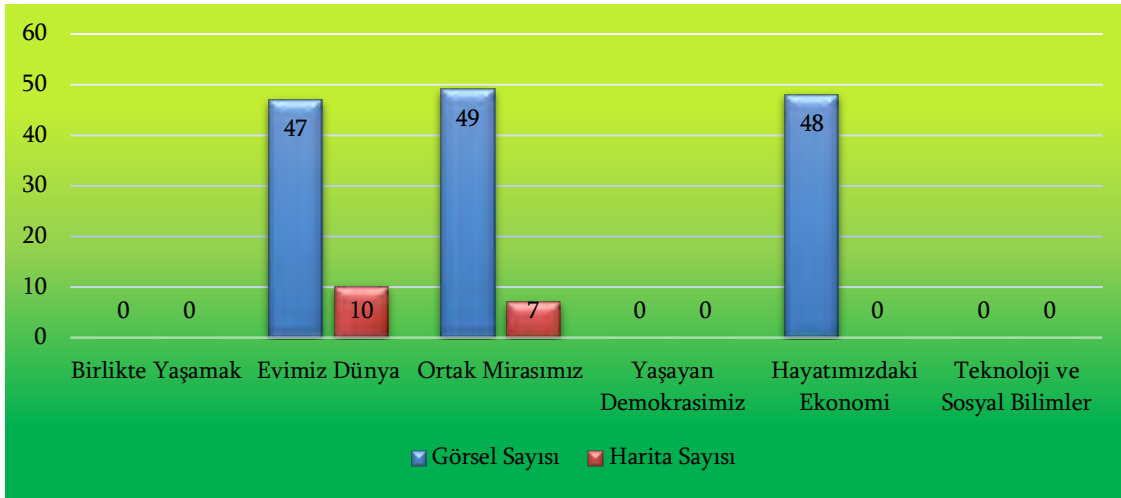
Şekil 1: 2024 SBDÖP'nda öğrenme alanlarına göre öğrenme çıktıları ve içerik çerçevelerinin dağılışı

Şekil 1'e göre 5. sınıf SBDÖP, 6 öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar; birlikte yaşamak, evimiz dünya, ortak mirasımız, yaşayan demokrasimiz, hayatımızdaki ekonomi ile teknoloji ve sosyal bilimlerdir. Öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının %50'sinde coğrafya konuları yer alırken (Evimiz dünya öğrenme alanında coğrafya disiplini ile ilişkilendirilmiş 4 öğrenme çıktısı ve 4 içerik çerçevesi yer almaktadır. Ortak mirasımız öğrenme alanında tarih disiplini ile bütünleşik 3 öğrenme çıktısı ve 4 içerik çerçevesi bulunurken; hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanında 2 öğrenme çıktısı 2 öğrenme alanı yer almaktadır.) Öğrenme çıktılarının (19) %47'sinde coğrafya konuları (9) yer almaktadır. Toplam 20 olan içerik çerçevelerinin %50'sinde coğrafya konuları yer almaktadır.

3.2. Ders Kitabından Elde Edilen Bulgular

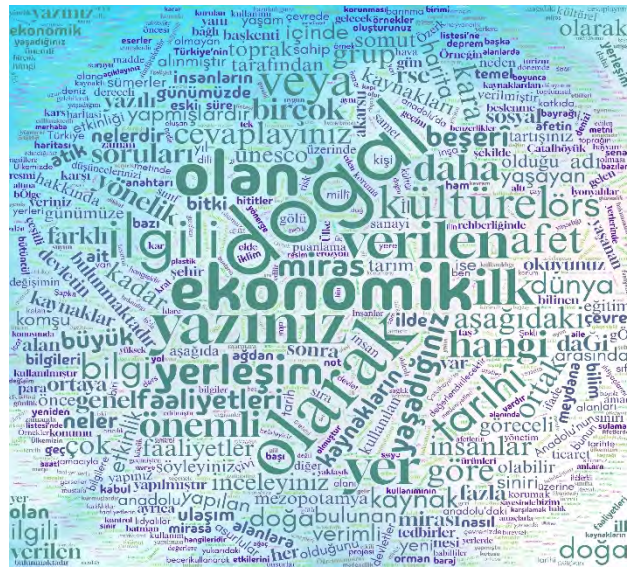
Sosyal bilgiler ders kitabı, 1. kitap ve 2. kitap olmak üzere 2 kitap olarak hazırlanmıştır. 1. kitap 3 öğrenme alanı, (Birlikte yaşamak, evimiz dünya, ortak mirasımız.) 2. kitap yine 3 öğrenme alanından (Yaşayan demokrasimiz, hayatımızdaki ekonomi, teknoloji ve sosyal bilimler) oluşmaktadır. Grafik 2'ye göre evimiz dünya öğrenme alanında yer alan konular 47 görsel ve 10 harita ile desteklenirken; ortak mirasımız öğrenme

alanındaki içerik çerçeveleri 49 görsel ve 7 harita ile desteklenmiş, hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanında yer alan konular 48 görsel ile desteklenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2: 5. sınıf ders kitabında konuyu desteklemek için kullanılan görsel ve harita sayısının öğrenme alanlarına dağılışı

Metin madenciliği yöntemlerinden birisi olan kelime bulutu (word clouds) bir metinde en çok kullanılan kelimeleri göstermektedir. Merkeze alınan kelime en fazla kullanılan kelimeyi göstermektedir. Kelime boyutu küçüldükçe ve merkezden uzaklaştıkça o kelimenin daha az kullanıldığına işaret etmektedir. Bu kapsamda belirlenen içerik çerçeveleri incelenmiş ve ders kitabında daha çok beşeri coğrafya konularının yer aldığı belirlenmiştir (Şekil 3).



Şekil 3: Ders kitabı içeriklerine yönelik kelime bulutu

4. Sonuç

TYMM kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4,5,6 ve 7. sınıfları kapsamaktadır. 4. sınıf ilköğretim, 5,6 ve 7. sınıflar ise ortaokul kademesindedir. TYMM kapsamında hazırlanan öğretim programına kademeli bir geçiş ile başlandı ve 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren 5. sınıf kademesinde uygulanmaya konuldu. Bu kapsamda hazırlanan ders kitabı da söz konusu öğretim yılında kullanılmaya başlandı.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

- 5. Sınıf kademesinde 3 öğrenme alanında coğrafya disiplini ile ilişkili konular belirlenmiştir.
- 5. sınıf kademesinde 9 öğrenme çıktısı coğrafya ile ilişkilendirilmiştir.
- 5. sınıf kademesinde 10 farklı içerik çerçevesi coğrafya ile ilişkilendirilmiştir.
- 5. sınıf kademesinde coğrafya ile ilişkilendirilen içerikler 144 görsel ve 17 harita ile desteklenmiştir. Harita sayısı, metin içeriği yönünden ele alınınca azdır.
- 5. sınıf kademesinde coğrafya ile ilişkilendirilen içeriklerde, metin içerisinde en fazla yer alan terimler doğal (f=110), ekonomik (f=77), yer (f=59), kültürel (f=57), afet (f=50), yerleşim (f=49), dünya (f=36), beşeri (f=34) ifadeleri olarak belirlenmiştir.
- Öğretim programı ile ders kitabının uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak;

- 5. sınıf kademesinde içerik çerçevelerini desteklemek için fazla görsel yerine harita kullanımı (Dağılım haritaları) önerilmektedir.
- İçerik çerçevelerine uygun olarak metin oluşturulurken sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinin disiplinler arası uyumuna göre terimler seçilmesi önerilmektedir.
- TYMM kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ve hazırlanacak ders kitaplarının coğrafya bağlamında incelenmesi önerilmektedir.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ders kitabına yansımalarının diğer disiplinlerin bakış açısıyla da incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8 Sayı: 37, 689-699.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. İçinde D. Dilek (Ed.), Sosyal bilgiler eğitimi (s. 3-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, H. M. (2025). Sosyal bilgiler dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesinin alan yazını ve öğretim programları bağlamında incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 14(1), 221-237. <https://doi.org/10.7884/teke.1595183>
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) Öğretim Programlarına İlişkin Düşünceler. Journal of History School, 73, 3241-3256
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. P. Yalçınoglu ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Güven, M. ve Yaşartürk, İ. (2025). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlamayı ölçmede kullandıkları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 280-294.
- İbret, B. Ü., Karatekin, K. & Avcı, E. (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. Milli Eğitim Dergisi, 207, 5-23.
- Kaçar, T. ve Bulut, B. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Coğrafya Kavramları Bağlamında Değerlendirilmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (2), 652-679. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Karaca, F. (2011). İlköğretim öğretmenleri derslerinde ne tür öğretim araç ve gereçleri kullanmaktadırlar? Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi 32,131-148.
- MEB (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>. Erişim tarihi: 04.05.2025
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

- Öztürk Demirbaş, Ç., & Altunok, B.N. (2018). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sivil Toplum Kuruluşlarına (STK) İlişkin Görüşleri. 7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Aralık 2018.
- Sak, R., Sak, İ.T.Ş., Şendil, Ç.Ö. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250, <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Ünsal, Y. & Güneş B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 22, Sayı:3, s. 107-120.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlerken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 85-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri. 12. Baskı. Ankara: Seçkin

Sosyal Bilgiler Eğitimi ile Siyaset Bilimi İlişkisi Üzerine Bibliyografya Çalışması

İsa Karakaya

Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, isakarakaya028@gmail.com

Cemal Avcı

Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, avci_c@ibu.edu.tr

Özet

Sosyal Bilgilerin tanımları incelendiğinde tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıttığı görülür. Bu durumdan hareketle siyaset biliminin de sosyal bilgileri oluşturan bilim dallarından olduğu görülür. Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler alanında siyasetle ilgili yapılmış olan makale ve tezler incelenerek bir bibliyografya oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece sosyal bilgiler dersi ile siyaset bilimi arasındaki ilişkiyi ele alan tez ve makale çalışmalarının listesi oluşturularak ileride yapılacak olan çalışmalara bir kaynak arşivi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yürütülmüştür. Çalışmaya alınan makalelere Dergipark, Google Akademik, Türkiye Akademik Arşivi, Türkiye Makaleler Bibliyografyası ve TR Dizin platformları kullanılarak ulaşılmıştır. Tezlere ise Yüksek Öğretim Kurumu'nun Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'ndan ulaşılmıştır. Ayrıca bulunan eserlerin kaynakçaları da incelenmiş ve ilgili eserler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına alınan eserlerin belirlenmesinde eser başlıklarında "Sosyal Bilgiler" anahtar kelimesi ile birlikte "siyaset, siyasi, siyasal, politika, politik" anahtar kelimeleri ile siyaset konusu ile alakalı olan "devlet, egemenlik, iktidar, muhalefet, seçim, seçmen, güç, otorite" anahtar kelimelerinden birinin veya birkaçının bulunmasına dikkat edilmiştir. Sosyal Bilgiler anahtar kelimesi ile belirtilen diğer anahtar kelimelerin birinin veya birkaçının aynı anda başlıkta bulunmadığı eserler çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kapsamındaki eserlere ulaşılmasında büyük titizlik gösterilmiş olmasına rağmen tespit edilemeyen eserler olabileceği de ihtimal dahilindedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Siyaset, Bibliyografya

Bibliography Study on the Relationship Between Social Studies Education and Political Science

Abstract

When the definitions of social studies are examined, it is seen that they reflect social sciences such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science, law, and citizenship knowledge. Based on this situation, it is seen that political science is also one of the branches of science that constitute social sciences. This research aims to create a bibliography examining articles and theses on politics in the field of Social Studies. Thus, a list of theses and articles dealing with the relationship between social studies and political science was created to provide a resource archive for future studies. The research was conducted using the general screening model. The articles included in the study were retrieved from Dergipark, Google Scholar, Academic Archives of Türkiye, The National Bibliography of Türkiye, and the TR Index. The theses were retrieved from the National Thesis Center Database of the Council of Higher Education. In addition, the bibliographies of the works found were examined and the relevant works were included in the study. In determining the works included in the study, attention was paid to the inclusion of the keyword "Social Studies" in the titles of works, along with the keywords, "politic, politics, political, policy, and political" works or more of the keywords "state, sovereignty, power, opposition, election, voter, power, authority" related to the subject of politics. Works that do not contain the keyword "Social Studies" works or more of the other keywords specified in the title simultaneously were not included in the study. Although meticulous care has been taken to works the works within the scope of the research, there may be works that might not have been detected. Keywords: Social studies, politic, bibliography.

Keywords: Social studies, politic, bibliography

Giriş

Sosyal Bilgiler kişinin var oluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olmak için tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin konuları ile vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarını bir ünite veya tema altında birleştiren; bireylerin toplumsal ve fiziki çevresiyle olan karşılıklı birbirini etkilemelerini geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alındığı; toplu öğretim anlayışı ile oluşturulmuş ilköğretim dersidir (Akt. Kılıçoğlu, 2014).

Yapılan bu tanım incelendiğinde Sosyal Bilgilerin konularının bir kısmını sosyal bilimlerden aldığı ve siyaset biliminin de Sosyal Bilgilerin yararlandığı bilim dallarından olduğu görülür.

Bibliyografya her hangi bir ilim dalında meydana getirilen eserlerin toplanıp listelenmesi olarak tanımlanabilir.

Çeşitli ilim şubelerinde yazılmış olan eserlerin açık bir şekilde düzenlenmiş olan kataloğu hem kitapçılar hem de bir mevzu üzerinde araştırma yapacak olanlar için büyük öneme sahiptir. O zamana kadar hazırlanmış eserleri incelemeyen bir hususta eser hazırlamak mümkün değildir. Hazırlanmak istenen eser daha önce başkaları tarafından mükemmel bir şekilde hazırlanmış olabilir. Bu durumda yapılan iş belli bir şeyi tekrar etmekten başka bir şey olmayacaktır. Ayrıca daha önceden yazılmış eserler incelenmeden bir eser oluşturulmaya çalışıldığında bazı önemli hususların unutulması ve eksik bir eser oluşturulması durumunun da ortaya çıkması mümkündür (Kılıçarslan, Altuğ, 2016; 338-339). Bu açıdan bakıldığında bir araştırma yapmaya veya bir eser hazırlamaya başlamadan önce herhangi bir mesele hakkında hazırlanan bibliyografyaların incelenmesinin önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkar.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler alanında siyasetle ilgili yapılmış olan makale ve tezler incelenerek bir bibliyografya oluşturulması amaçlanmaktadır. Böylece sosyal bilgiler dersi ile siyaset bilimi arasındaki ilişkiyi ele alan tez ve makale çalışmalarının listesi oluşturularak ileride yapılacak olan çalışmalara bir kaynak arşivi sağlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem:

Araştırma genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama geçmişteki bir durumu olduğu gibi tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019; 109).

Çalışmaya alınan makalelere Dergipark, Google Akademik, Türkiye Akademik Arşivi, Türkiye Makaleler Bibliyografyası ve TR Dizin platformları kullanılarak ulaşılmıştır. Tezlere ise Yüksek Öğretim Kurumu'nun Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'ndan ulaşılmıştır. Ayrıca bulunan eserlerin kaynakçaları da incelenmiş ve ilgili eserler çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına alınan eserlerin belirlenmesinde eser başlıklarında "Sosyal Bilgiler" anahtar kelimesi ile birlikte "siyaset, siyasi, siyasal, politika, politik" anahtar kelimeleri ile siyaset konusu ile alakalı olan "devlet, egemenlik, iktidar, muhalefet, seçim, seçmen, güç, otorite" anahtar kelimelerinden birinin veya birkaçının bulunmasına dikkat edilmiştir. Sosyal Bilgiler anahtar kelimesi ile belirtilen diğer anahtar kelimelerin birinin veya birkaçının aynı anda başlıkta bulunmadığı eserler ile yabancı dilde yazılan eserler çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmada tespit edilen eserler makaleler, doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri şeklinde gruplandırılmış, böylece incelenmesi daha kolay hale getirilmiştir.

Araştırma kapsamındaki eserlere ulaşılmasında büyük titizlik gösterilmiş olmasına rağmen tespit edilemeyen eserler olabileceği de ihtimal dahilindedir.

Bulgular

Tespit Edilen Makaleler

1. Akdağ, H., Kılıç, S. (2019). Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'nin Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansıması. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşım Dergisi*, 3 (1), 76-89.
2. Akhan, O. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (14), 37-68.
3. Avcı, R., C., Geçit, Y. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Politik Okuryazarlık Becerisinin Yeri ve Bu Beceriye Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 290-313.
4. Baloğlu Uğurlu, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyasi Kararlarında Medyanın Etkililiği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 99-115.
5. Baloğlu Uğurlu, N. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile Yürütülen "Seçim" Odaklı Bir Medya Okuryazarlığı Uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 626-641.
6. Baltacı, C., Uysal, T. (2012). Türkiye'de Bir Siyasal Sosyalleşme Aracı Olarak Ders Materyali: İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Üzerine Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 177-194.
7. Bektaş, Ö., Zabun, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Becerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (63), 789-796.
8. Cender, G. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeyleri. *Uluslar Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 5 (1), 1-16.

9. Durdi, M., Erdamar, G. (2020). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 193-218.
10. Dündar, R., Ekici, Ö. (2019). Ortaokullarda Demokrasi Eğitimi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 70-82.
11. Er, Ö., Metin, Ö. (2024). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Politik Okuryazarlık Çalışmalarının İncelemesi. *International Journal of Social Science Research*, 12 (2), 24-44.
12. Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 67-83.
13. Eryılmaz Ballı, F., Kartal, S. (2020). Eğitimin Siyasal İşlevi: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11 (1). 36-49.
14. Faiz, M., Dönmez, C. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 9 (2). 475-501.
15. Gedik, S., Özcan, F., Bucak, A., Meydan, A. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Politik Okuryazarlık Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (37), 406-434.
16. Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., Öner, Ü. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bir Değer Olarak Demokrasi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10 (24), 79-100.
17. Görmez, E. (2018). Güncellenen Sosyal Bilgiler Programının Politik Okuryazarlık Becerisi Bakımından Yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
18. Gürel, D. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre “Siyasi İktidar”: Bir Metafor Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 3475-3495.
19. Gürel, D., Demir, F., B. (2022). Bir Yurttaşlık Boyutu Olarak Politik Okuryazarlık Açısından Türkiye’de Sosyal Bilgiler Dersi. *Smart Journal*, 8 (64), 1777-1789.
20. İçen, M., Tuncel, G. (2019). Toplumsal Hafızanın Siyasal Alan Tarafından İnşa Sürecinin Sosyal Bilgiler/Tarih Ders Kitaplarına Yansımaları. *Turkish History Education Journal*. 8 (1). 60-81.
21. Kara, C. (2016). Değişen Birey-Devlet İlişkileri Bağlamında Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. *Kilis 7 Aralık Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11). 20-51.
22. Kara, H., Tangülü, Z. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Hukuk Ve Politik Okuryazarlığı Üzerine Bir Durum İncelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
23. Karakuş, A., Yeşilbursa, C., C., Kaya, B. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 17 (5), 1119-1133.
24. Kayhan, N., Yıldırım, E. (2014). Türkiye ve Avrupa Birliği’ne Üye Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarının İnsan Hakları Ve Demokrasi Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 79-95.
25. Koçoğlu, E. (2018). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Siyaset” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23 (40), 1-20.
26. Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (1). 29-57.
27. Mutlu, M. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Demokrasi Eğitiminin Demokratik Tutuma Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Nizip Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 95-111.
28. Özcan, E., Gültekin, M. (2024). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Siyasal Ve Toplumsal Olayların İlkokul Sosyal Bilgiler Programlarındaki Vatandaşlık Konularına Yansımaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 17 (69), 816-849.
29. Sağlam, H. İ. (2000). ‘Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 67-71.

- 30.Sel, B. (2021). Çocuklukta Politik Toplumsallaşma ve Politik İşlevlerin Gelişimi: Sosyal Bilgiler Dersi Açısından Bir Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 576-599.
- 31.Sivri, S. (2024). Sosyal Bilgiler Eğitiminde İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Konulu Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Amasya Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 38-52.
- 32.Şimşek, N. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Demokratik Kazanımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 190, 188-202.
- 33.Tarhan, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (9), 649-669.
- 34.Tarhan, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (19), 873-890.
- 35.Topal, M., Haçat Oğuz, S. (2019). Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Türk Akademik Yayınları Dergisi*, 3 (2), 1-24.
- 36.Türk, Ö., Kartal, S. (2022). Eğitimin Siyasal İşlevi; 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1447-1467.
- 37.Ulusoy, K. (2016). İlkokul 4. Sınıfta “İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi” Dersinin Okutulmasına İlişkin Sınıf Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1143-1172.
- 38.Yavaş, M., Karadağ, Y., Kaymakçı, S. (2024). Sosyal Bilgiler Dersinde Politik Konuların Öğretimi: Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14 (1), 114-146.
- 39.Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 165-178.
- 40.Yıldırım, E., Öntaş, T., Egüz, Ş. (2018). Sınıf Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Algıları, Politik Katılımları Ve Politik İlgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 163-175.
- 41.Yılmaz, Ö., Akgün, N. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okullarda Demokrasi Ve Demokratik Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3 (2), 177-189.

Tespit Edilen Doktora Tezleri

1. Çolak, K. (2015). *Sosyal Bilgiler İle Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimi Derslerinde Küresel Vatandaşlık Eğitimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2. Ertuğrul, T. (2023). *Sosyal Bilgiler Dersinde Demokrasi İle İlgili Temel Kavramların Öğretimi Ve Kavram Yanılgıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
3. Faiz, M. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
4. Kaya, B. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algıları İle Politik İlgi Ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
5. Korkmaz, F. (2016). *Yeniden Kavramsallaştırmacılık Akımı Bağlamında 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
6. Şan, S. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Eğitimi Odaklı Politik Okuryazarlığının Geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

7. Şiraz, F. (2020). *Politik Bir Metin Olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında Anlama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
8. Tarhan, Ö. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri ve Temel Siyaset Bilimine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tespit Edilen Yüksek Lisans Tezleri

1. Akhan, O. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
2. Aslan, A. (2024). *Sosyal Bilgiler Eğitimcilerinin İhtilaflı Politik Sorunları Ele Alma Yöntemine Yaklaşımları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
3. Aşyrov, A. (2022). *Türkiye ve Türkmenistan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İnsan Hakları Ve Demokrasi Kavramlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
4. Avcı, R., C. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Politik Okuryazarlık Becerisinin Yeri Ve Bu Beceriye Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Aydeniz, D. (2009). *İlköğretim 4. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İnsan Hakları Ve Demokrasi Eğitimindeki İşlevselliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Demir, A., G. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları (İnönü Üniversitesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
7. Durdi, M. (2020). *Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık Ve Demokrasi Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
8. Ertuğrul, T. (2015). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Sınıf İçi Demokrasi Uygulamalarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
9. Fidan, N. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Geçen Cumhuriyet ve Demokrasi Kavramlarıyla İlgili Bilgilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
10. Günal, N. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Demokrasi Ve İnsan Haklarına İlişkin Sözlü Ve Sözsüz İletilerin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
11. Güney, H. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Demokrasi Eğitimi Hakkındaki Görüşleri Ve Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
12. Habiboğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Cumhuriyet Ve Demokrasi Kavramlarıyla İlgili İçerik Öğelerinin Bazı Değişkenler Tarafından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
13. Hastürk, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretimi uzmanları ve öğretmenlerinin gözünden 'İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi' dersine bakmak: Bu dersi kim vermel?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

14. Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri: Öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
15. Karaseyfioglu, F. (2023). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
16. Kırbağ, A. (2020). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Konularına Yönelik Eğilim Düzeyleri İle Tartışmalı Konulara Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
17. Koçoğlu, E. (2008). *İnsan Hakları Ve Demokrasi Kavramlarının İlköğretim Sosyal Bilgiler Müfredatındaki Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
18. Kozaner, Ç. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Derslerindeki Demokrasi Konularına Yönelik Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
19. Özdemir, S. (2017). *2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılında 4. 5. 6. ve 7. Sınıflarda Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Demokrasi Ve İnsan Hakları Kavramlarına Yer Verilme Düzeyinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
20. Özdemir, S. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Politik Okuryazarlık Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
21. Tıraşoğlu, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde İlköğretim Öğrencilerinin Vatandaşlık Ve Demokrasi Eğitimine İlişkin Kazanım Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
22. Topal, M. (2017). *Demokrasi Ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
23. Topal, N. (2020). *28 Şubat Süreci Öncesi Ve Sonrası Sosyal Bilgiler Programında Yaşanılan Değişimlerin Eğitim Ve Siyaset İlişkisi Bağlamında İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
24. Uyğur, A. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Politika Bilimine Yönelik Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulguların Analizi ve Sonuç

Sosyal Bilgiler alanının siyaset konuları ile alakalı hazırlanmış olan makale ve tezlerin bibliyografyasını hazırlamak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar tablolar eşliğinde açıklanmaya çalışılmış olup ulaşılan sonuçlar ise şöyledir:

Ulaşılan eserlerin türlerine göre inceleyecek olursak:

Tablo 1. Ulaşılan Eserlerin Türlerine Göre Dağılımı

	Makale	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi
Eser Sayısı	41	8	24

Çalışma sonucunda ulaşılabilen çalışma sayısı toplam 73'tür. Bu çalışmaların 41'i makale, 32'si tezdur. Tezlerin 8'i doktora, 24'ü yüksek lisans tezidir.

Çalışma kapsamına alınan eserlerin tespit edilmesinde eser başlıklarında “Sosyal Bilgiler” anahtar kelimesi ile birlikte “siyaset, siyasi, siyasal, politika, politik” anahtar kelimeleri ve siyaset konusu ile alakalı olan “devlet, egemenlik, iktidar, muhalefet, seçim, seçmen, güç, otorite” anahtar kelimelerinden birinin veya birkaçının bulunması şartı aranmıştır. Bu kapsamda tespit edilen çalışmalarda, çalışma başlığında “Sosyal Bilgiler” anahtar kelimesi ile birlikte kullanılan anahtar kelimelerin kullanıldığı çalışma sayıları şöyledir:

Tablo 2. Anahtar Kelimelerin Kullanıldığı Çalışma Sayıları

	Makale	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi
Demokrasi	10	2	15
Politik	15	4	4
Siyaset	2	2	2
Demokratik	5	-	-
Diğerleri	12	-	3
Toplam	44	8	24

Demokrasi anahtar kelimesinin kullanıldığı toplam 27 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 10'u makale, 2'si doktora tezi, 15'i ise yüksek lisans tezidir. “Politik” anahtar kelimesinin kullanıldığı çalışma sayısı 23 olup bunların 15'i makale, 4'ü doktora tezi ve 4'ü yüksek lisans tezidir. “Siyaset” anahtar kelimesinin geçtiği çalışma sayısı ise toplam 6'dır. Bunların 2'si makale, 2'si doktora tezi ve 2'si ise yüksek lisans tezidir. “Demokratik” anahtar kelimesinin geçtiği çalışma sayısı ise 5 olup bunların 5'i de makaledir.

Diğer anahtar kelimelerin kullanılma sıklığı: “Politika” anahtar kelimesinin geçtiği çalışma sayısı 4'tür. Bunların 1'i makale, 3'ü yüksek lisans tezidir. “Siyasal” anahtar kelimesi 4 çalışmada kullanılmış olup bunların hepsi de makaledir. “Siyasi” anahtar kelimesi 3 makale çalışmada; “devlet” ve “iktidar”, “hükümet” ve “seçim” anahtar kelimeleri ise 1'er çalışmada geçmiş olup bunların hepsi makaledir. Bazı eserlerin başlıklarında belirlenen anahtar kelimelerin birden fazlasının bir arada yer aldığı görülmüştür. Tablo 2. de başlıklarda geçen her anahtar kelime ayrı hesaplandığından toplam sayı eser sayısından farklılık göstermektedir.

Egemenlik, güç, otorite, muhalefet ve seçmen anahtar kelimelerinin kullanıldığı eser ise tespit edilememiştir.

Tespit edilen çalışmaların yıllara göre dağılımları ise şöyledir.

Tablo 3. Tespit Edilen Eserlerin Yıllara Göre Dağılımı

	Makale	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi
2000-2005	1	-	1
2006-2010	-	-	5
2011-2015	8	2	3
2016-2020	19	4	8
2021-2025	13	2	7
Toplam	41	8	24

2000-2005 arası dönemde toplam 1 makale ve 1 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. 2006-2010 arası dönemde toplam 5 yüksek lisans tezi tespit edilmiştir. 2011-2015 yılları arasında toplam 13 çalışma tespit edilmiş olup bunların 8'i makale, 2'si doktora tezi ve 3'ü yüksek lisans tezidir. 2016-2020 yılları arasında toplam 31 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmaların 19'u makale, 4'ü doktora tezi ve 8'i yüksek lisans tezidir. 2021-2025 arası dönemde ise toplam 22 çalışmaya ulaşılmış olup bunların 13 makale, 2 doktora tezi ve 7 yüksek lisans tezidir. Bu durumdan hareketle son dönemlerde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında siyaset bilimine olan ilginin arttığı söylenebilir.

Ulaşılan tezlerin hazırlandığı üniversitelerin dağılımı ise şöyledir:

Tablo 4. Ulaşılan Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı

	Doktora Tezi	Yüksek Lisans Tezi
Marmara Üniversitesi	3	1
Gazi Üniversitesi	1	3
Gaziantep Üniversitesi	2	1
Pamukkale Üniversitesi	1	1
Çukurova Üniversitesi	-	2
İnönü Üniversitesi	-	2
Sakarya Üniversitesi	-	2
Diğerleri	1	12
Toplam	8	24

Marmara Üniversitesi'nde toplam 4 tez hazırlanmış olup bunların 3'ü doktora, 1'i yüksek lisans tezidir. Gazi Üniversitesi'nde hazırlanan toplam 4 tezin 3'ü yüksek lisans 1'i doktora tezidir. Gaziantep Üniversitesi'nde 2 doktora, 1 de yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Pamukkale Üniversitesi'nde 1 doktora ve 1 de yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Çukurova, İnönü ve Sakarya üniversitelerinde ise 2'şer yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. Diğerleri ise: Anadolu Üniversitesi'nde 1 doktora tezi; Adnan Menderes, Akdeniz, Ankara, Bursa Uludağ, Erzincan, Eskişehir Osman Gazi, Fırat, Karadeniz Teknik, Kastamonu, Muğla Sıtkı Koçman, Nevşehir Hacı Bektaş ve Recep Tayyip Erdoğan üniversitelerinde ise 1'er yüksek lisans tezi hazırlanmıştır.

Bibliyografyalar herhangi bir konuda eser hazırlamak isteyenlere o alanla ilgili literatür taraması yapması hususunda kolaylıklar sağlamaktadır. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler eğitiminde Siyaset Bilimi konuları üzerine çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Dergipark. <https://dergipark.org.tr/tr/advanced-search>
- Google Akademik. https://scholar.google.com/?hl=tr#d=gs_asd&t=1754292690463
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (34. Baskı)*. Nobel Yayınları.
- Kılıçarslan, Z., Altuğ, E. (2016). Bibliyografya. *Türk Kütüphaneciliği*, 30 (2), 338-339.
- Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde Safran, M. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi* (s.3-16). Pegem Akademi.
- TR Dizin. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/ara?q=&order=publicationYear-DESC&page=1&limit=20&advancedSearch=open>
- Türkiye Akademik Arşivi. <https://harman.ulakbim.gov.tr/searchResult>
- Türkiye Makaleler Bibliyografyası. <https://makaleler.mkutup.gov.tr/DetayliArama.aspx>
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp#tabs-2>

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

İsmail Çolak

ismailcolak2023@gmail.com

Ahmet Galip Yücel

Arş. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, ahmetyucel@nevsehir.edu.tr

Ali Meydan,

Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, alimeydan01@gmail.com

Rukiyye Ögdür

rukiyye.ogdurr@hotmail.com

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Özet

Bu çalışmanın amacı hem çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu COVID-19 salgını döneminde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersini alan 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile daha önceki yıllarda, yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersini alan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada veriler, soruları araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim anlamında çok yetersiz kaldığını, mesleğe başladıktan sonra dersin kazanımlarını aktarmada sorunlar yaşadığını, buna karşın yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim anlamında kendilerini kısmen gelişmiş hissettiğini, dersin kazanımlarını aktarmada ve sınıf yönetiminde ise daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen buğular, dijitalleşen çağın bir gereği olarak etkili teknoloji kullanımının önemini ve teknolojinin etkin kullanılamamasının olumsuz sonuçlarını ortaya koymuştur. Bu bakımdan bu çalışma, geleceğin eğitim uygulamalarının şekillendirilmesinde eğitimcilere fikir verici bir yön ihtiva etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, COVID-19, öğretmenlik uygulaması, çevrimiçi eğitim.

Examining Social Studies Teachers' Views on the Effectiveness of the Teaching Practice Course

Abstract (Sylfaen, kalın, 10 punto, ortalanmış, önce/sonra 3nk)

The purpose of this study is to determine the opinions of both social studies teachers who take online teaching practice courses and social studies teachers who take face-to-face teaching practice courses. The study group of the research consists of 10 social studies teachers who took the online teaching practice course during the COVID-19 epidemic and 10 social studies teachers who took the face-to-face teaching practice course in previous years. In the study where case study, one of the qualitative research designs, was used, data was collected with a semi-structured interview form, the questions of which were developed by the researcher. The data obtained was analyzed using the descriptive analysis technique. Findings show that social studies teachers who take online teaching practice are very insufficient in terms of professional experience and have problems in transferring the gains of the course after starting the profession, whereas social studies teachers who take face-to-face teaching practice courses feel themselves partially developed in terms of professional experience, in transferring the gains of the course and in classroom management. showed that they were more successful. The data obtained revealed the importance of effective use of technology as a requirement of the digital age and the negative consequences of not using technology effectively. In this respect, this study contains an insightful aspect for educators in shaping future educational practices.

Key Words: Social studies, COVID-19, teaching practice, online education.

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları, 1923 yılında Cumhuriyetin ilanından beri birçok değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikler, çağa uyum sağlamak ve çağın gerekliliklerine uygun öğretmenler yetiştirmek maksadıyla yapılmıştır. Kimi zaman teoride kimi zaman da uygulamada meydana gelen bu değişiklikler, özgün modeller de ortaya koymuştur. Bugün de çağın ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirme ideali, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim konusundaki önceliklerinden biri olarak varlığını sürdürmektedir (Eşme, 2007, s. 9).

Öğretmenlik, yapısı gereği mesleki gelişim için pratiğe ihtiyaç duyan bir meslek dalıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmasına özen göstermektedirler. Nitekim günümüzde, Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına mesleki deneyim kazandırmak amacıyla öğretmenlik uygulaması dersi verilmektedir. Bu uygulamanın süresi ve şekli, geliştirilen eğitim programları bağlamında zaman zaman farklılık göstermiş olsa da öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanması adına geçmişten bugüne eğitim fakültelerinde sürdürülmektedir.

Günümüzde, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları çerçevesinde öğretmen yetiştirmek gayesinde varlığını devam ettiren eğitim fakülteleri vardır. Eğitim fakültelerinde, okulöncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenliği öğrencilerine 4 yıl, lise öğretmenliği bölümü öğrencilerine ise 5 yıl eğitim verilmektedir (YÖK, 2018a). Bu süre zarfında tüm öğretmen adaylarına son sınıfa kadar fakülte içinde alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür üzerine teorik dersler verilmektedir. Öğretmen adayları son sınıfa geldiklerinde ise geniş bir zaman dilimi içerisinde okulda bulunmaları ve öğretmenlik uygulamaları yapabilmeleri maksadıyla "Öğretmenlik Uygulaması 1" ve "Öğretmenlik Uygulaması 2" şeklinde, iki dönemden oluşan uygulama dersi almaktadırlar (YÖK, 2018b, s. 17-18). Bu ders dâhilinde, öğretmen adayları uygulama yaptıkları okullarda, okuldaki görevli

öğretmenlerinin denetiminde en az 3 ders saatinde uygulama yapmaktadırlar. Uygulama okulundaki çalışmalar dışında öğrenciler fakültede aynı ders kapsamında iki ders saati de teorik ders yapmaktadır. Bu ders saatlerinde öğretmen adayları, uygulamaya gittikleri okulda, katıldıkları derse ilişkin değerlendirmeler yapmaktadırlar (Baştürk, 2009, s. 442).

Uygulama konusunda öğretmen adaylarına verilen bu sürenin yeterliliği tartışma konusudur. Çünkü öğretmen adayları, son sınıfa kadar aldıkları bütün dersleri sadece bir yıl içinde haftada bir gün uygulama okuluna giderek uygulamak zorundadırlar. Bu kısıtlı süre, öğretmenlere yeterince uygulama imkânı sunmamaktadır ve sürenin uzatılması gerektiği yönünde talepler doğurmaktadır (Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2012, s. 67). Bu durum, öğretmenlerin “öğretmenlik uygulaması” adı altında yaptıkları stajın yeterliliğini, verimliliğini tartışmalı hâle getirmektedir. Bununla birlikte 2020 yılında ortaya çıkan COVID-19 salgını nedeniyle Türkiye’deki tüm okulların çevrimiçi eğitime geçmiş olması, öğretmen adaylarını “öğretmenlik uygulaması” dersini yüz yüze almaktan alıkoymuş (MEB, 2020) ve okul ortamında deneyim kazanmalarını engellemiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının çevrimiçi “öğretmenlik uygulaması” dersinden ne kadar verim aldıklarını ve göreve başladıktan sonra sınıf ortamında ne gibi etkiler doğurduğunu merak konusu kılmıştır. Bu nedenle bu çalışmada, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmenleri özelinde durumunu görebilmek adına; pandemi döneminde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması almış ve sonrasında göreve başlamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu derse ilişkin görüşleri incelenmiştir. Karşılaştırma yapabilmek adına da pandemi öncesi dönemde yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almış ve göreve başlamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde COVID-19 pandemisi döneminde çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması ve diğer derslere yönelik birçok çalışma yapıldığı görülmüştür.

Şahin & Ercan (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının pandemi döneminde çevrimiçi gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin tecrübelerini incelemişlerdir. Aslan Altan (2021), öğretmen adaylarının salgın döneminde çevrimiçi olarak yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Yüksel & Babacan (2022), müzik öğretmeni adaylarının pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlik uygulaması deneyimlerini incelemişlerdir. Terzioğlu & Yıkmış (2021), özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarının COVID-19 salgını sürecindeki çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Piştav Akmeşe & Kayhan (2021), COVID-19 salgını sırasında özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersine dair öğretmenlerin deneyimlerini incelemişlerdir. Aygüneş, Mirzeoğlu, & Güneş (2022), COVID-19 sürecinde beden eğitimi ve spor bölümlerinde çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine dair öğretim elemanları ve öğretmenlerin görüşlerini incelemişlerdir. Gerez Cantimer & Şengül (2022), matematik öğretmeni adaylarının COVID-19 salgını sürecindeki çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Karaman (2021), COVID-19 salgını döneminde çevrimiçi uygulamaların almanca öğretime etkisini incelemiştir. Eti & Karaduman (2020) COVID-19 pandemi sürecinin mesleki yeterliklerine etkisine dair sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. Yiğit (2022), COVID-19 pandemi sürecinde çevrimiçi yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin Almanca öğretmenliği bölümündeki işleyişini incelemiştir. Güven & Uçar (2021), COVID-19 salgını sürecinde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. Can (2022), COVID-19 pandemi sürecinde öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulamasına ilişkin deneyimlerini incelemiştir. Koç (2020), COVID-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesinde öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi alan öğretmen adaylarının deneyimlerini gözlemlemiştir. Aydın (2021), COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi alan fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşlerini incelemiştir. Öner & Öner (2022), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi döneminde gerçekleşen çevrimiçi

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, “neden” “nasıl” bakış açısıyla; araştırmacının müdahale edemediği bir durum veya olay hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesine imkân tanıyan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 73). Bu nedenle; çalışmada katılımcılardan öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi ve yüz yüze almanın avantajları ve dezavantajları ile ders kazanımlarının aktarılmasına ilişkin etkisine dair derinlemesine bilgi almak ve durumu açıklığa kavuşturmak amaçlandığından durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde amaç; araştırmacının belirleyeceği kriterlere uygun veya kriterleri önceden belli olan araştırmaya uygun ölçütlere sahip kişileri seçmek ve çalışma konusu için nitelikli veri kaynağı sağlamaktır (Meydan, 2021, s. 32). Bu çalışmada pandemi döneminde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan ve göreve başlayan öğretmenler ile pandemi öncesi dönemde öğretmenlik uygulaması dersi alan ve göreve başlayan öğretmenler ölçüt alındığından ölçüt örnekle yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmacının çalışma grubunu, pandemi döneminde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almış 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile pandemi öncesi dönemlerde yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almış 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almış sosyal bilgiler öğretmenlerine dair bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almış sosyal bilgiler öğretmenlerine dair bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Görev Yeri
K1	Kadın	22	2021	Özel Sektör
K2	Kadın	22	2021	Özel Sektör
K3	Kadın	21	2021	MEB
K4	Kadın	22	2021	MEB
K5	Kadın	21	2021	Özel Sektör
K6	Erkek	22	2021	MEB
K7	Erkek	23	2021	MEB
K8	Kadın	21	2021	Özel Sektör
K9	Erkek	21	2021	Özel Sektör
K10	Erkek	22	2021	Özel Sektör

Çalışma grubundaki yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almış sosyal bilgiler öğretmenlerine dair bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almış sosyal bilgiler öğretmenlerine dair bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Görev Yeri
K11	Kadın	27	2017	Özel Sektör
K12	Erkek	30	2015	MEB
K13	Erkek	32	2013	MEB
K14	Erkek	31	2014	Özel Sektör
K15	Kadın	28	2015	MEB
K16	Erkek	28	2015	Özel Sektör
K17	Kadın	26	2017	MEB
K18	Kadın	28	2016	Özel Sektör
K19	Erkek	30	2014	MEB
K20	Kadın	32	2014	Özel Sektör

2.3. Veri Toplama

Veriler, soruları araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırılacak konuyla ilgili katılımcılardan aynı tür verilerin alınabilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir görüşme türüdür. Bu teknikte görüşme öncesinde bir görüşme formu hazırlanır. Araştırmacı, formdaki soruları sormakla birlikte, konuyu daha detaylı öğrenmek için katılımcılara ek sorular da yöneltebilir (Balaban Salı, 2018, s. 145). Bu çalışmada katılımcıların araştırma konusuna ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmak istenildiğinden, bahsi geçen olanakları ve esnekliği göz önünde bulundurularak veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları, sosyal bilgiler eğitimi alanında görevli bir uzmana sunulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzmanın görüşleri doğrultusunda 2 soru formdan çıkartılmıştır. Daha sonra yeniden şekillendirilen form ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçları da uzman görüşüne sunulmuş ve formun “uygulanabilir” olduğuna dair dönüt alınmıştır. Bunun üzerine çalışma grubundaki kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan kişinin görüşleri bulgular ve yorum kısmına dâhil edilmemiştir. Araştırma problemlerinde belirtilen sorular doğrultusunda çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi alan katılımcılara ve yüz yüze öğretmenlik uygulaması alan katılımcılara farklı sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların rızası dâhilinde kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler, yazıya geçirilmiş ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde toplanan veriler, okuyucunun durumu derinlemesine anlamasını sağlamak amacıyla doğrudan alıntılar yapılarak özet bir şekilde yorumlanarak sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 243-244). Bu çalışmada da araştırmaya konu durumun daha net ve detaylı bir şekilde yansıtılabilmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin katılımcılara yöneltilen soruların her biri ayrı bir tema kabul edilerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler, yazıya geçirilmiş ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde toplanan veriler, okuyucunun durumu derinlemesine anlamasını sağlamak amacıyla doğrudan alıntılar yapılarak özet bir şekilde yorumlanarak sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 243-244). Bu çalışmada da araştırmaya konu durumun daha net ve detaylı bir şekilde yansıtılabilmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin katılımcılara yöneltilen soruların her biri ayrı bir tema kabul edilerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersini Çevrimiçi Almanın Avantajları ve Dezavantajları Nelerdir?

Araştırmanın ilk alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi almanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusu kapsamında katılımcılar, avantajları bağlamında çoğunlukla; “yeterli zaman sundu”, “görsel materyal kullanımı kolaylaştı”, “sınıf yönetimi kolaylaştı” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Dezavantajları bağlamında ise cevaplar genellikle; “internet kesintisi”, “öğrencilerin derse ilgisizliği”, “tahta kullanamadım”, “öğretmen

olduğumu hissedemedim” şeklindedir. Soruya ilişkin bulgular ve katılımcı görüşlerine ilişkin kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersini almanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri		f
Avantajlar	Yeterli zaman sundu	2
	Görsel materyal kullanımı kolaylaştı	2
Dezavantajlar	İnternet kesintisi	10
	Öğrencilerin derse ilgisizliği	8
	Tahta kullanamadım	3
	Öğretmen olduğumu hissedemedim	4
Toplam		29

Tablo 3’te görüldüğü üzere katılımcılar, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almanın avantajından çok dezavantajından bahsetmişlerdir. Öğretmenler, gerçek bir sınıf ortamında tecrübe kazanma imkanı elde edememelerinden dolayı öğretmen olduklarını hissedemediklerini, sık sık öğrencilerin ya da kendilerinin internet kesintisi yaşadıklarını, bununla beraber öğrencilerin derse kayıtsızlığının da etkili bir ders ortamının oluşmasını engellediğini dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“Öğrenciler derse katılmak istemeyince mikrofonlarını kapatıyorlardı, iletişim konusunda çok zorluk çekiyordum, öğrencilerle etkileşim sağlayamadığım için sağlıklı bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak çok zordu, öğrencilerin çoğu derse girmiyordu.”(K2)

“Aniden internet veya elektrik kesintisi; kamera veya hoparlör bozulması, ekranın kararması ya da karışması gibi yetersiz teknoloji sorunları dersi aksattı. Kamera, ses açma gibi durumlar öğrencileri ve beni karşılıklı olarak sıktı, bunalttı. Bir faydası olmadı bana bu satjın.” (K4)

“Tahta kullanma fırsatını göremedim, sınıf kontrolü gerçek sınıf ortamında nasıl yapılır öğrenemedim. Gerçek okul ortamında olmamak öğretmen olduğumu hissettirmedi. Bilgilerim teoride kaldı, uygulama fırsatım olmadı. Öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunamadım herhangi bir şey hissedemedim.” (K6)

“Hangi sıkıntıyı sayayım şimdi? İnternet sürekli kesilir, öğrenci mikrofon kapatır falan. Öğretmen dediğin çıkar ders anlatır. Ben hiçbir şey anlamadım açıkçası stajımdan.” (K8)

Katılımcılar çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almanın genellikle olumsuz yönlerinden bahsetmişlerse de avantajlı yönlerine değinenler de olmuştur. Örneğin K5, “2021 yılındayız, her alanda olduğu gibi eğitim de artık sanallaşıyoruz, bu yüzden eğitimi bilişimle aynı çatı altında toplamak bizim için ilerde çok işimize yarayacak bir deneyimdi.” değerlendirmesinde bulunmuştur. Benzer şekilde K9 da “Zamandan tasarruf sağladı. Yani öğrenciler ulaşım sıkıntısı çekmedi. Öğretmenler de öyle aslında. Bunlar da avantaj bana gör.” görüşünü dile getirmiştir.

3.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersini Çevrimiçi Alan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Göreve Başladıktan Sonra Ders Kazanımlarını Uygulamaya Aktarmaları ile İlgili Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, göreve başladıktan sonra ders kazanımlarını uygulamaya aktarmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında katılımcılar genellikle; “etkili anlatım tekniklerini öğrenemediğimi fark ettim”, “etkinlik yapmayı başaramadım”, “kendimi nasıl ifade edeceğimi bilemedim”, “sınıfta hakimiyet kuramadım” ve “tecrübeli öğretmenlerden yardım almak zorunda kaldım” gibi cevaplar vermişlerdir. Soruya ilişkin bulgular, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. “Öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, göreve başladıktan sonra ders kazanımlarını uygulamaya aktarmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f
Anlatım teknikleri konusunda eksik kaldım	6
Etkinlik yapamadım	5
Kendimi ifade edemedim	3
Sınıfa hakim olamadım	4
Tecrübeli öğretmenlerden yardım aldım	3
Toplam	21

Tablo 4’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi ile yeterince tecrübe kazanamadığını ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenler, öğrencileri ile ilk defa yüz yüze geldiklerinden dolayı ne yapacaklarını bilemediklerini, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinde yaptıkları derslerin pek bir fayda getirmediğini fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Sosyal bilgiler dersinde bazı konularda drama bazılarında olaya ait bir gazete haberini sunmak çok daha etkili esasında. Ama biz bunu kısıtlı imkanlarla ekran karşısında vermeye çalıştık. E şimdi yüz yüze derste ne yaptım? Hiçbir şey yapamadım. O sınıf havası dedikleri şey buymuş demek ki. Salgın da olsa keşke bir okulda ders anlatabilseymişim. Kendimi çok acemi hissettim.” (K1)

“Onlineda öğrenci anlattığımı anladı mı anlamadı hiç belli değildi. Yüz yüze eğitimde, bakıyorum çocuklar; maalesef pek başarılı olamadığımı fark ettim ilk başlarda. Eski hocalardan taktik öğrendim mecbur.” (K4)

“Başlangıçta derse korku ile girdim ne anlatacağımı bilmeyerek. İlk defa aktif olarak derse girmek oldukça farklı geldi. Sosyal bilgilere ait ders kazanımlarını daha önce tecrübem olmadığı için başlangıçta diğer öğretmenlerden fikir alarak yapmaya başladım. Sınıf yönetimi konusunda oldukça hatta bayağı zorlandım. Özellikle ilk ünitelere ait kazanımları ders esnasında öğrencilere vermekte zorlandım, yetersiz olduğumu düşündüm, zoruma gitti. Daha önce okul içerisinde yapılabilecek uygulamalar görmediğim için dersi daha çok kitap üzerinden götürmeye çalıştım ama hiç içime sinmedi.” (K6)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlere tecrübe kazandırmak konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmenler, göreve başladıktan sonra Sosyal bilgiler dersi kazanımlarını öğrencilere aktarabilecek donanımına henüz sahip

olmadıklarını fark ettiklerini belirtmişler ve bu nedenle de yardım almak zorunda kaldıklarını dile getirmişlerdir.

3.3.Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yüz Yüze Almanın Avantajları ve Dezavantajları Nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze almanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?” dahilinde yöneltilen soruya katılımcılar avantajları kapsamında; “sınıf yönetimini öğrendim”, “ders planı yapmayı öğrendim”, “öğretmen olduğumu hissettim” ve “tecrübe kazandım” gibi cevaplar vermişlerdir. Dezavantajları bağlamında ise; “öğrencilerin stajiyer olduğumuzu bilmesi” ve “yeterince uygulama imkanı olmaması” gibi cevaplar ön plana çıkmaktadır. Soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. “Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze almanın avantajları ve dezavantajları nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

	Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f
Avantajlar	Sınıf yönetimini öğrendim	3
	Mesleki tecrübe edindim	7
	Öğretmen olduğumu hissettim	5
Dezavantajlar	Stajiyer olduğumuz biliniyordu	3
	Yeterince uygulama imkanı bulamadım	8
Toplam		26

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almakla mesleki tecrübe edindiğini söylediği buna rağmen yeterince uygulama imkanı bulamadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi almanın genellikle olumlu yönleri hakkında görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Yani tamam stajiyersin falan ama güzelce giyinip okula gidince, öğrencileri görüyorsun, öğretmenler odasına giriyorsun, güzel bunlar. Bir de okulda bir sürü ders görüyoruz, nasıl anlatacağımı bilmiyorum bunları. Stajta pratik kazandım bir nevi.” (K13)

“Artık sahaya çıkmış olduğun için sınıfla etkileşime giriyorsun. Yani üniversitede aldığın beceriyi buradaki realiteyle birleştirmen gerekiyor. 1 dönem boyunca bunu deneyimlemek büyük bir avantaj bence. Sınıf yönetimini nasıl organize etmemiz gerektiğini de deneyimledik. Bir ders saatinin ne kadarını sınıf kontrolüne, ne kadarını önceki konunun tekrarına, ne kadarını etkinliğe, ne kadarını kapanış özetine ayarlayan gerektiğini sahnede olmadan planlayamazsın benim görüşümce.” (K17)

“Okul ortamının öğrencilerle yüz yüze olmanın insana kendisini öğretmen hissettirdiğini düşünüyorum. Gerçekten ben öğretmen oluyorum ve öğrencilerim olacak düşüncesi hakim olmaya başlıyor. Öğrencilerle iletişim kurmak, onları anlamak sınıf ortamı içerisinde bulunmak mesleğe ve kendimize olan güveni artırıyor. Okulda aldığın akademik eğitimi ders esnasında nasıl kullanmak gerektiği öğrencilere nasıl aktarman gerektiği ile ilgili görüşlerin olmaya başlıyor.” (K18)

“Tecrübe edinme bakımından uzun vadeli kazanımlar elde etmiş oldum bence. Manevi olarak da bir bağ kurabiliyor çocukların tavırlarından neyi ne derece anladıklarını fark edip geri dönüşü

daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebiliyoruz. Çünkü birçok çocuk göz teması ile kendisini güvende hissedip daha iyi anlıyor.” (K20)

Katılımcılar genellikle öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze almanın olumlu yönlerinden bahsetmişlerse de geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu da söylemişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri de şu şekildedir.

“Öğretmenlik uygulamasının 1 tam yıl boyunca okul dersi olmaksızın verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Böyle çok eksik. Çocuklar da bazen stajiyer diye çok şey yapmıyor. Hatta bakın ülkemizde binlerce ücretli öğretmen yerine eğitim fakültesi öğrencileri kendi alanlarında uygulamalı olarak çalışsa ve okulu öyle bitirmiş olsa diye düşünmüştüm ta o zamanlar.” (K12)

“İlk atandığımda ne yapacağımı bilmiyordum ama stajın faydasını gördüm. Çünkü stajda sınıf ortamını görmüştüm. Az gördük tabi stajda. Keşke daha çok gitseydik. Yine de iyi oldu bana.” (K15)

“Çok faydasını gördüm ama yüz yüze olmasına rağmen ders saati yetersizdi. Bir de çocuklar biliyor senin staja geldiğini. Haftada bir gün gitmekle olmuyor. Okulun kokusunu almak kendini oraya ait hissetmek oldukça güzel bir duygu ama süre az maalesef.” (K19)

3.4. Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yüz Yüze Alan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Göreve Başladıktan Sonra Ders Kazanımlarını Uygulamaya Aktarmaları İle İlgili Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, göreve başladıktan sonra ders kazanımlarını uygulamaya aktarmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” kapsamında katılımcılara yöneltilen soruda, genellikle; “anlatım teknikleri konusunda yetersiz kaldım”, “ders anlatma konusunda yetersiz kaldım”, “yeterince tecrübem olmadığını fark ettim” şeklinde cevaplar verilmiştir. Katılımcı cevaplarına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, göreve başladıktan sonra ders kazanımlarını uygulamaya aktarmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri / ifadeleri	f
Anlatım teknikleri konusunda yetersiz kaldım	8
Yeterince tecrübem olmadığını fark ettim	9
Kazanımlara uygun etkinlik geliştiremedim	5
Kazanımları davranışa dönüştüremedim	1
Toplam	23

Tablo 6’da da görüldüğü üzere öğretmenler çoğunlukla ders kazanımlarını öğrencilere aktarmak konusunda yetersiz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerini ise genellikle öğretmenlik uygulaması dersinin saat sayının çok az olmasına bağlamışlar ve yeterince tecrübe kazanabilmek adına bu ders için daha fazla zaman verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Bu bulgular, yüz yüze öğretmenlik uygulamasından ziyade dersin özüne dönük ifadeler içermektedir. Katılımcılar yüz yüze öğretmenlik uygulamasından ziyade öğretmenlik uygulaması dersinin sınırlılığını eleştirmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir.

“Bu noktada öğretim yöntem ve tekniklerine ciddi anlamda hakim olunması gerektiğini düşünüyorum. Çok eksilik hissettim çünkü. Yani hepsini uygulayamadık stajda. Haliyle hepsini

öğrenemedim. Sosyal bilgilerde uygulanabilecek etkinliklere hakim olmak lazım. Kazanımların uygulamaya aktarılmasıyla ilgili içeriğin zenginliği tamamen öğretmenin donanımıyla ilgili diye düşünüyorum ben. Göreve ilk başladığımda açıkçası çok başarılı olamadım çünkü tecrübesizdim. Yeterince staj yapsam çok iyi olurdu yani.” (K7)

“Uygulamaya geçmeden ders öğretmenini izlemenin katkısı olduğunu düşünüyorum stajda. Biz genel olarak derse girmeden önce kazanımın ne olduğunu öğreniyor ona göre hazırlık yapmaya başlıyorduk. Ama sürekli ders anlatan olmadığımız ve birkaç arkadaş birlikte olduğumuzdan sıra çok gelmiyordu. E haliyle eksik kaldım. Göreve başlayınca da anlatacağım kazanımları biraz acemice yaptım. Evet çok faydası oldu stajın ama uygulama derslerinin öğrenciler açısından kendilerini daha fazla öğretmen olarak hissedecekleri bir sistemle yenilenmesi gerek bence sanırım.” (K11)

“Yüz yüze kazanımlara uygun etkinlikler planlayıp uygulamak kolaylaştırdı işimi. Yani stajda az da olsa öğrendik bir şeyler. Ama davranış anlamında, tamam başardım diyebilir miyim, sanmıyorum pek. Kazanımın aktarılmasında yüz yüze yapılan etkileşimli etkinlikler çok lazım oluyor. Ben az çok yaptım ama daha çok tecrübem olsaymış çok daha iyi şeyler yapabilirdim gibi geliyor bana.” (K12)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersini yüz yüze almanın çok faydalı olduğu ancak sürenin kısıtlı olması nedeniyle mesleki tecrübe kazandırma noktasında yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, göreve başladıkları zaman bu eksikliği hemen hissettikleri görüşündedirler.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi almanın birçok dezavantaja yol açtığı yönündedir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda pandemi nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersinin çevrimiçi olarak verilmesinin verimlilik açısından olumlu sonuçlar doğurmadığı görülmüştür. Sık sık internet kesintisi yaşanması, öğrencilerin derse ilgisiz kalması, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu dersten verim almasını engellemiştir. Bu bulgular, Şahin & Ercan (2022)'in pandemi döneminde çevrimiçi yürütülen dersler esnasında teknik sıkıntılardan dolayı katılımın zorlaştığı (bağlantı, ses ve görüntü temelli sorunlar gibi) ve sınıf iklimi oluşturmada sorunlar yaşandığı yönündeki tespitlerini; Aslan Altan (2021)'in, teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi konusunda aksaklıklar yaşandığı yönündeki tespitini; Yüksel & Babacan (2022)'in hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerinin bazı teknolojik dezavantajlarından dolayı sınıf ortamı oluşturulamadığı yönündeki tespitlerini; Gerez Cantimer & Şengül (2022)'ün teknolojik yetersizliklerden dolayı yeterli verim alınamadığı yönündeki tespitlerini; Yiğit (2022)'nin teknik aksaklıklar nedeniyle sınıf ortamı oluşturulamadığı yönündeki tespitini; Güven & Uçar (2021)'in öğretmen adaylarının internet sorunları yüzünden çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersini yetersiz buldukları yönündeki tespitlerini; Can (2022)'in araç-gereç ve internet problemi nedeniyle sınıf ortamı sağlanamadığı yönündeki tespitini ve Öner & Öner (2022)'in teknik aksaklıklar ve öğrencilerin katılımının az olmasından dolayı sınıf atmosferinin oluşturulamadığı yönündeki tespitlerini doğrulamıştır. Bununla beraber bazı katılımcıların olumlu yönde görüş belirttiği de görülmüştür. Ancak bu görüşler sadece zamandan tasarruf ve öğrenciye erişim noktasında kalmıştır. Öğretmenlerin görüşleri mesleki deneyim kazandırma adına çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin yetersiz kaldığı yönünde birleşmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini çevrimiçi almaları nedeniyle mesleki deneyim kazanamadıkları ve bu nedenle de dersin kazanımlarını aktarmakta sorunlar yaşadıkları yönündedir. Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu göreve başladıkları zaman

tecrübesizliklerini fark etmişler ve başka öğretmenlerden yardım almak zorunda kalmışlardır. Dersin kazanımlarını aktarma konusunda ne yapacağını bilemediğini ifade ettiği görülen öğretmenlerin en çok etkinlik yaptırmak konusunda çaresiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, Öner & Öner (2022)'in sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersinin kazandırdığı deneyimin gerçek öğretmenlik deneyiminin yerini tutamayacağını belirttikleri yönündeki tespitini; Aydın (2021)'in öğretmen adaylarının öğrencilere nasıl ders anlatımı gerçekleştireceklerini, kazanımları nasıl kazandıracaklarını tam manasıyla kavrayamadıkları yönündeki tespitini; Güven & Uçar (2021)'in kendilerini bir öğretmen gibi hissedemedikleri ve kazanımları aktarmakta sorunlar yaşadıkları yönündeki tespitini doğrulamıştır. Buna ek olarak yüz yüze mesleki deneyim fırsatı elde edememelerinden dolayı sınıf yönetimi konusunda da başarısız kalan öğretmenlerin, üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe yansıtamadıkları, bu nedenle de göreve ilk başladıkları zaman, başarısız bir profil çizmek zorunda kaldıkları anlaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan Sosyal bilgiler öğretmenlerine kıyasla yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi alan öğretmenlerin daha çok verim aldığı görülmüştür. Yüz yüze öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlerin çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre bu ders sayesinde mesleki deneyim kazandıkları, teorik bilgilerini pratiğe dökme imkanı elde ettikleri anlaşılmıştır. Buna karşın, dersi yüz yüze alan öğretmenlerin uygulama için verilen sürenin yetersizliği ve bazı noktalarda eksik kaldığı şeklinde görüş belirttikleri de görülmüştür. Bu durum, Çelikkaya (2012)'nin Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentilerinin tam anlamıyla karşılanamaması yönündeki görüşünü doğrulamıştır. Buna ek olarak öğretmen görüşlerinden hareketle öğretmenlik uygulaması dersinin saat sayısının arttırılması halinde öğretmen adaylarının daha iyi yetişmesine olanak sağlanacağı anlaşılmıştır. Çünkü dersi yüz yüze alan öğretmenlerin çoğunluğu bunun avantajları olacağı üzerinde durmuştur. Dezavantaj olaraksa ders saati sayısının azlığı görüşünde birleşmişlerdir. Bu durum, Gümüş, Çulha Özbaş, Gülersoy, vd., (2018)'nin staj döneminin yeterince uzun olmadığı için Sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından yeterince verim sağlanamadığı yönündeki tespitlerini ve Akpınar, Çolak & Yiğit (2012)'in uygulama okullarında geçirilen sürenin kısıtlı olması nedeniyle Sosyal bilgiler öğretmen adayları yeterince verim alınamadığı yönündeki tespitlerini doğrulamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, yüz yüze öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlerin, çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlere göre dersin kazanımlarını aktarmak noktasında çok daha başarılı olduklarını göstermiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bu başarısının temelini öğrenim dönemlerinde aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinin oluşturduğu anlaşılmıştır. Bu durum, Gümüş, Çulha Özbaş, Gülersoy, vd. (2018)'nin öğretmenlik uygulaması dersinin Sosyal bilgiler öğretmenlerinin göreve başladıktan sonra yaşadıkları deneyimsizlik sorununu bertaraf etmeye katkı sağladığı yönündeki aktarımları ile örtüşmektedir. Çevrimiçi öğretmenlik uygulaması dersi alan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin göreve başladıkları zaman deneyimsizlik nedeniyle kazanımları aktarmada başarısız oldukları görülürken yüz yüze öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlerin böylesi bir zorluk yaşamadıkları anlaşılmıştır. Bununla beraber katılımcı görüşleri doğrultusunda yüz yüze öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda da çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Küresel salgın sonrasında eğitimin çevrimiçi ortamlara taşınması konusu literatürde sıklıkla tartışılmış, bu dönüşüme yönelik pek çok uygulama gerçekleştirilmiştir. Örneğin Türkiye'de birçok üniversite artık her lisans programında ortak olan Türk Dili, Yabancı Dil ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi dersleri çevrimiçi ortamda vermeye başlamış, bazı üniversitelerde de genel kültür seçmeli dersleri gibi bazı ders gruplarını çevrimiçi ortamlara taşımıştır. Ancak

öğretmenlik uygulaması dersi uygulama boyutu ağır basan bir derstir. Teorik bilgilerle donatılmış öğretmen adayları bu ders aracılığıyla teorik bilgilerini pratiğe dökerken ilk kez karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken pratik becerileri gerek uygulama okulundaki öğretmen gerekse danışman öğretim üyesi yardımıyla geliştirebilir. Bu ders çevrimiçi yürütüldüğünde ise öğretmen adaylarının bu becerileri geliştirme konusunda yetersizlik yaşadıkları düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır.

4.1. Öneriler

1. Yüz yüze yapılan öğretmenlik uygulaması derslerinde dahi belirlenen uygulama süresi içinde öğretmen adaylarının amaçlanan becerileri kazanma konusunda yetersiz kaldıkları düşüncesi göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik uygulaması dersinin yeniden planlanması, imkanlar dahilinde dersin saat sayısının artırılması önerilebilir.
2. Öğretmenlik uygulaması dersinin belirlenen sürede istenilen becerileri kazandırma noktasında yetersiz kalmasının nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan keşfedici akademik çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışmada katılımcı sayısı 10 yüz yüze öğretmenlik uygulaması dersi alan sosyal bilgiler öğretmeni ve 10 çevrimiçi öğretmenlik uygulaması alan sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Başka çalışmalarda katılımcı sayısı artırılarak farklı yöntemlerle konuyla ilgili bu çalışmada yer verilmeyen durumlar ve tutumlar incelenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. (2012). Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yeterliliklerine Yönelik Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(36), 41-67.
- Aslan Altan, B. (2021). Uzaktan Eğitimde Yeni Serüven: Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulamaları. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 753-766.
- Aydın, S. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi İle İlgili Görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(45), 677-693.
- Aygüneş, A., Mirzeoğlu, A., & Güneş, B. (2022). Uzaktan Eğitim İle Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Paydaş Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 271-292.
- Balaban Salı, J. (2018). Verilerin Toplanması. A. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Baştürk, S. (2009). Investigating Teaching Practice Course According to Student Teachers' Opinions. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Can, E. (2022). Covid 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretimde Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 459-471.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılama Düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi - USBED*, 1(2), 155-172.
- Eşme, İ. (2007). Sunuş. YÖK içinde, *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)* (s. 9-10). Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Eti, İ., & Karaduman, B. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlikleri Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*(1), 635-656.
- Gerez Cantimer, G., & Şengül, S. (2022). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Web Destekli Öğretim Uygulamalarına Yönelik Deneyimleri. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 80-102.

- Görgen, İ., Çokçalışkan, H., & Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Bahar*(12), 56-72.
- Gümüş, N., Çulha Özbaş, B., Gülersoy, A., Duman, D., Türker, H., Avcı, G., et al. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies, 13*(11), 593-613.
- Güven, S., & Uçar, M. (2021). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. *Journal of Awareness*(3), 165-183.
- Karaman, F. (2021). Türkiye'de Kovid 19 Pandemi Sürecine Bağlı Uzaktan Eğitimin Almanca Öğretimine Etkisi. *Diyalog*(2), 633-658.
- Koç, A. (2020). COVID-19 Salgını Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yapılması: Örnek Bir Uygulama Modeli. *Milli Eğitim, 49*(1), 851-875.
- MEB. (2020, 6 18). *Öğretmenlerin 2020 Haziran Dönemi Mesleki Çalışma Programı Uzaktan Eğitim Faaliyetleri ile Gerçekleştirilecektir.* 11 24, 2021 tarihinde oygm.meb.gov.tr: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/18161028_Ust_yazY.pdf adresinden alındı
- Meydan, A. (2021). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri. A. Uzunöz içinde, *Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler* (1 b., s. 25-39). Ankara: PEGEM Akademi.
- Öner, S., & Öner, M. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Döneminde Gerçekleşen Uzaktan Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Görüşleri: Sorunlar, Öneriler ve Coğrafya Öğretiminde Materyal Kullanımı. *International Journal of Geography and Geography Education*(45), 36-52.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgınında Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması Dersi ve Öğretmen Deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 73-104.
- Şahin, T., & Ercan, M. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çevrim İçi Yürütülen Türkçe Derslerine İlişkin Deneyimleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD), 15*(57), 1183-1209.
- Terzioğlu, N., & Yıkılmış, A. (2021). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin COVID-19 Salgını Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2).
- Yiğit, M. (2022). Uzaktan Eğitim İle Yürütülen Almanca Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10 b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* 11 6, 2021 tarihinde yok.gov.tr/: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden alındı
- YÖK. (2018b, 5). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.* 11 6, 2021 tarihinde yok.gov.tr: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alındı
- Yüksel, G., & Babacan, E. (2022). Müzik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Deneyimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(64), 319-349.

Gazze Savaşının Üstün Yetenekli Çocukların Resimlerine Yansıyan Yüzü

Muhammed Orkun Baş

Öğretmen, MEB, orkun601903@hotmail.com

Şükran Bulut

Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sukranblt@gmail.com

Özet

Bu araştırma, Gazze'de süregelen savaşın 7-9 yaş arası üstün yetenekli çocukların iç dünyasında bıraktığı izleri, çizdikleri resimler aracılığıyla analiz etmeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenine göre yapılandırılan çalışmada, Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim gören 15 üstün yetenekli öğrenciye savaş temalı resim çizdirilmiştir. Çocukların kullandığı renkler, çizimlerdeki kompozisyonlar, hâkim duygular ve ana temalar betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların savaşın yıkıcı etkilerini yoğun biçimde hissettiklerini ve bu duyguları resim yoluyla dışavurdıklarını göstermektedir. En çok kullanılan renklerin kırmızı ve siyah olması, korku ve kaygı duygularının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda, resim çizmenin çocukların duygu durumlarını ifade etmede etkili bir araç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli çocuklar, savaş, resim analizi, duygusal yansımalar, Gazze

The Gaza War's Reflection in the Paintings of Gifted Children

Abstract

This research aims to analyze the impact of the ongoing war in Gaza on the inner worlds of gifted children aged 7-9 through the drawings they draw. Structured according to a qualitative research design, the study asked 15 gifted students studying at the Science and Art Center to draw war-themed pictures. The children's colors, compositions, dominant emotions, and main themes were evaluated using descriptive analysis. The findings indicate that children intensely feel the devastating effects of war and express these feelings through drawing. The most frequently used colors, red and black, and the intensity of feelings of fear and anxiety are noteworthy. The research demonstrates that drawing is an effective tool for children to express their emotions.

Key Words: Gifted children, war, picture analysis, emotional reflections, Gaza

1. Giriş

Çocukların duygusal ve psikolojik gelişiminde sanat, özellikle de resim, önemli bir ifade aracı olarak kullanılmaktadır. Çocuklar, resim yoluyla sözel olarak anlatamadıkları düşünce ve duygularını ortaya koyabilmektedir. Batı (2012), çocukların çizimlerinin onların iç dünyasını anlamada etkili bir araç olduğunu belirtmiştir.

Gazze’de yaşanan ve uzun süredir devam eden savaş ortamı, yalnızca yetişkinleri değil, çocukları da derinden etkilemektedir. Sosyal medya, basın ve aile içindeki savaşla ilgili paylaşımlar, çocukların zihinsel ve duygusal dünyasına doğrudan temas etmektedir. Bu durum, özellikle empatik ve duyarlılık düzeyleri yüksek olan üstün yetenekli çocuklar üzerinde daha belirgin etkiler oluşturabilmektedir.

Bu bağlamda, çocukların Gazze savaşına dair algılarının nasıl şekillendiğini anlamak için resim analizleri yol gösterici olabilir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, üstün yetenekli çocukların Gazze savaşına ilişkin algılarının resimlerine nasıl yansıdığını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üstün yetenekli çocuklar Gazze savaşını resimlerinde hangi renk ve şekillerle ifade etmişlerdir?
2. Çocukların resimlerinde hangi hâkim duygular öne çıkmaktadır?
3. Resimlerin ana temaları hangi başlıklarda toplanmaktadır?
4. Kompozisyon özellikleri açısından çizimlerde dikkat çeken unsurlar nelerdir?

3. Yöntem

Bu araştırma, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 7-9 yaş grubu 15 üstün yetenekli çocuğun Gazze savaşını algılama biçimlerini yaptıkları resimleri aracılığıyla incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim deseninde bir olguya yönelik olarak bireysel algıların ve/veya bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2005; akt, Ersoy & Türkkan, 2009) Çocuk resimlerinin olgu bilimi yöntemiyle incelenmesinde resmin ifade ettiği anlama, anlamların bağlamına ve resmi yapanın konuyla ilgili görüşüne vurgu yapılır. (Malchiodi, 2005; akt, Ersoy & Türkkan, 2009). Bu araştırmada çocukların çizdikleri resimler incelenerek onların savaşa dair algıları incelenmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, betimsel analiz yöntemiyle yürütülmüştür. Çocukların çizimleri projektif bir teknik olan “resim çizme yöntemi” ile değerlendirilmiştir.

3.2 Katılımcılar

Araştırmaya 7-9 yaş arası, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen 15 üstün yetenekli çocuk katılmıştır. Katılımcılar, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’nde öğrenim görmektedir.

3.3 Veri Toplama Süreci

Öğrencilere Gazze savaşı temalı bir resim çizme görevi verilmiş ve çalışmalarında kullandıkları renkler, şekiller, figürler ve temalar incelenmiştir. Resimlerdeki duygusal içerik ve kompozisyon özellikleri araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Resim analizinde yaşanan temel sorunlardan birisi de araştırmacının resimleri kendi bakış açısıyla yorumlamasıdır (Leonard, 2006; akt: Sadık, Çakan, & Artut, 2011). Bu sorunu aşmak için çocuklardan resimlerini tamamladıktan sonra ad soyad

bilgileriyle beraber resimlerinde ne anlatmak istediklerini resim kağıdının arkasına kısaca anlatmaları istenmiştir. Öğrenciler resimlerini yaparken araştırma ekibi ve proje danışmanı da sınıf ortamında yer almıştır.

Çalışmaya katılan çocukların çizdikleri resimler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi iletişimin açık/aşikâr içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel olarak betimlenmesine yönelik bir araştırma tekniğidir (Berelson, 1952; akt. Aytan. 2018). Bu amaçla bir birine benzeyen verilerin ve kavramların bir başlık kapsamında bir araya getirilerek organize etmek amaçlanmıştır

4. Bulgular

Tablo 1

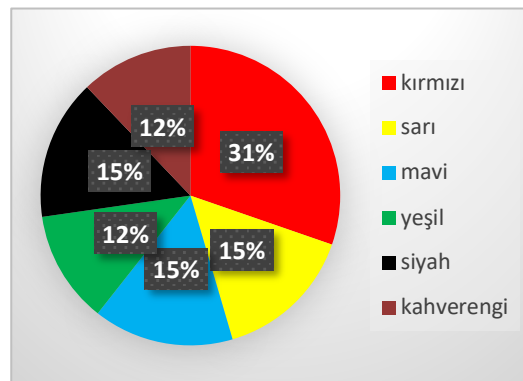
Kodu	Cinsiyet	Resmin Rengi ve Şekli	Kompozisyon Özellikleri	Hâkim Duygu	Ana Tema
R-1	Kız	Mavi, Sarı	İsrail Filistin bayrağı var, Denizin kenarında bir yer çizilmiş	Kazanma Umudu	Savaş ve umut
R-2	Erkek	Yeşil, Kahverengi	Savaşın ortasında büyük bir tank	Savaşın yıkıcı etkisi	Yıkım
R-3	Kız	Kırmızı, Siyah	Karmaşanın hâkim olduğu bir savaş	Karmaşa ve ölüm	Ölüm ve çocukların korkusu
R-4	Kız	Kahverengi, Mavi	Filistinli bir ailenin evi bombalanıyor	Ölüm ve Korku	Savaşın çocuklar üzerindeki korkutucu yüzü
R-5	Erkek	Siyah, Kırmızı	Yıkılan binalar, bombalanan siviller	Savaşın acımasızlığı	İsrail'in sivil ayrımı yapmadan herkesi öldürmesi
R-6	Kız	Sarı, Kırmızı	Bombalarla yıkılan binalar, ölen çocuklar	Korku	Savaşta kadın, çocuk herkesin öldüğü
R-7	Kız	Kırmızı, Mavi, Siyah	Savaşan kişiler ve ölen siviller savaşı durdurmak gerektiğiyle ilgili yazıyla sunulmuş	Korku	Savaşın kötü olduğu ve durması gerektiği
R-8	Erkek	Sarı, Kırmızı, Siyah	Uçaklar tarafından bombalanan masum insanlar	Korku	Savaşın her şeyi yakıp, yıktığı

R-9	Kız	Kahverengi, Sarı	Okulların da savaştan etkilendiği, çocukların bombalandığı	Korku Endişe	Savaşın okullara ve çocuklara zarar verdiği
R-10	Erkek	Sarı, Kırmızı, Siyah, Yeşil	Uçak, Tank ve Silahlarla evlerin yıkıldığı, insanların öldüğü	Korku Endişe	Ölüm
R-11	Kız	Mavi, Yeşil, Kırmızı	Uçaklar tarafından hastanelerin bombalanıp, insanların öldürüldüğü	Korku	Savaşın acımasızlığı
R-12	Kız	Kahverengi, Siyah	Savaşın hastaneleri de vurduğu, masum sivillerin öldüğü	Korku, Endişe	Savaşın acımasızlığı
R-13	Erkek	Siyah, Sarı, Kırmızı	Savaş ortamında oluşan kaos resmedilmiş	Endişe Korku	Savaşın ortaya çıkardığı karışıklık ve güvensizlik
R-14	Erkek	Yeşil, Kırmızı, Siyah	Uçaklar ve tanklar tarafından bombalanan siviller ve evler resmedilmiş	Güvensizlik ve korku	Savaşın ölüm getirdiği, çocukların bundan etkilendiği
R-15	Erkek	Siyah, Mavi, Kırmızı	Savaş uçakları ve toplar tarafından vurulan hastane ve siviller	Korku Endişe	Savaşın masum insanları da öldürdüğü

4.1 Renk Kullanımı

Katılımcıların çizimlerinde en sık kullanılan renkler:

Görsel 1



- Kırmızı (%31): Öfke, saldırganlık ve şiddeti temsil eder.
- Siyah (%15): Karamsarlık, yas ve depresyonu ifade eder.
- Mavi, Sarı (%15): Görece umut veya sakinliği simgeler.
- Kahverengi, Yeşil (%12): Doğa ve yıkım çağrışımı içerir.

Toplamda çocukların %46'sı kırmızı ve siyah gibi olumsuz çağrışımlı renkleri kullanmıştır.

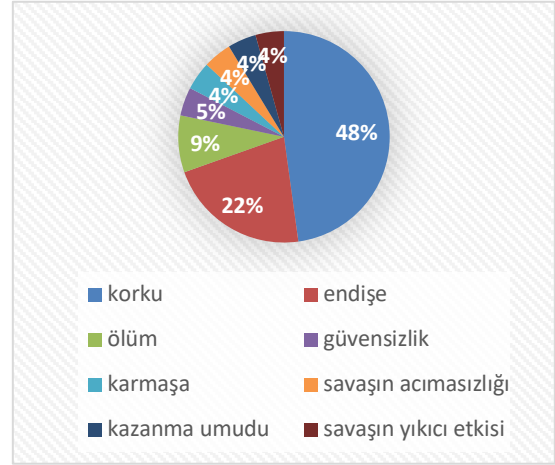
4.2 Hâkim Duygular

Resimlerde en çok ifade edilen duygular:

Görsel 2



Görsel 3



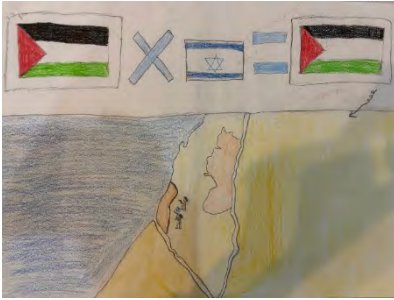
- Korku (%48)
- Endişe (%22)
- Güvensizlik, kaos, savaşın acımasızlığı (%17)
- Ölüm (%9)
- Kazanma umudu (%4)

Bu veriler, çocukların yoğun olarak olumsuz duygular yaşadığını göstermektedir.

4.3 Kompozisyon Özellikleri

Çocukların çizimlerinde öne çıkan unsurlar:

Görsel 4



Görsel 5



Görsel 6

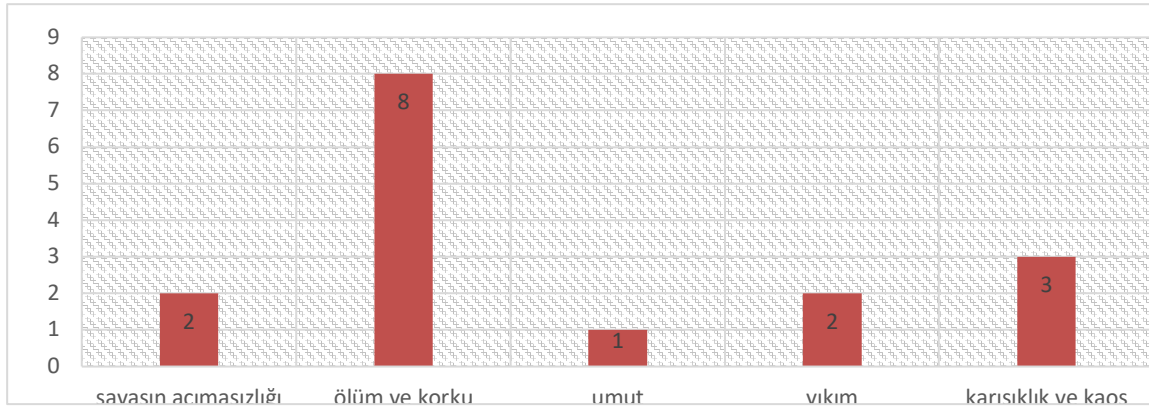


- Uçaklar, tanklar, silahlar
- Bombalanan evler, okullar, hastaneler
- Kaçan siviller, ağlayan çocuklar
- Barış çağrılarını içeren yazılı ifadeler

4.4 Ana Temalar

Resimlerde ortaya çıkan başlıca temalar:

Görsel 7



- Savaşın yıkıcı etkisi
- Masum sivillerin ölümü
- Çocukların travmatize edilmesi
- Umut ve barış arayışı

5. Tartışma

Çocukların çizimleri, onların yaşanan savaş ortamını nasıl algıladıkları ve bu algıyı nasıl anlamlandırdıkları konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Kırmızı ve siyahın yoğun kullanımı, çocukların travmatik duyguları güçlü biçimde içselleştirdiğini göstermektedir. Özellikle korku duygusunun baskın olması, bu yaş grubunun savaşla baş etme mekanizmalarının yetersiz olabileceğini düşündürmektedir.

Resimlerde hem şiddetin hem de umudun bir arada yer aldığı durumlar, çocukların olayları hem gerçekçi hem de idealist şekilde yorumlayabildiğini göstermektedir. Üstün yetenekli çocukların empati düzeylerinin yüksek olması, bu derinlikli çizimleri yapmalarında etkili olabilir.

6. Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

- Araştırmaya katılan tüm çocukların çizimlerinde doğrudan savaş teması yer almıştır.
- Resimlerin büyük bir bölümünde korku, endişe ve kaos gibi olumsuz duygular öne çıkmıştır.
- Kırmızı ve siyah gibi renklerin sık tercih edilmesi, duygusal yükün yoğunluğunu göstermektedir.
- Resim çizdirme yöntemi, çocukların duygularını anlamak için etkili bir araçtır.

Öneriler

- Okullarda psikolojik destek çalışmaları, savaş, afet gibi travmatik konulara yönelik sanatsal etkinliklerle desteklenmelidir.
- Resim atölyeleri çağdaş ve işlevsel şekilde okul projelerine entegre edilmelidir.
- Çocuklara, duygularını ifade edebilecekleri güvenli ve özgür alanlar sağlanmalıdır.
- Eğitimciler ve rehber öğretmenler, bu tür projektif teknikleri çocukların duygusal durumlarını tespit etmekte kullanabilir.

Kaynakça

Batı, D. (2012). (4-12 yaş) Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ersoy, A., & Türkkkan, B. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde İnternet Algısı. İlköğretim Online, 57-73.

Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Çocuk Resimlerine Yansıyan Çevre Sorunlarının SosyoEkenomik farklılıklara Göre Analizi. İlköğretim Online.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Milli Eğitim Akademisine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Görüşleri

Münevver Başal

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu

gudendedemunevver4@gmail.com

Hatice Memişoğlu

Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

memisoglu_h@ibu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi modeline ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Sosyal bilgiler öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli Eğitimi akademisinin kurulması, amacı, işleyişi ve öğretmen yetiştirme sürecine olası katkıları hakkında ağırlıklı olarak olumsuz ve endişeli bir bakış açısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, akademinin başlıca amacının atanamayan öğretmen adaylarını sistemde bekletmek ve atama süreçlerini geciktirmek olduğu yönünde güçlü bir algı taşımaktadır. Akademinin işleyişine yönelik belirsizlik ve şeffaflık eksikliği de öne çıkan önemli bir sorun olarak belirtilmiştir; adaylar, sürecin adaletsizliğe açık olabileceğine dair ciddi endişeler taşımaktadır. Ayrıca, akademinin sunduğu eğitimlerin üniversitede alınan derslerin tekrarı niteliğinde olacağı ve ek bir değer katmayacağı düşüncesi yaygındır. Olumlu katkılar olarak deneyim kazandırma ve mesleki gelişim potansiyeli kısmen kabul edilse de bu durum genellikle uygulamanın niteliğine bağlı olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adayları, barınma, ulaşım ve maddi destek gibi pratik sorunların yanı sıra, sürecin motivasyon kırıcı ve psikolojik olarak yıpratıcı olacağını da dile getirmişlerdir. Bu derin kaygılar doğrultusunda, adayların büyük bir kısmı Milli Eğitim Akademisi'nin tamamen iptal edilmesini önermekte, alternatif olarak ise eğitim fakülteleriyle daha güçlü bir koordinasyon, adil ve şeffaf bir süreç ile ihtiyaçlara yönelik, kısa ve işlevsel eğitimlerin sunulması gerektiğini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Akademisi, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Görüş

Opinions of Social Studies Teacher Candidates on the National Academy of Education

Abstract

The aim of this study is to reveal the opinions of social studies teacher candidates regarding the National Education Academy model. The research employs a qualitative research design, specifically the phenomenological approach. The study group consists of 33 social studies teacher candidates enrolled in the Department of Social Studies Teaching at a state university. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers to examine the views of social studies teacher candidates. The qualitative data were analyzed using descriptive analysis techniques. Analysis of the data indicates that social studies teacher candidates predominantly hold a negative and apprehensive perspective regarding the establishment, purpose, functioning, and potential contributions of the National Education Academy to the teacher training process. The candidates strongly perceive that the Academy's primary aim is to keep unappointed teacher candidates in the system and delay the appointment processes. Lack of clarity and transparency in the Academy's functioning emerged as a significant concern, with candidates expressing serious worries about the possibility of unfairness in the process. Additionally, there is a widespread belief that the trainings provided by the Academy will merely duplicate the courses taken at universities and will not add any additional value. While positive contributions such as gaining experience and potential for professional development are acknowledged to some extent, these are generally viewed as dependent on the quality of implementation. Teacher candidates also highlighted practical issues such as accommodation, transportation, and financial support, alongside concerns that the process could be demotivating and psychologically exhausting. In light of these deep concerns, the majority of candidates recommend the complete cancellation of the National Education Academy. As an alternative, they suggest stronger coordination with faculties of education, a fair and transparent process, and the provision of short, functional trainings tailored to actual needs.

Key Words: National Education Academy, Social Studies Teacher Candidate, Opinion

1. Giriş

Eğitim, bir ulusun geleceğini inşa eden en temel yapı taşlarından biridir. Bireylerin bilgi, beceri ve değerlerle donatılması, çağın gerektirdiği yetkinliklere sahip nesillerin yetiştirilmesi, ancak donanımlı öğretmenler aracılığıyla hayata geçirilebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçleri, eğitim sistemlerinin en kritik unsurlarından biridir. Tarihsel süreçte farklı yaklaşımlarla şekillenen öğretmen yetiştirme anlayışı, günümüzde de değişen ihtiyaçlara ve pedagojik gelişmelere paralel olarak sürekli bir değişim göstermektedir (Aksoy, 2018). Bu bağlamda, Türkiye'de son dönemde tartışılmaya başlanan Milli Eğitim Akademisi (MEA) projesi, öğretmen yetiştirme alanında önemli bir beklenti ve tartışma ortamı yaratmıştır.

“Öğretmen yetiştirme, iki yüz yıllık kalkınma idealinin de temelidir. Kalkınma, her şeyden önce bir ideal işidir” (Tozlu, 2015, s. 124). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları; toplumsal yapıda, öğrenci profilindeki değişimlere, eğitim bilimi alanında yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına, eğitim alanında gerçekleşen yasal düzenlemelere, uluslararası gelişmelere, bilim ve teknolojiadaki ilerlemelere bağlı olarak tarihsel süreç içinde değişiklik göstermiştir (Sönmez, 2019, s. 237).

Yeni Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun önemli bir kısmı, MEA'nın kuruluşuna dair hükümleri içermektedir. MEA, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir birim olarak, öğretmenlik mesleğine ve yöneticilere dair her türlü mesleki eğitimi, meslek öncesi ve meslek sırasında vermek üzere kurulmuştur (Karataş, 2024, s. 5). Milli Eğitim Şûraları, Türkiye'de eğitim politikalarının

oluşturulması ve eğitimle ilgili rehber kararların alınmasında en önemli danışma organlarından biri olmuştur (Şen & Akbaba-Altun, 2022).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci, özellikle 2000’li yıllardan sonra pedagojik formasyonun yetersizliği, uygulama eksikliği, üniversitelerin fakülte bağımlılığı ve eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin mesleğe hazır olmadan atanması gibi nedenlerle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır (Özdemir, 2015). Bu bağlamda, Milli Eğitim Akademisi’nin kurulması fikri, ilk kez sistemli bir şekilde 18. Milli Eğitim Şûrası’nda dile getirilmiş ve öğretmenlerin atanma öncesinde mesleki bir hazırlık sürecinden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2010). Şûra kararlarında şu ifadeler yer almaktadır: “Öğretmenlerin atanmadan önce, bir akademik yapı içerisinde hizmet öncesi hazırlık eğitimi alması sağlanmalıdır” (MEB, 2010, s. 89). Bunu takiben 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde de öğretmenlerin sürekli gelişimini destekleyecek güçlü bir mesleki gelişim yapısının kurulması gerektiği ifade edilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019).

Milli Eğitim Akademisi’nin resmi olarak kurulması ise 3 Mart 2024 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelikle gerçekleşmiştir. Bu yönetmeliğe göre Akademi, öğretmen adaylarının atanma öncesinde hem teorik hem de uygulamalı eğitime tabi tutulmasını amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Milli Eğitim Akademisi (MEA), Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve atama sürecinde önemli bir paradigma değişimini temsil etmektedir. MEA’nın temel amacı, öğretmen adaylarını sadece merkezi sınav puanlarına göre değil; teorik bilgi, uygulama becerisi ve performansa dayalı çoklu değerlendirmelerle süzgeçten geçirerek daha nitelikli bir öğretmen profili oluşturmaktır (Tekin, 2025a). Akademiye girişte KPSS yerine Akademi Giriş Sınavı (AGS) uygulanacak, ardından adaylar 14 aylık yoğun bir eğitim sürecine tabi tutulacaktır. Bu süreçte adaylara hem sınıf içi uygulamalar hem de mesleki yeterlilik temelli eğitimler verilecektir (Tekin, 2025b). Eğitim sonunda ise performansa dayalı çoklu değerlendirmeler sonucunda başarılı olan adaylar öğretmen olarak atanacaktır (Tekin, 2025d). Bu model, Avrupa ülkelerinde olduğu gibi uygulama ağırlıklı bir öğretmen yetiştirme sistemine geçişin temelini oluşturmakta, aynı zamanda mülakatın kaldırılarak sürecin objektif ve şeffaf hale getirilmesini amaçlamaktadır (Tekin, 2025c).

Türk eğitim literatüründe öğretmen yetiştirme modellerinin etkinliği üzerine çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Çelikten, 2016; Yılmaz, 2010). Bu çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, süresi, pedagojik yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yetiştirme süreçlerine dair algıları ve deneyimleri, onların mesleğe yönelik motivasyonlarını ve mesleğe başlama süreçlerindeki başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Terzi & Kurt, 2019).

Araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisinin kurulmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara yanıt aranacaktır:

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının,

1. Milli eğitim akademisinin kurulmasına,
2. Milli eğitim akademisinin kuruluş amacına,
3. Milli eğitim akademisinin işleyişine yönelik beklentilerine,
4. Akademinin öğretmen yetiştirme sürecine olası katkılarına,
5. Milli eğitim akademisinin eğitim fakülteleri üzerindeki etkilerine,

6. Akademiye ders programları, uygulama süreçleri ve işleyişine dair karışılacakları olası sorunlara,
7. Akademiyin daha işlevsel ve etkili hale getirilmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi modeline ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve bu olguya yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, olgu bilim çalışmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2022).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlar. Amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Patton,2002). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek,2013). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının (1) 4. sınıfta öğrenim görüyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının, özellikle eğitim fakültesi 4.sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmasının temel nedeni; bu bireylerin eğitimlerinin büyük bir bölümünü tamamlamış ve öğretmenlik staj uygulaması aracılığı ile sınıf ortamını deneyimlemiş olmalarıdır. Bu durum, onların öğretmenlik mesleğine dair daha bilinçli ve gerçekçi değerlendirmeler yapmalarını sağlamaktadır. (Yüksel, 2005). Öğretmen adayları 24 kadın, 9 erkek olmak üzere 4. sınıf öğretmen adaylarından (33) oluşmaktadır.

Tablo1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Cinsiyet	F
Kadın	24
Erkek	9
Toplam	33

2.3.Verilen toplanması

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu, iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet ve sınıf düzeyi) yer almakta; ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının Milli Eğitim Akademisi'ne yönelik algılarını, değerlendirmelerini ve önerilerini ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, formun taslak hâli iki alan uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda revize edilmiş ve bu doğrultuda ön uygulama yapılarak son şekli verilmiştir. Böylece, formun içerik açısından geçerli ve kullanılabilir olduğu teyit edilmiştir.

Katılımcılara, görüşme formunu yanıtlamaları için yaklaşık 20 dakikalık bir süre verilmiş ve bu süre zarfında öğretmen adaylarının bağımsız bir şekilde cevaplarını oluşturmaları sağlanmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar belge ve doküman niteliği taşıdığından, bu çalışmanın temel nitel veri kaynağını oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacının önceden belirlediği temalar doğrultusunda verileri özetleyerek anlamlandırdığı ve elde edilen bulguları sistematik bir biçimde organize ettiği bir nitel veri analiz yöntemidir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisine ilişkin görüşlerinin belirtilmesi betimsel analiz yöntemi ile yapılmış elde edilen bulgular tabloya dönüştürülerek yorumlanmıştır. Betimsel analizde, veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenip, sistematik biçimde kodlanmasına başlanmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Betimsel analiz süreci aşağıdaki dört aşamada yürütülmüştür:

Çerçeve Oluşturma: Veri analizine temel oluşturmak amacıyla araştırma soruları ve kuramsal altyapılar doğrultusunda bir analiz çerçevesi geliştirilmiştir.

Verilerin Tematik Çerçeveye Göre Düzenlenmesi: Bu aşamada, oluşturulan analiz çerçevesi doğrultusunda katılımcıların verdikleri yanıtlar okunmuş, temalara göre gruplanmış ve gerektiğinde doğrudan alıntılar seçilmiştir.

Bulguların Tanımlanması: Katılımcıların görüşleri belirlenen temalar altında sistematik biçimde tanımlanmış, uygun görülen durumlarda doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu süreçte alıntıların açık ve anlaşılır bir dille sunulmasına özen gösterilmiştir.

Bulguların Yorumlanması: Tanımlanan veriler, temalar arası ilişkiler dikkate alınarak yorumlanmış ve neden-sonuç bağlantıları kurulmuştur. Görüşlerin geçerliğini artırmak amacıyla, katılımcı ifadelerinden alınan çarpıcı doğrudan alıntılara analiz sürecinde sıkça yer verilmiştir. Araştırmada, görüşme formu yoluyla elde edilen veriler temalar hâlinde tablolastırılmıştır. Kodlama sürecinde, sosyal bilgiler öğretmen adayları “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde numaralandırılmıştır. Bu kodlamalar, katılımcı gizliliğini korurken verilerin sistematik olarak sunulmasını sağlamıştır.

3. Bulgular

3.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisinin kurulmasına ilişkin görüşleri Tablo. 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının milli eğitim akademisinin kurulmasına ilişkin görüşleri

Tematik Kategori	f
Zaman/emek kaybı, tekrar eden eğitim	6
Eğitim fakültelerinin değersizleşmesi	5
Hiçbir olumlu yön görmeme	3
Uygulamalı eğitimin katkısı	3
Atama sürecinin uzaması	3
Motivasyon kaybı	3
Nitelikli öğretmen yetiştirme	3
Maddi yük endişesi	3
Üniversite eğitiminin hiçe sayılması	2
Sistemin politik amaçlı görülmesi	2
Toplam	33

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birçoğu milli eğitim akademisinin kurulmasının olumsuz yönleri üzerinde şu yorumlarda bulunmuşlardır; Zaman-emek kaybı ve tekrar eden eğitim süreci olarak nitelendirip, eğitim fakültelerinin değersizleşmesi, atama sürecinin uzaması ile birlikte belirsiz bir hal alacak olması, maddi yük endişesi ve sistemin politika amaçlı görülmesi gibi olumsuz görüşlerde bulunarak, sistemin hiçbir olumlu yönünü görememe görüşünü belirtmişlerdir.

Katılımcıların akademinin kurulmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir: Eğitimini aldığımız pek çok durumun yeniden alınması gerekiyor. Bu zaman kaybı ve gereksiz bir karar olabilir. Halihazırda lisans eğitiminde kapsamlı dersler almış bizler için bazı konuların tekrar ele alınması motivasyon kaybı olabilir. Akademinin işleyişi, öğrenci alımı kriteri ve eğitim süresinin nasıl olacağı gibi konularda belirsizlikler olması da bizleri strese sokuyor. Umarım bu süreç adil bir şekilde yürütülür ve gerçekten nitelikli adaylar seçilir (Ö13). Dört sene eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmenlerin ikinci bir eğitim almaları öğretmenlere eğitim fakültelerinin varlığını sorgulatmaktadır. Eğitim fakültelerinde aldığımız eğitimin yetersiz olması duygusunu yaşatmaktadır (Ö23). Öğretmen atama sürecini uzatması ve bundan ötürü öğretmen adaylarında bir bıkkınlık durumunu meydana getirmesi. Eğitim fakültelerinin niteliğini düşürmesi ve öğretmen alım sayılarının düşmesine sebebiyet vermesi (Ö24). Kurulan akademilerin il ve bölüm bazlı olması. Maddi imkânı yeterli olmayanlar için ekstra zorluk anlamına geliyor. İstanbul’da yaşayan bir öğretmen adayının Aksaray’da eğitim alması onu her açıdan zorlar. Kira, yaşam masrafı, kişisel ihtiyaçlar vs. verilen ücret 23 bin TL. Asla karşılamaz. Derslerimize yoğunlaşıp, akademiden kalmamak ve atanmakla mı uğraşalım yoksa iş bulup yaşam masraflarımızı mı karşılayalım arasında sürekli çatışma yaşarız (Ö18). Aldığımız alan bilgisi derslerini tekrar göreceğ olmamız nedeniyle vakit kaybı olacağını düşünüyorum. (Ö22). Görüldüğü gibi katılımcıların olumsuz yönler boyutunda, akademinin zaman/emek kaybı olarak görülmesini, öğretmen adaylarının maddi yük endişesi taşımalarını, sistemin politik amaçlı görülmesini, ve eğitim

fakültelerinin niteliğinin düşük algılanmasının, lisans dönemi boyunca alınan eğitimlerin tekrar ele alınmasının zaman kaybı olduğunu ve atama süresinin uzamasının sonucunda öğretmen adaylarının motivasyonlarını düşürmesine sebep olacağını görüşleri ile beraber akademinin hiçbir olumlu yönünü göremedikleri görüşünü belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise milli eğitim akademisinin, nitelikli öğretmen yetiştirme potansiyelinin olduğunu ve akademide verilecek uygulamalı eğitimlerin, olumlu katkılarının olabileceğini savunmuşlardır: “Mesleğin daha nitelikli hale gelmesini sağlayabilir. Mesleğe başlamadan önce daha kapsamlı bir uygulama ve staj imkânı sunulması sahada daha iyi çalışmalar ortaya konulmasını sağlayabilir (Ö13). Akademide öğretmenlerin aldıkları teorik derslerle beraber uygulama yapabilecekleri daha çok alana sahip olmaları. Akademi ile öğretmenlerin ikinci bir üniversite gibi eğitim almaları mesleki anlamda tecrübelerini arttırmaktadır (Ö23). MEA öğretmen adayları için sahada daha iyi deneyim kazanma açısından olumludur. Öğretmen adayları bu akademide kendilerini en iyi versiyonlarını keşfederek eğitim-öğretim uygulamasında daha etkili olmalarını sağlar (Ö26).

Katılımcıların görüşleri genel anlamda değerlendirildiğinde, akademi eğitimi ile beraber, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratik yapabilecekleri imkanlara sahip olmalarını, mesleklerinin daha nitelikli bir hale gelebileceğini, mesleki anlamda kendilerini üst düzeyde geliştirebileceklerini ve akademinin bu bağlamda olumlu olabileceği görüşünü savunmuşlardır.

3.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisinin kuruluş amacına ilişkin görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Akademinin Kurulma Amacına İlişkin Görüşleri

Tematik Kategori	f
Öğretmen atama sürecini yavaşlatma	10
Eğitim fakültelerini değersizleştirme	7
Donanımlı öğretmenler kazandırma	5
Amaç belirsiz, açıklama yetersiz	4
Psikolojik yıldırma	3
İşsizlik oranlarını örtbas etme	2
Kalite amaçlansa da yöntem yetersiz	2
Eğitimi ideolojik açıdan yönlendirme	2
Toplum algısını yönlendirme	1
Eğitim sistemine zarar verme	1
Toplam	37

Tablo 3’de görüldüğü gibi katılımcıların birçoğu milli eğitim akademisinin, kuruluş amacını; Öğretmen atamalarını geciktirme, eğitim fakültelerini işlevsizleştirme amacı olarak nitelendirmişlerdir: Öğretmen ataması yapmamak için yeni bir yöntem deniyorlar (Ö5). Atama azaltmak ve işleri zorlaştırmak (Ö12). Eğitim fakültesi ve akademisyenleri öğrenciler için bir

hareket bence siz öğrenci yetiştiremiyorunuz. Biz daha nitelikli öğrenci yetiştiririz demeye geliyor. Boşuna vakit kaybı (Ö17). Ben kuruluş amacının öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması olarak görmüyorum. Bana göre akademi ekonomik olarak geçtiğimiz zor süreç içerisinde öğretmen atamalarını geciktirebilmek, ataması yapılmayan öğretmenleri akademiye alarak susturmak için kurulmuş bir düzendir (Ö24). Öğretmen yetiştirme amacıyla olan bu kuruluş 4 yıllık eğitim fakültesi eğitimini çöpe atan bir sistemdir. (Ö11). Katılımcıların görüşlerine bakıldığında çoğunluk olarak öğretmen atama sürecini geciktirme ve eğitim fakültelerini işlevsizleştirme amacıyla akademinin kurulduğu görüşünü belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise akademinin kurulma amacının, nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla kurulduğu görüşünü savunmuşlardır: “Bir öğretmen akademisi kurarak daha donanımlı, tecrübeli bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır diye düşünüyorum (Ö4). Kuruluş amacı daha nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Baktığımızda nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Ö7). Kuruluş amacı açısından çok mantıklı. Her öğretmen adayı okuldan mezun olurken öğretmen olacağım bilinciyle mezun olmuyor. Eğitimine ve gelişimine dikkat etmeden KPSS ile atanıp, nitelsiz, mesleki açıdan yetersiz öğretmenler oluyorlar. Akademi bunu engellemek, aza indirmek amacıyla kuruldu. Bu düzenleme gerekliydi (Ö18). Görüldüğü gibi, katılımcıların görüşlerinin çoğu olumsuz görüşleri yansıtmış olsa da olumlu boyutta da yukarıda yer alan görüşler belirtilmiştir.

3.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisinin işleyişine yönelik görüşleri Tablo 4’de gösterilmiştir.

<i>Tablo 4. Öğretmen adaylarının milli eğitim akademisinin işleyişine yönelik görüşleri</i>	
Tematik Kategori	f
İşleyişin belirsiz ve yetersiz olması	10
Fakültede alınan derslerin tekrar edilmesi	7
Adaletsizlik / torpil endişesi	5
Uygulama sürecinin plansızlığı	4
Katılımcıların bilgi sahibi olmaması	3
Maddi yük ile şehir değişikliği kaygıları	2
Sistem tamamen olumsuz ve kaldırılmalı	2
Toplam	33

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının birçoğu, milli eğitim akademisinin işleyişinin belirsiz ve plansız yapıldığı ve bürokratik süreci uzatarak, karmaşıklık yaratacağı görüşünü belirtmişlerdir. “Açıkçası bunun hakkında pek bir şey söyleyemiyorum. Çünkü şu an da ben de anlamaya çalışıyorum ve çok karmaşık gözüküyor. (Ö2). Çok fazla bilgi verilmiyor. Bence işleyiş hakkında akademiye kuranlarında bir fikri yok (Ö8). Akademiye dersler, eğitim süreci ve sınavlarla ilgili henüz çok net bilgiler yok. Ama sürecin uzun ve zor olması öğretmen adaylarını zorlayabilir (Ö32). Katılımcılar, görüşlerinde akademi süreci ile ilgili öğretmen adaylarına yeterli bilginin aktarılmaması sebebi ile bir belirsizlik olduğunu belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise akademide alınacak derslerin, fakülte eğitiminde alınan derslerin tekrarı niteliğinde olduğundan, akademiye öğretmen adaylarının alım sürecinde adaletsizlik endişelerinden ve şehir değişikliği sebebiyle oluşacak maddi yük endişesi taşıdıklarını görüşlerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir: Öğretmen adaylarının 4 yıl içerisinde aldığı bilgiyi tekrar verilmesi olduğunu düşünüyorum (Ö12). Bununla ilgili pek bir fikrim yok, detaylı bilgiye sahip değilim. Ancak 4 yıl eğitim fakültesinde eğitim alıp, 3 dönem de akademide eğitim almak tamamen yanlış geliyor bana. (Ö14). Şehir değişikliği sebebi ile oluşacak maddi yük endişesini nitelendiren katılımcı görüşleri şu şekildedir: Eğitim sürecinde her bir bölüm için farklı şehirlerde ve tek bir şehirde kurum açılacakmış. Bu bana doğru gelmedi. Zaten çoğumuz 4 yıl boyunca farklı şehirlerde okuduk. Maddi olarak zorlanan çok insan var. O şehirlerde yurt gibi bir imkânımız da olmayacak. Verdikleri paranın çoğunu ev kiralari için kullanmak zorunda kalıcaz (Ö15). Zaten KPSS ile alımların çok az olduğunu görüyoruz birde akademi çıkarıldı ve buralarda alımlar çok az olacak üniversitelerde yeteri kadar eğitim alınmadığını düşünüyorsa şayet bu öğrencilerin değil bu verilen eğitimi hazırlayanların sorumluluğudur lakin başkalarının sorumluluğunu ne yazık ki biz öğrenciler çekiyoruz ve bir türlü onca emek, zaman ve masraf harcadığımız halde mesleğimize ulaşamıyoruz. Ek olarak bu süreci uzatmayı mantıklı bulmuyorum (Ö31). Görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmen alımlarının zaten az olduğu şu dönemlerde, akademinin kurulması ile beraber bu kontenjanlarının git gide azalacağını öngörerek mesleki ve maddi kaygılar taşıdıklarını, bunun yanında şehir değişikliği sebebi ile maddi yük endişesi taşıdıklarını görüşlerinde belirtmişlerdir.

Katılımcıların akademi ile ilgili bilgi sahibi olmamaları ile ilgili görüşler şu şekildedir: Henüz bu konuda bilgi sahibi değilim (Ö22). Çok yavaş ve düzgün açıklanmayan bir program (Ö21). Maalesef adaylarına işleyişle ilgili yeterli bilgi aktarılmadı. Akademilerin hangi şehirlerde olduğu neye göre tercih edileceği bile belli değil... Maaş belli değil ders saati belli değil (Ö33). Görüşlere bakıldığında, katılımcıların akademi ile ilgili yeterli bilginin aktarılmadığını belirtmektedirler.

3.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Milli eğitim akademisinin öğretmen yetiştirme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının milli eğitim akademisinin öğretmen yetiştirme sürecine katkılarına ilişkin görüşleri

Tematik Kategori	Frekans
Öğretmen adaylarına deneyim kazandırma	10
Tekrara dayalı olduğundan etkili olmaması	6
Eğitim kalitesi uygulamaya bağlı olarak artırma	5
Mesleki gelişim ve nitelikli öğretmen yetiştirme	4
Sürecin öğretmen adaylarını yıpratması	3
Katkı sağlamayan, işlevsiz sistem	3
Hizmet içi eğitimlerin verilmesi	2
Toplam	33

Tablo 5’de görüldüğü gibi katılımcıların birçoğu akademinin öğretmen adaylarına deneyim kazandırma noktasında olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir: “Mikro düzeyde eğitim katkısı olabilir (Ö20). Öğretmen adaylarına daha fazla deneyim kazandırarak işe başlayacak olmaları diyebilirim (Ö25). Sahada daha çok çalışarak deneyim elde etme imkânı sağlar (Ö4). Öğretmen nitelik kazanır (Ö6).

Akademinin, tekrara dayalı eğitim olma ihtimali ile etkili olmamasını belirten görüşler şu şekildedir: Öğretmen yetiştirmeye herhangi bir katkısı olacağını düşünmüyorum. Zaten üniversitede verilen formasyon derslerinin ötesine geçilemeyecek. Bu da çok etkili bir durum olmayacaktır. Sadece atama surecini uzatmaya ve ekonomik yükten kurtulmaya yaranılan bir durum (Ö24).

Bazı katılımcılar ise eğitimin tekrar ettiğini ve öğretmen yetiştirme sürecine herhangi bir katkısının olmayacağını savunmuşlardır. Görüşler şu şekildedir: “Herhangi şekilde büyük katkısı olacağını düşünmüyorum. Aynı öğretmenlerden konunun tekrar edilmesinin faydası yok (Ö9). Çok bir katkısı olduğunu düşünmüyorum (Ö12). Katkısı yok. Eğitim fakültelerinde gayet eğitim verebilmek için iyi yetiştiriliyoruz (Ö10). Bir katkısı olacağını düşünmüyorum. Aksine meslekten soğutacak böylece eğitimin kalitesi düşecek (Ö3).

Bazı görüşlerde ise akademide eğitim verilmesi yerine hizmet içi eğitimlerin verilmesinin daha uygun olabileceği görüşüdür. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir: Nitelikli öğretmen sıfatını doldurmaya çalışılıyor ama bence yanlış şekilde hizmet içi eğitim kısmında ya da eğitim fakülteleri kısmında bunları doldurabilirlerdi (Ö17). Öğretmen yetiştirmenin yeri yıllardan beri süregeldiği gibi eğitim fakülteleridir. Bunun için yeni yeni icatlar çıkartmak yerine bulunan sistemin iyileştirilmesi gerekir. Baştan oluşturmak değil. Eğer bir çalışma yapılması gerekiyorsa da hizmet içi eğitimle bunun verilebileceğini düşünüyorum (Ö30). Görüşlere bakıldığında, katılımcılar akademide verilecek eğitimlerin, hizmet içi eğitimle de verilebileceğini belirtmişlerdir.

3.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisini, eğitim fakülteleri açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının akademiye eğitim fakülteleri açısından nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşler

Katılımcı	f
Eğitim fakültelerinin değersizleştirilmesi	13
Akademide eğitimin tekrar edilmesi	6
Olumlu iş birliği ve uygulama fırsatları	6
Akademi sistemi süre uzaması	4
Öğrenci motivasyonuna olumsuz etkisi	3
Toplam	32

Tablo 6 ‘da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının akademinin eğitim fakülteleri açısından değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerini değerlendirdiğimizde, katılımcıların birçoğu, akademinin, eğitim fakültelerinin işlevsizleşmesine yol açacağını belirten şu görüşlerde bulunmuşlardır: “Eğitim fakültelerinin bir özelliği kalmadı. (Ö5). Yorucu, eğitim fakültesinin saygınlığının azalttı. (Ö9). Mantıksız. O zaman akademi varsa eğitim fakültesi neden var? (Ö10). Olumlu yanı yok. Olumsuz bulduğum yönleri ise eğitim fakültelerinde eğitim veren hocalara ve öğrencilere saygısızlık olarak görüyorum alınan eğitimi hiçe sayarak değersizleştiriyor. (Ö16). Eğitim fakültelerinde verilen 4 yıllık eğitimin yetersiz olduğu düşüncesini oluşturabilir fakültelerin değersizleştirilmesine sebep olabilir bu durum hem biz öğrenciler hem de fakülte hocaları açısından moral bozucu bir durum olur ayrıca iki farklı kurumdan eğitim almak kafa karışıklığına neden olabilir öğretmen adayları için süre uzar ve süreç daha zorlayıcı hale gelir (Ö28).” Katılımcılar, görüşlerinde akademinin, eğitim fakültelerinin işlevini sorgulatarak, değersizleştirdiğini belirtmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise akademini eğitim fakülteleri ile iş birliği içerisinde olurlar ve uygulama fırsatları sunulur ise olumlu olabileceğini belirtmişlerdir. Görüşler şu şekildedir:

“İş birliği oluşturulabilir. Uygulama alanı imkânı, olumlu tarafı (Ö13). Eğitim fakülteleri ders yoğunluğu açısından hafifletmek, kalan derslerin kalitesinin artacağına inanıyorum (Ö26). Uygulamaya daha çok yer verilmesi olumlu (Ö23). Eğitim fakültelerinde verilen bilgilerin üzerine uygulama desteği sağlayabilir (Ö32). Görüldüğü gibi, kurulan akademiler, eğitim fakülteleri ile iş birliği içerisinde hareket ederek, öğretmen adaylarına uygulama fırsatları sunması halinde, akademinin öğretmen adayları için olumlu katkı sunabileceği görüşlerini belirtmişlerdir.

3.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisi ile ilgili olası sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

<i>Tablo 7. Öğretmen adaylarının milli eğitim akademisi ile ilgili olası sorunlarına yönelik görüşleri</i>	
Katılımcı	f
Zaman/emek kaybı	8
Uygulama eksikliği ve içerik yetersizliği	6
Barınma, ulaşım ve maddi destek sorunları	5
Değerlendirme süreçlerinde adaletsizlik endişesi	4
Sürecin belirsizliği ve bilgi eksikliği	4
Eğitimcilerin yeni sisteme yönelik yetersizliği endişesi	2
Motivasyon kaybı	2
Öğretmenlerin emeğinin boşa gitmesi	2
Mesleğe saygının azalması	2
Toplam	35

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının birçoğu, milli eğitim akademisi ile ilgili olası sorunlara ilişkin, eğitim fakültesindeki eğitimin tekrar edildiği ve zaman kaybı olduğu belirtilmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Sorunlardan en büyüğü kazanmazsak en baştan başlayacak olmamız. Emeklerimiz çöpe gidiyor. Zaman kaybı olarak görüyorum (Ö17). Yıgılma, yıl kaybı (Ö19). Eğitim fakültesi öğrencilerinin gördüğü dersleri tekrar tekrar görmeleri zaman kaybıdır. Ülkemizde yeteri kadar stresli, gelecek kaygısı yaşayarak, ağır sorumluluklar altında yaşamak zaten meşakkatliyen akademilerde verileceği söylenen eğitim gençleri yormaktan öteye geçmeyecek gibi görünüyor” (Ö31).

Uygulama eksikliği ve içerik yetersizliği ile ilgili görüşler şu şekildedir: Uygulama= Yetersiz süre, planlamada meydana gelebilecek eksiklikler, malzeme- materyal eksikliği, Uygulama alanı= Yeni gelişen bir durum olduğu için alt yapıda okullarda eksiklikler var. Okullar tam anlamıyla bu sisteme hazırlıklı değil diye düşünüyorum (Ö13). Verilecek dersler, uygulama ve uygulama alanları ilk kez yapılacağından tam oturmayan bir sistem olacağından ötürü birtakım sorunlar ortaya çıkacaktır. Bu süreçte Eğitim fakültelerinden yardım alınabilir, öğretim üyelerinin fikirlerine danışılabilir ve uygulama alanında ise daha önce yapılan uygulamalar örnek alınabilir (Ö26). Katılımcıların görüşlerinde bakıldığında, uygulama sürecindeki belirsizlikler ve içeriğin yetersizliği ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Barınma, ulaşım ve maddi destek sorunları, değerlendirme sürecinde olası adaletsizlik endişesi ve öğretmenlerin emeklerinin boşa gitmesi ihtimali ile mesleğe olan saygının azalması gibi endişeleri nitelendiren katılımcı görüşleri şu şekildedir: Ders içeriklerinin tekrar niteliğinde olması ve uygulama ağırlığının yeterli olmaması büyük bir sorun olabilir akademide görev alacak eğitimcilerin yeterliliği de önemli bir konu çünkü kaliteli bir eğitim ancak donanımlı kişilerle mümkün olur uygulama alanlarının kısıtlı olması ya da yüzeysel tutulması da katkıyı azaltır ayrıca barınma ulaşım maddi destek gibi konular da adaylar için sorun haline gelebilir sürecin net olmaması belirsizliklerin fazla olması da başlı başına bir sorun yaratıyor bu da motivasyonumuzu olumsuz etkiliyor (Ö28). Aksaklıklar olabilir. Puanlamada objektif davranmayabilirler (Ö4).

3.7 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisine ilişkin öneri görüşleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının Milli eğitim akademisi ile ilgili önerilerine ilişkin görüşleri

Katılımcı	f
MEA’nın tamamen iptal edilmeli	13
Eğitim fakülteleriyle koordinasyon kurulması gerekli	5
Barınma, maaş ve maddi destek iyileştirilmeli	4
Program içerikleri ve uygulamalar yeniden düzenlenmeli	4
Sadece formasyon ihtiyacı olanlara yönelik uygulanmalı	3
Süreç şeffaf, adil, liyakate dayalı olmalı	2
Süre kısaltılmalı, daha işlevsel hale getirilmeli	2
Toplam	33

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri şu şekildedir: Öğretmen adaylarının birçoğu akademinin tamamen iptal edilmesi görüşünü savunmaktadır. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir: “Bu akademinin bir an önce kaldırılması. (Ö3) Bir an önce uygulama kaldırılmalı ya da eğitim fakültesi ile sınırlandırılmalıdır (Ö5). Kapatılması, çünkü öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesini düşürüyor (Ö12). Tamamen ortadan kaldırılmalı, eğitim fakültesinde teknoloji odaklı dersler açılmalı. (Ö15). Kapatılması gerektiğini düşünüyorum. (Ö19). Bence direkt olarak kaldırılması lazım (Ö25).

Katılımcıların 5’i fakülteleri ile iş birlikli çalışılması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir: “Kesinlikle yeni düzenleme ve eğitim fakültelerine uygun bir program hazırlanmalı. Ayrıca bu programda liyakat, torpil olmamasını da canı gönülden istiyoruz (Ö6). Buna son verilsin. Ya da eğitim fakülteleri ile iç içe düzenlensin örneğin 2 sene eğitim fakültesinde 2 senede akademi olacak tarzda olabilir (Ö27). Eğitim fakülteleriyle koordineli çalışılmalı, mevcut eğitimin üzerine anlamlı katkılar eklenmeli. Ders içerikleri sınıfa uygun, uygulamalı ve öğretmenlik becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmalı (Ö32).”

Bazı katılımcılar ise akademinin amacı, işleyişi ve içeriğinin şeffaf şekilde açıklanması gerekliliğini belirtmişlerdir: “Güncel durumlarla ilişkiler, şeffaflık adalet, uygulama ağırlıklı eğitim, güçlü uygulama odaklı iş birlikleri, mentör ve okullardan düzenli geri bildirim alınarak sürekli iyileştirme sağlanması, öğretim kadrolarının kalitesi, süreçte teknoloji ile ilgili unsurlarında işe koşulması, maddi destek verilmeli, barınma imkânı sağlanmalı. (Ö13). Süreç şeffaf bir şekilde yürütülmeli çünkü gördüğümüz gibi hiçbir şey belli değil geliştirilmelidir (Ö28).

Akademinin sadece formasyon ihtiyacı olan adaylara yönelik olması gerektiğini belirten görüşler şu şekildedir: Akademi içinde verilecek eğitimin formasyon alması gereken öğrencilere verilmesini önerebilirim (Ö31). Bir an önce uygulama kaldırılmalı ya da formasyon ihtiyacı olan adaylar ile sınırlandırılmalıdır. (Ö5). Görüşlere bakıldığında, akademinin, tamamen kapatılması gerektiği görüşü ağırlıklı olsa da aynı zamanda akademinin, eğitim fakülteleri ile iş birliği içerisinde hareket etmesi gerektiği, barınma, ulaşım ve maddi destek imkanlarının sağlanması gerekliliği, program içeriklerinin ve uygulamalarının ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi gerektiği, sürecin şeffaf, adil bir şekilde yönetilmesi gerekliliği ve akademi eğitim süresinin kısaltılarak, sadece formasyon ihtiyacı olan öğretmen adaylarına yönelik olarak verilmesi gerektiğini belirten görüşler bulunmaktadır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 33 sosyal bilgiler öğretmen adayının Milli Eğitim Akademisi’nin kurulmasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının akademi uygulamasına temkinli yaklaştığını, bu sürecin özellikle atanma öncesi süreçte belirsizlik yarattığını ve uygulamanın niteliğinin, başarıya ulaşmadaki temel faktör olacağını düşündüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, akademinin eğitim içerikleri, süre, ölçme-değerlendirme sistemi ve öğretmen niteliğine katkısı gibi başlıklarda önemli soru işaretleri taşımaktadır. Bu bulgu, daha önceki çalışmalarda da ifade edilen, öğretmen yetiştirme sisteminin teorik yönünün kuvvetli ancak uygulama ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğu tespitleriyle örtüşmektedir (Saban, 2020; Yıldırım, 2019)

Bununla birlikte, bazı adaylar akademiye, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artıracak bir adım olarak görmüş, özellikle mesleğe hazırlık sürecinin daha sistematik hale gelmesini olumlu

değerlendirmiştir. Bu durum, öğretmen yetiştirme sürecine yönelik yüksek beklentinin ve mesleki motivasyonun sürdüğünü göstermektedir. Dolayısıyla, bu tür politikaların başarılı olabilmesi için sürecin hem şeffaf hem de katılımcı bir şekilde planlanması gerektiği düşünülmektedir (Kılıç & Sağ, 2023). Akademik kuruluş amacına yönelik yöneltilen soruya, katılımcıların birçoğu öğretmen atama sürecini geciktirme politikası olarak değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Demirbaş (2022), atama bekleyen öğretmen adayları atanamamalarını çoğunlukla sistemden kaynaklanan sorunlar olarak gördüklerini belirtmiştir.

Katılımcıların MEA'ya ilişkin olumsuz görüşleri, öğretmenlik mesleğine olan bağlılık düzeylerini de etkileyebilir. Akhan ve Kaymak (2021), öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin algılar ile öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda, MEA'nın öğretmen adaylarının mesleki bağlılıklarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının MEA'nın öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmak yerine, mesleğin değerini düşürdüğüne dair algıları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün zamanla nasıl değiştiğini gösteren literatürle de örtüşmektedir. Türk Eğitim Derneği'nin (2014) raporunda, öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri ile toplumun öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri arasında paralellik olmadığı ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının zamanla azaldığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının MEA'ya karşı genel olarak olumsuz bir tutum sergilediklerini ve bu uygulamanın mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının MEA'ya yönelik olumsuz algıları, mesleki motivasyonlarının azalmasına ve mesleğe olan bağlılıklarının zayıflamasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin algısının ve saygınlığının zamanla değişebileceğini ve çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini göstermektedir. Nitekim, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Ayık & Ataş, 2012).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün ve saygınlığının zamanla azaldığına dair algılar da dikkat çekicidir. Öğretmenlik mesleğinin mevcut algısı konusunda yapılan araştırmalar, mesleğin saygınlığının olmadığı, hak ettiği yerde olmadığı ve ekonomik olarak hak etmediği bir konumda bulunduğu görüşlerinin yaygın olduğunu göstermektedir (Bozkurt & Kutlu, 2021). Elde edilen bu bulguya yönelik, (Şensoy ve Karabağ Köse (2023), çalışmalarında öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ve bu imajın zamanla değişebileceğini belirtmiştir.

“Milli Eğitim Akademisi (MEA), öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve öğretmenlik mesleği için yetkinlik sertifikası verme işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelidir. MEA'nın, öğretmenlerin yeni modele uyum sağlamalarına ve mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir” (Güneş, E. 2024 s.241)

Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz algılarının, mesleki motivasyonlarını ve bağlılıklarını olumsuz etkilediğini ve bu durumun öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün ve saygınlığının zamanla azaldığına dair algılarla örtüştüğünü göstermektedir.

Bazı katılımcılar ise akademinin, eğitim fakülteleri ile koordineli çalışarak, barınma, maaş ve maddi destek iyileştirmeleri ile beraber, uygulamalı eğitimlerin ve verilecek eğitimlerin düzenlendiği takdirde akademinin, nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkıların olabileceğini belirtmişlerdir.

5. Öneriler

Akademik, eğitim fakülteleri ile iş birlikli şekilde çalışmaları gerektiği, barınma, maaş ve maddi destek yardımlarının iyileştirilmesi gerektiği, program içeriklerinin ve uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerektiği, sadece formasyon ihtiyacı olanlara yönelik uygulanması gereken bir eğitim-öğretim süreci olduğu, tüm sürecin kısaltılarak daha işlevsel hale getirilmesi gerektiği ve sürecin şeffaf ve adil bir şekilde liyakat esas alınarak yönetilmesi gerektiği gibi görüşler yer almaktadır. Akademi henüz uygulamaya geçirilmeden verilen dönütlere göre düzenlemeler revize edilmelidir.

Kaynakça

- Aksoy, V. (2018). Öğretmen yetiştirme politikalarındaki değişimler ve yansımaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 125-148.
- Ayık, A., & Ataş, Ö. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 25-40.
- Bozkurt, E., & Kutlu, H. (2021). Öğretmenlik Mesleğinin İmajı: Toplumsal Algı, Mesleğin Doğası, Saygınlık ve Gelecekteki Durumuna İlişkin Deneyimler. *Dergi Park*.
- Çelikten, M. (2016). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitim Yönetimi Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 79-104.
- Demir, S., & Başar, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(3), 789-808.
- Demirbaş, B. (2022). Öğretmen Adaylarının Atama Öncesi Karşılaştıkları Güçlükler: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, (2022)
- Güneş, E. (2024). Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı Coğrafi Bölgelerden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bakış Açısından Bir Değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-243
- Karataş, İ. H. (2024). Yeni Öğretmenlik Meslek Kanunu teklifi ve Millî Eğitim Akademisi'nin kurulmasına dair. *Okul Yönetimi*, 4(1), 1-10.
- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2022). Öğretmen yetiştirme politikalarının yeniden yapılandırılması: Sistemsel bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 1-25
- Kılıç, A., & Sağ, R. (2023). Milli Eğitim Akademisi uygulamasına öğretmen adaylarının bakışı: Nitel bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 45-68.
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şûrası Kararları. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul). Ankara.
- Milli Eğitim Şuraları. (Çeşitli Yıllar). Millî Eğitim Şûrası Raporları. Ankara.
- Özdemir, S. M. (2015). Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 25-43.
- Öztürk, C. (2021). Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme süreçlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 10(1), 55-78.
- Patton, MQ (2002). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Adaçayı.
- Saban, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine girişte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 211-240.

- Sönmez, V. (2019). Eğitime Giriş (15.bs). Anı Yayıncılık.
- Şen, S., & Akbaba Altun, S. (2022). Dönemin Ruhunun Türk Milli Eğitim Şûralarına (1939-2014) Etkileri: Hermenötik Bir Analiz. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 23-45.
- Şensoy, Ü., & Köse, E. K. (2023). Öğretmenlik Mesleği İmajının Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Bağlı Olarak İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3), 1092-1114.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2019). 11. Kalkınma Planı (2019-2023). Ankara: Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Terzi, A. R., & Kurt, A. A. (2019). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ve motivasyon kaynakları. Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dergisi, 6(1), 45-64.
- Tekin, Y. (2025a, Ocak 28). Öğretmen atamalarında yeni dönem: Akademi Giriş Sınavı geliyor. NTV. <https://www.ntv.com.tr/egitim/ogretmen-akademisi>
- Tekin, Y. (2025b, Ocak 29). Öğretmenlik artık akademiyle mümkün olacak. Yeni Şafak. <https://www.yenisafak.com/egitim/milli-egitim-akademisi-nedir>
- Tekin, Y. (2025c, Şubat 10). Millî Eğitim Akademisi ile öğretmen yetiştirmede yeni dönem. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/akademi>
- Tekin, Y. (2025d, Nisan 15). Mülakat kalkıyor, öğretmen atamaları objektifleşiyor. TRT Haber. <https://www.trthaber.com/milli-egitim-akademisi>
- Türk Eğitim Derneği. (2014). Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği.
- Tozlu, N. (2015). Öğretmen yetiştirme üzerine düşünceler. TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 5(13), 123-135.
- Tonga, D. (2012). SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(4), 779-803.
- Yılmaz, K. (2010). Öğretmen yetiştirme sistemimiz: Yapısal sorunlar ve çözüm önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 109-130.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2019). Türkiye 'de öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel dönüşümü. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 24(1), 99-122.
- Yüksel, S. (2005). Örtük Programın Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi, Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Örneği. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 29, 2020.

Aile Tarihi Projelerinin Sürdürülebilir Kılmak ya da Kılamamak: Öğretmen Deneyimlerinin Anlatı Sorgulama Yoluyla İncelenmesi

Nesrin Aslan

Dokuz Eylül Üniversitesi, aslan.nesrin@ogr.deu.edu.tr

Banu Çulha Özbaş

Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, banu.culha@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, yaklaşık otuz yıldır kesintisiz olarak aile tarihi projelerinin yürütüldüğü bir okulda görev yapmış veya hâlen görev yapan dört tarih öğretmeninin, bu projelere ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden anlatı sorgulama yöntemi kullanılmış; veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcıların tarih öğrenme süreçleri, tarih öğretmeni olmaya karar verme hikâyeleri ve aile tarihi projelerine danışmanlık deneyimleri bütüncül biçimde analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen anlatılar düzenlenerek bütünsel hikâyeler oluşturulmuş, katılımcı teyidi alınmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma, “Tarih öğretmenlerinin aile tarihi projesini sürdürülebilir kılmaya yönelik deneyimleri nelerdir?” problem cümlesi doğrultusunda yapılandırılmış ve bulgular dört tema altında toplanmıştır: Katılımcı öğretmenlerin tarih öğrenme ve mesleğe yönelme deneyimleri, projenin yapılandırılma süreci ve zaman içindeki değişimi, uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm yolları, projenin sürdürülebilirliğine ilişkin deneyimler ve öneriler. Araştırma bulguları sonucunda ortaya çıkmış en önemli sonuçlardan biri kendileri geleneksel yollarla tarih öğrenmiş öğretmenlerin, aile tarihi projeleri aracılığıyla edindikleri alternatif öğretim deneyimleri ve projenin devamı konusundaki çabalarıdır. Bu paralelde araştırma sonucunda benzer projeleri yürütmeyi planlayan öğretmenler için sürekliliğini nasıl sağlanabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile tarihi, Sürdürülebilirlik, Deneyim, Anlatı sorgulama

To Sustain or not to Sustain Family History Projects: An Investigation Teacher Experiences Through Narrative Inquiry

Abstract

The aim of this study is to explore the experiences of four history teachers who have worked or are currently working at a school where family history projects have been implemented continuously for approximately thirty years. The study employed a qualitative narrative inquiry design, and data were collected through semi-structured interviews. Participants' experiences of learning history, their journeys toward becoming history teachers, and their experiences as advisors in family history projects were analyzed holistically. Narratives obtained from the interviews were organized into stories, participant validation was obtained, and data were analyzed using descriptive analysis. The study was structured around the research question: "What are the experiences of history teachers in sustaining the family history project?" The findings were grouped under four main themes: teachers' experiences in learning history and choosing the profession; the structuring and evolution of the project over time; challenges encountered during implementation and the strategies developed to overcome them; and experiences and suggestions regarding the sustainability of the project. One of the most significant findings of the study is that teachers who had traditionally learned history themselves developed alternative instructional experiences through family history projects and made notable efforts to ensure the continuity of these projects. In this context, the study proposes recommendations for teachers who plan to implement similar projects in terms of how to sustain them over time.

Key Words: Family history, Sustainability, Experience, Narrative Inquiry.

Giriş

19. yüzyılda Leopold Von Ranke'nin öncülüğünü yaptığı Annales Okulu, siyasi tarih anlayışına karşı çıkarak insan faaliyetlerine bütüncül yaklaşan bir tarih yazımı geliştirmiştir. Aynı zamanda bu yaklaşım, tekil olaylara yoğunlaşan tarihçiliğe karşı sorun odaklı analitik çalışmalara odaklanması ve sosyal bilimlerin diğer disiplinleriyle iş birliği yapılması gerektiğini savunmuştur (Adıyeke, 2017, s.385). Bu bağlamda modern dönemde önemi anlaşılan birçok konuya yenileri eklenmiştir. Çocuk tarihi, kadın tarihi, işçi tarihi, yerel tarih, sözlü tarih vs. Eklenen konuların temelinde “ötekilerin tarihi” olması hayli dikkat çekicidir. Bu çerçevede artık geniş ve belirsiz bir “biz”in tarihinden çok daha dar ve sınırlı bir “biz”in, hatta “ben”in geçmişi ilgi görmeye başlamıştır (Şimşek & Pamuk, 2014, s. 27). Tarih yazımında evrensel ve büyük anlatılar yerini tekilin bilgisine bırakmış, yani makro tarihten mikro tarihe doğru eğilim öne çıkmıştır (Karabağ, 2022). Modern tarihçiler, sadece resmi anlatıları değil, sıradan insanların deneyimlerini, farklı grupların bakış açılarını ve çok katmanlı ilişkileri de dikkate alarak geçmişi daha kapsayıcı ve eleştirel biçimde analiz etmeye çalışarak tarihe çok yönlü, derinlikli ve çoğulcu bir bakış kazandırmaya çalışmıştır (Tepekaya, 2022).

Postmodern tarih yazımındaki değişim ve dönüşüm tarih eğitimine de yansımıştır. Türkiye’de 2005 yılında ilköğretim, 2007 yılında ortaöğretimde olmak üzere davranışçı yaklaşım yerini postmodern ilkelere dayanan yapılandırmacı yaklaşıma bırakmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşım “yeni tarihlerin” öğretimine ilişkin “yeni öğretim yaklaşımları” çerçevesinde tarih öğretiminde temel ve tartışılmaz kabul edilen doğruların bile yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur (Çulha-Özbaş, 2010, s:2). Bu yaklaşımın bir sonucu olarak 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na birçok yenilikçi ve interdisipliner konu eklenmiştir. Programa dahil olan çok boyutlu konulardan birisi de değişim ve sürekliliği algılama becerisi olmuştur. Bu beceri kapsamında aile tarihi, kutlamalar ve törenler, göçün nedenleri ve sonuçları, teknoloji ve tıp tarihi ve doğal afetler gibi geçmişten günümüzde değişim ve süreklilik algısını geliştirmeye uygun olan konular, öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. 2017 yılında ilan edilen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (SBÖP) Kültür ve Miras öğrenme alanında “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak ailesinin geçmişine dair soy ağacı oluşturur.” (Dere ve Kızılay, 2017, s. 297) kazanımı, 2018 yılında “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklardan ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” şeklinde güncellenmiştir. 2023 yılında da kazanım bu hali ile eğitim programında yer almaya devam etmiştir (MEB 2018, MEB 2023). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) 4.sınıf SBÖP’de aile tarihi araştırması için Ortak Mirasımız öğrenme alanında:

“SB.4.3.2. Aile tarihini yansıtan bir ürün oluşturabilme

a) Aile tarihine ilişkin elde ettiği kaynaklara dayalı olarak çıkarımlar yapar.

b) Aile tarihine ilişkin elde ettiği kaynaklardaki bilgileri kullanarak görüşünü yansıtan bir ürün oluşturur.”

öğrenme çıktıları yer almıştır. Öğrenme ve Öğretme Uygulamaları kısmında ise şu açıklamaya yer verilmiştir:

“Öğrencilerden kendi aile tarihi çalışmalarını yapmaları için ulaşabildikleri aile büyükleri ile görüşmeler yapmaları (D2.3) ve sınıfa aile geçmişine ilişkin eşyalar (fotoğraf, mektup, eski kıyafetler, diplomalar, karneler vb.) getirmeleri istenir (QB5). Öğrencilerin okula getirdiği eşyalarla bir sınıf sergisi oluşturulur. Bu sergide aile tarihini yansıtan eşyaları, hazırladıkları tanıtım kartları aracılığıyla arkadaşlarına sunmaları beklenir (E1.5, E3.1, SDB1.2). Bu çalışma ile aile tarihine ait öğelerin de ortak mirasımız olduğunu fark etmeleri sağlanır (SDB2.1) (MEB, 2024).

Sözlü tarih yöntemi ile yapılacak aile tarihi projeleri, yalnızca bir araştırma ve tarih yazımı yöntemi olmanın ötesinde, tarih öğretiminde de etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Tarih ve sosyal bilgiler derslerinde uygulanacak sözlü tarih çalışmaları, öğrencilerin çeşitli tutum ve davranışlarında olumlu değişimlere yol açabilir. Özellikle yaşlı bireylerin yaşam öyküleri ve geçmiş deneyimleri üzerinden gerçekleştirilecek sözlü tarih etkinlikleri, öğrencilere tarihsel süreçleri kavrama ve zaman algısı geliştirme konusunda katkı sağlayabilir (Demircioğlu, 2015). Böylece tarih ve sosyal bilgiler, öğrencilerin yer, tarih ve isimleri ezberlemek zorunda olduğu dersler olmaktan çıkıp öğrencilerin hayatlarına dokunan ve önemli kazanımlar elde edebilecekleri dersler haline gelebilir (Yılmaz, 2021). Ayrıca bu çalışmalar sayesinde öğrenciler bilimsel araştırma yapma, iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma, not tutma, etkili dinleme gibi birçok beceriyi de edinecektir (Ata, 2015). Öğrencilerin nesneleri sınıfta sergilemesi, tanıtım kartları hazırlaması ve sunması da görsel tasarım ve yaratıcılık, sergileme, etkili konuşma ve organizasyon becerileri kazanmasında etkili olabilir.

Dere ve Kızılay MEB 4. sınıf Sosyal Bilgiler eğitim programında yer alan aile tarihi konusuna ilişkin okullarda uygulanan proje ve çalışma örneklerine dair yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin yaşlarına uygun olarak çevrelerini ve ailelerini tanımlarına yönelik etkinliklere ağırlık verildiğini belirlemiştir. Bu uygulamalarda öne çıkan en önemli iki eylemin, anlamak ve fark etmek olduğunu tespit etmişlerdir (Dere ve Kızılay, 2017, s. 295-297). Aile araştırmaları bir kişinin atalarının yaşadığı zorlukları, denemeleri ve başarıları hakkında daha fazla bilgi edinmesinde, bireyin kimlik, aidiyet ve dayanıklılık duygusunu geliştirmede ve güçlendirmede yardımcı olabilir (Moore, 2003). Bu kazanımların yanı sıra aile büyüklerinin yaşadığı dönemin koşullarını anlayabilir, o günün koşullarına göre değerlendirme yapabilir. Bu dönem ile ilgili bilgilere ulaşmak için arşiv belgeleri, tapu kayıtları, şer’iyye sicilleri ve aile fotoğrafları gibi kaynaklar kullanılabilir (Aktaş vd., 2018, s. 5).

Öğrencilerin tarihçilerin çalışma yöntemlerini kavraması, tarihsel düşünme becerisi kazanması, kişisel tarihinden yola çıkarak ülke ve dünya tarihine ilişkin bütüncül bakış açısı geliştirebilmesi açısından önem taşıyan aile tarihi projelerine, öğretim programlarında yer alması nedeniyle ilköğretimde ağırlık verilmektedir. Ortaöğretim kurumlarında ise genellikle öğretmenlerin çabası ile bu tür çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aktekin’in, tarih öğretiminde proje uygulamaları ile ilgili çalışmasında, 2006 yılında Ankara Çankaya Lisesi’nde karşılaştığı ve anlattığı disiplinler arası bir proje uygulaması, bu duruma bir örnektir. “Ailelerin Tarihinden Cumhuriyetin Tarihine Bakış” başlıklı bu proje, lise 1 ve 2. sınıf öğrencilerine yönelik olarak, tarih, edebiyat ve görsel sanatlar öğretmenlerinin iş birliği ile yürütülmüştür. Proje uygulaması, öğrenciler için zorunlu tutulmamış; gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Projeye katılan öğrencilere, tarih öğretmeni tarafından kaynak kullanımı ile toplanan bilgi ve belgelerin analizine ilişkin rehberlik sunulmuştur.

Edebiyat öğretmeni, öğrencilerin yazılı metnlerinin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluğu konularında, resim öğretmeni ise öğrencilerin hazırladığı soy ağaçlarının biçimsel düzenlemelerine rehberlik etmiştir. Bu yönüyle çalışma, öğretim programlarında öngörülen disiplinlerarası yaklaşımı somut biçimde yansıtan bir örnek niteliği taşımaktadır. Proje, ortak bir ödev formatında yürütülmüş ve öğrencilerin aile bireyleriyle sözlü tarih çalışmaları gerçekleştirmelerine, ayrıca aile tarihine ilişkin belge ve bilgileri derlemelerine olanak tanımıştır. Ancak söz konusu çalışmada, projenin uzun vadeli sürdürülebilirliğine ilişkin bir değerlendirmeye yer verilmemiştir (Aktekin, 2016).

Proje temelli yaklaşımlarda projeyi gerçekleştiren öğretmen ya da öğretmenlerin bilgi, inanç ve deneyimleri, projelerin sürdürülebilirliği konusunda olumlu ve olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öncelikli olarak öğretmenlerin kendi tarih öğrenme ve tarih öğretmeni olma süreçlerine odaklanılmıştır. Araştırmalar, özellikle öğrencilik yıllarına ait hatırlanan anıların öğretmenlik sürecinde şekillendirici rol oynadığını ortaya koymaktadır (Miller vd. 2011; Torstenson-Ed, 2007). Kısaca eğitim imgeleri ve inançların oluşumu, öğrenciliğe ait anılarla şekillenir (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Bu yüzden öncelikle öğretmenlerin kendi tarih öğrenme deneyimlerine odaklanılmıştır. Görüşme sorularının devamında öğretmenlere aile tarihi projesini gerçekleştirme süreçleri ve bu süreçte yaşadıkları deneyimler ve önerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemlerinin Belirlenmesi

Araştırmanın problem cümlesi *Tarih öğretmenlerinin aile tarihi projesini sürdürülebilir kılmaya yönelik deneyimleri nelerdir?* olarak belirlenmiştir. Alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin öğrenci oldukları dönemlerde tarih öğrenme deneyimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin tarih öğretmenliği mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin aile tarihi projesini gerçekleştirirken yaşadıkları deneyimler nelerdir?
4. Öğretmenler, aile tarihi projesini nasıl sürdürülebilir kılmışlardır?

Yöntem

Bu çalışmada, tarih öğretmenlerinin tarih öğretmeni olma süreçlerini ve öğretmen olduktan sonra uyguladıkları Aile Tarihi Projesi uygulama süreçlerini ele aldığı için bir nitel araştırma yöntemi olan anlatı sorgulama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, bireylerin deneyimlerini, düşüncelerini ve anlamlarını kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak tanıdığı için (Küçük ve Solak, 2024, s.8) tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Veri toplama aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken öncelikle araştırmanın alt problemlerine yönelik ve teorik çerçeveden temellenen sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve hem kapsam hem de anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Görüşmenin akışı içerisinde daha çok sohbet tarzı bir süreçte ilerlenmiş zaman zaman soruların yerleri değiştirilmiş ya da katılımcı sorulan soruya bir başka soruda yanıt vermişse o soru yeniden yönetilmemiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s:130).

İki bölümden oluşan görüşmede ilk bölümde öğretmenlerin kendi tarih öğrenme ve tarih öğretmenliğine karar verme deneyimlerine dayalı sorular yöneltilmiştir. İkinci kısımda ise öğretmenlere aile tarihi projesini gerçekleştirme süreçleri ve bu süreçte yaşadıkları deneyimler ve önerilerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma, bu projeyi 1993 yılından günümüze başlatan ve sürdüren 3'ü kadın 1'i erkek 4 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde çalışmanın amacı kapsamlı olarak görüşme yapılan öğretmenler ile paylaşılmış, kayıt altına alınan videolar, ses kayıtları ve her türlü belgenin KVKK gereğince saklı kalacağı, sadece araştırma kapsamında kullanılacağı kendilerine beyan edilmiştir. Araştırmada yöneltilen soruların niteliği ve araştırmanın amacı katılımcılara açıkça belirtilmiştir. 3 tarih öğretmeniyle kesintisiz bir biçimde, 40 -50 dakika süreyle, sessiz bir sınıf ortamında yüz yüze görüşülmüş ve elde edilen veriler daha sonra deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Yurt dışında yaşayan öğretmen ise yanıtları elektronik posta ile yazılı bir şekilde teslim etmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel bir analiz yapıldığı araştırmada, öğretmenlerin hikayeleri kendi içinde iki başlıkta değerlendirilmiştir. Birinci başlıkta öğretmenlerin kendi tarih öğrenme deneyimlerine odaklanılmıştır. Özellikle, geleneksel yöntemlerle tarih öğrenmiş öğretmenlerin, alternatif bir yaklaşım olarak aile tarihi projeleri aracılığıyla tarih öğretme süreçlerinde yaşadıkları deneyimler derinlemesine analiz edilmiştir. Bu analizler doğrultusunda, benzer projeleri gelecekte yürütecek öğretmenler için öneriler geliştirilmiştir. İkinci başlıkta, aile tarihi çalışmalarının kuramsal çerçevesi bilinmesine rağmen, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklar öğretme süreçleri bağlamında betimlenmiştir. Araştırma, yaklaşık otuz yıllık süreçte değişen aile yapısının ve buna bağlı olarak aile tarihi projelerinde meydana gelen dönüşümlerin izini sürmektedir.

Katılımcılar

Projenin yönergesini hazırlayan ilk öğretmene Esma, sonra sırası ile uygulayan öğretmenlere Ali, Sera ve Zeynep adları verilmiştir.

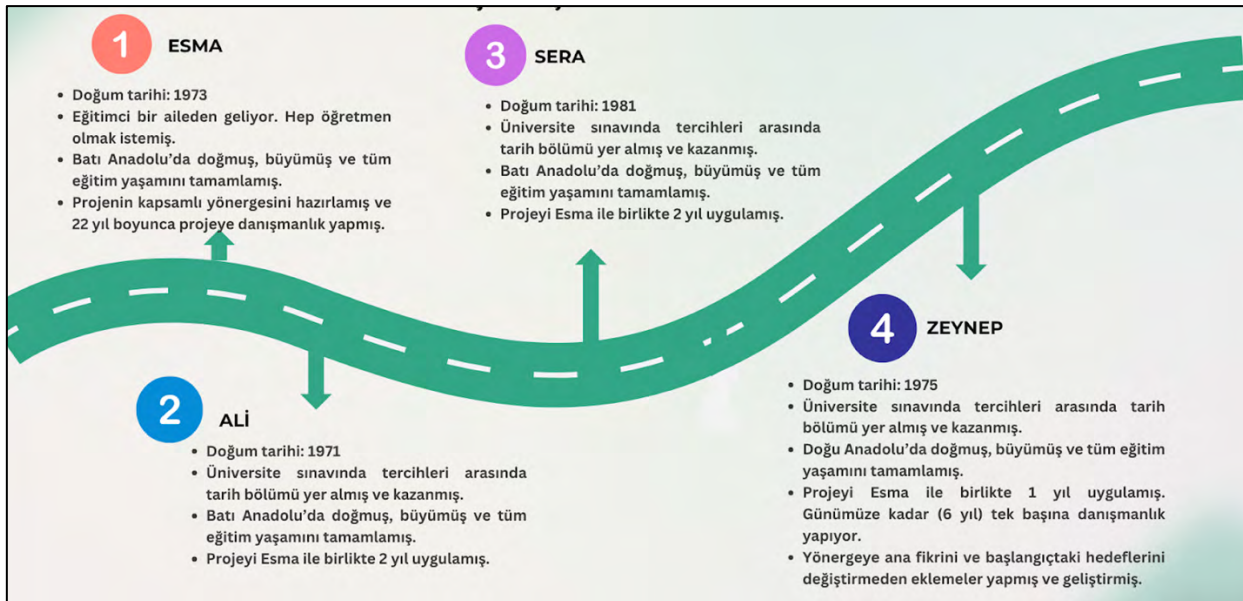
Esma: Batı Anadolu'da doğmuş ve yetişmiş ve 1971 yılında doğmuştur. İlk, orta ve lise yıllarında ve üniversite sürecinde de Batı Anadolu'da yaşamış olan Esma, öğretmen bir anne ve babası olduğu için öğretmen olmaya küçük yaşta karar vermiştir. Tarih öğretmeni olmaktan ziyade öğretmen olmaya istekli olan Esma üniversite sınav tercihleri arasında yer verdiği tarih öğretmenliği bölümünü kazanmıştır. Bu okulda uzun yıllardır çalışmaktadır. Sanata ilgi duyan, kararlı bir öğretmendir. Projenin yapılandırılmasında ve sürmesinde kararlı tutum sergilemiştir.

Ali: 1970 yılında Batı Anadolu'da doğmuş bir öğretmendir. Tüm eğitim süreci bu bölgede geçmiştir. Tarih öğretmeni olmaya karar vermesinde üniversiteye hazırlandığı süreçte dershanedeki tarih öğretmeninden etkilendiğini ifade etmiştir. Ülkedeki mevcut üniversite sınav tercih sistemi nedeni ile yazdığı seçenekler arasında yer alan, mezun olduğu üniversiteyi kazanmıştır. Okulda 9. sınıf öğretmenliği yaptığı kısa zaman diliminde aile tarihi projesini Esma ile yürütmüştür.

Sera: 1985 yılında doğmuştur. Batı Anadolu'da yaşayan bir ailede büyümüştür. Tüm eğitim süreci bu bölgede geçmiştir. Tarihe merakı lisede aldığı seminer dersinde başlamıştır. Bu derste proje yaparak bir konuyu derinlemesine çalıştıkları için öğrenme yöntemi olarak bu yöntemin faydalı olduğuna karar vermiştir. Bir projeyi yürüten tarih öğretmeninden etkilenmiştir. Bu durum tarih öğretmenliğini seçmesini de etkilemiştir. Aile Tarihi Projesi'ni Esmâ ile birlikte kısa bir süre yürütmüştür. Eğitim teknolojileri alanına da özel ilgisi vardır. Tarih öğretiminde eğitim teknolojileri kullanmaya gayret eden bir öğretmendir. Bu durum projenin yönergesine film çekimi eklemesinde rol oynamıştır.

Zeynep: 1975 yılında doğmuş, Doğu Anadolu'da büyümüş ve üniversite döneminde Batı Anadolu'ya gelmiştir. Üniversite sınavlarına hazırlandığı yıllarda dershanedeki tarih öğretmenin anlatımından çok etkilenmiştir. Üniversite sınavında tercihleri arasında yer alan tarih bölümünü kazanmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tümü devlet okullarından mezundur. Yapılan görüşmelerde öğretmenler okul yıllarında daimici ve esasıcı yaklaşımlarla tarih öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen merkezli ve genellikle soru cevap yönteminin kullanıldığı, öğrencinin pasif durumda olduğu bir tarih öğretim sürecinden geçerek tarih öğretmeni olmuşlardır. Kendilerini etkileyen öğretmenler kullandıkları farklı öğretim yöntemleri ile bu derse ilgi duymalarını sağlamıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda Aile Tarihi Projesini yürütmüş veya yürütmekte olan bu öğretmenler, geleneksel yöntemlerle yetişmiş, davranışçı bir eğitim modeli ile yetişmiş olmalarına rağmen, zaman içinde kendi çabaları ile farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya yönelmişlerdir. Aşağıdaki şemada katılımcılara ait bilgiler özetlenmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların özellikleri

Bulgular

Bulgular, araştırmanın 4 alt problemi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

1)Öğretmenlerin tarih öğrenme ve tarih öğretmenliğini seçmeye ilişkin kendi deneyimleri

Araştırmaya katılan bu öğretmenler, lise yıllarındaki tarih öğretmenlerinin genellikle anlatım yöntemini kullandığı, soru cevap yöntemine nadiren başvurdukları ya da olgusal sorular sordukları, bu soruların bir konu hakkında derinleşmeyi sağlayan, tartışmaya sevk eden sorular olmadığını, kitaptaki metinleri yorumlatmaksınız okutarak, ezbere dayalı bilgileri sınavlarda sorduklarını, derslerin sıkıcı geçen sürelerden ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Genelde öğretmenlerin yorumları birbiri ile benzerlikler göstermektedir.

“Ben en çok ortaokulda hatırlıyorum ilkokuldan çok ortaokulda tarih dersi gördüğümü hatırlıyorum ve çok sıkıldığımı hatırlıyorum, genelde öğretmen masadan hiç kalkmaz tahtayı hiç kullanmaz, oturur ve sen kalk anlat sen kalk anlat, bu kitaptan burayı oku derdi, biz de okurduk ve ders biterdi.” (Esma)

“...Sınıf sessiz olur, herkes dersi dinlerdi. Ortaokulda tarih dersleri daha sistematikti, öğretmenimiz anlatım odaklı bir yöntem kullanırdı. Dersi neredeyse tamamen kendisi anlatır, bizden de dikkatli şekilde dinlememizi beklerdi. Soru-cevap çok sık olmazdı, genelde ders sonunda birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak konuyu ne kadar anladığımızı kontrol ederdi. Öğrenci-öğretmen iletişimi sınırlıydı; daha çok dinlemeye dayalı bir ortam vardı. Lisede de tarih dersi yine öğretmen merkezliydi. Öğretmenimiz konuları belirli bir sırayla işler, çoğu zaman ders kitaplarından farklı olarak kendi notlarını kullanırdı. Sınıf ortamı ciddi olurdu; not almak önemliydi çünkü sınavlarda genellikle öğretmenin anlattıklarından sorular gelirdi. Tartışma ortamı pek olmazdı, daha çok bilgiyi öğrenmek ve ezberlemek üzerineydi.” (Ali)

“Okul hayatımı düşündüğümde tarih dersi yani şu anki düşüncelerimin aksine biraz tatsız gibi gelirdi bana, tabii bunda çok şeyin etkisi var yani kitapların etkisi var, öğretmenin etkisi var. Aslında ilgi duyardım ama daha çok öyle oku, okuduğunu sınıfta anlat, sınavda belli bir sayfa aralığını çalış, ezberle yap şeklindeydi. (Sera)

“Ben tarih derslerini lise yıllarımda çok sıkıcı bulurdum çünkü tarih öğretmenim kitaptan uzun uzun metinleri okutur, soru cevap kısmı yapsa da ezbere dayalı soruları sorup yanıtı zaten belli olan yanıtları beklerdi.” (Zeynep)

Bu öğretmenlerin her biri bu genel görüşlerinin yanı sıra yaşamlarına dokunan ve fark yaratan bir öğretmenden söz etmektedirler. Bu öğretmenler genellikle üniversite sınavına hazırlık sürecindeki dersane öğretmenleri olmuştur. İçlerinde Esma, diğerlerinden farklı olarak eğitimci bir ailede yetiştiği için öğretmenlik mesleğine sempati duyarak büyümüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin biri hariç yaşları birbirine yakındır ve 1990'lı yıllarda lise öğrenimi görmüşlerdir. Bu durum öğretmenleri hakkında benzer yanıtlar vermelerinde rol oynamış olabilir. 1990'lı yılların sonunda lise öğrencisi olan Sera ise farklı olarak bir seminer dersi aldığından ve o derste proje yaptığından söz etmiştir. Ancak bu ders dışındaki tarih dersi için diğer öğretmenler ile benzer bilgiler vermiştir.

“İlk kez tarih dersini proje yaptık gruplara ayrıldık herkesin bir konusu vardı sınıfta çalıştık, okulun kütüphanesine gittik ve sunum yapıyorduk derste. İlk kez bir araştırma deneyimim o zaman oldu ve öğretmenim de çok iyiydi yani Hacettepe mezunuydu oradan oraya koşardı sınıfta ve böyle inanılmaz bağlantılar kurardı yani ilk kez lise üçte öyle bir fırsat olunca hani böyle kitaba değme, bir şeyi araştırma ve sunma tarihe ilgimi ve merakımı artırdı. (Sera)

Daimici bir yaklaşım ile öğrenim görmüş bu öğretmenler, öğretmenin dikte ettirerek öğrencilere deftere alacakları notu tek tek yazdırdığı süreçlerden geçmişlerdir. Geleneksel sıra masa düzeninde oturmuş ve bütünüyle aktif ve disiplinler arası bir eğitim almamışlardır.

Ali, Sera ve Zeynep yaşamlarının bir döneminde “farklı” bir öğretmenden etkilendiklerinden söz etmektedir. Bahsi geçen öğretmen figürü “*pratik, enerjik, öğrenciyi etkili dinleyen, güncel hayat ile bağlar kuran, etkili sorular soran, dersi dramatize ederek olayları yaşamış gibi anlatan*” olarak betimlenmiştir. Bu öğretmen elbette Esmâ’nın belirttiği “*masadan hiç kalkmayan*” öğrencilere “*kitaptaki bölümleri okutup dersi tamamlayan*”, geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenden farklıdır. Aslında buradaki anlatımda da öğretmen merkezdedir ancak anlatımı ilgi çekici hale getiren yöntemler kullanması, tahtayı kullanması, Zeynep’in bahsettiği “*öğrenci grupları kurarak öğrenme seviyelerine ve öğrencilerin ihtiyacına yönelik çalışmalar*” yapması bu öğretmenlerin model alınmasında etkili olmuştur.

İki basamaklı üniversite sınavına giren Esmâ, Ali ve Zeynep 24 tercih hakkının olduğu formdan söz etmiş, bu sistem ile sınavı ve tarih bölümünü kazandıklarını söylemiştir. Sınava girmeden önce hazırlanan tercih listesini teslim ettikten sonra sınava girildiği için sınavdaki performansın büyük önem taşıdığı ve o yıl kazanamayıp ertesi yıl yeniden sınava girmek zorunda olmak gerektiği üzerinde durulmuş ve bu sistemin zorlukları ele alınmıştır. 1998 yılında son kez uygulanan iki basamaklı sınavdan sonra sınav tek basamaklı hale gelmiştir. Sera sınava girdiği yıl sınav sorularının çalışıldığından ve sınavın yeniden yapıldığından söz etmiştir. Bu karışıklıkların yaşandığı ve katsayılar ile ilgili belirsizliğin yaşandığı süreçte birçok tercih yaptığını, ancak bu tercihlerin her birine eşit mesafede olduğunu, tarihçi olmak için özel bir girişimi olmadığını belirtmiştir. Ancak tercih listesine tarih bölümünü de eklemelerinde hayatlarında iz bırakan “farklı” olarak nitelendirdikleri tarih öğretmenlerinin etkisinden söz etmişlerdir.

Bu koşullar ile bu mesleği seçmiş bu öğretmenlerin ortak yönü Aile Tarihi Projesi’ne emek vermiş olmalarıdır. Öğretmenler öğrencilere uyguladıkları yönergeye uygun şekilde kendi ailelerinin tarihlerini yazmamışlardır. Ancak aile büyüklerine veya 3. kuşaktan akrabaları olmayan kişilerin yaşamlarına ilişkin sorular yöneltilmiş, ses kayıtları almışlardır. Bunu kapsamlı bir araştırma metni haline getirmemişlerdir. Sera, projeden haberdar olduktan sonra ailesine ilişkin duyumdan ibaret olduğunu düşündüğü soruları anneannesine yönelttiğini ve ondan yanıtlar aldığını ancak herhangi bir kayıt altına almadığından duyduğu pişmanlığı belirtmiştir. Zeynep de 3.kuşaktan akrabası olmayan bir kişi ile yakın tarihe ve bu kişinin yaşamına ilişkin bir sözlü tarih çalışması yapmıştır. Esmâ ise projeden haberi olmadan önce ailesine ilişkin bir soy ağacı çıkardığından söz etmiştir. Bu öğretmen projenin yapılandırılmasında, yönergenin hazırlanmasında da aktif rol oynamıştır.

Genel olarak öğretmenler ailelerine geçmişleri ile ilgili sorular sormakla birlikte kayıt altına alınmış bir aile tarihi yazmamıştır. Öğrencilik yıllarında sözlü tarih çalışması dahi yapmamış, öğretmen merkezli ve didaktik yollarla tarih öğrenmiş olan bu öğretmenler, tarih öğretiminde yeni yaklaşımlara hevesli oldukları için Aile Tarihi Projesi'ni önemsemiş, gelişimi ve sürdürülebilir olması için gayret göstermişlerdir.

2) Tarih öğretmenlerinin aile tarihi projesini gerçekleştirme sürecine ilişkin deneyimleri, projenin yapılandırılma süreci ve zaman içinde geçirdiği değişim

Projeyi tam anlamıyla yapılandıran Esma öncelikle daha önce hiç proje yaptırmadığından söz etmiştir. Bu okulda çalışmaya başladığında projeyi kendisinden önce projeyi uygulayan meslektaşı sayesinde proje ile tanışmıştır. Bu öğretmen Amerikan tarihini araştırırken nesne tarihi ile tanışmış ve okulda nesnelerin tarihi üzerinden etkinlikler yapmaya başlamıştır. Daha sonra bu nesne tarihini “Aile Sandığı” projesine dönüştürmüştür. Bu çalışmayı ondan devralan ve 22 yıl boyunca da yürüten Esma, projeyi kendisi ile birlikte 9. sınıf tarih derslerine giren meslektaşlarına öğretmiştir. Bu süreçte öğrencilerin aile sandıklarından çok kıymetli nesneleri okula getirdiklerinden, bu nesnelerin aile yadigarları olduğundan söz etmiştir. Örnek olarak İstiklal madalyalarının getirildiğinden, hatta 300 yıllık bir gelinliğin okulda sergilendiğinden söz etmiştir. Aile Sandığı projesine ek olarak bir de soy ağaçları hazırlatmış ve bu sandıklardaki nesnelerden sergiler açmıştır. Ali ve Sera, Esma ile birlikte projeye kısa süre danışmanlık yapmıştır. Zeynep ise Esma'dan öğrendiği projeyi son 7 yıldır uygulamaktadır.

Esma bu projeye kapsamlı bir yönerge hazırlamıştır. Yönergeyi hazırlarken Prof. Dr. Esra Danacıoğlu'nun konu ile ilgili eserlerinden yararlandığından söz etmiştir. Bu kapsamlı yönergede öğrencilere adım adım hazırlanması istenen başlıkları belirtmiştir. Projede kısaca şunlar yapılmaktadır:

“Öğrenciler ilk iş olarak araştıracakları kişiyi, kahramanı, belirlerler. Bu kişinin en az 3. kuşaktan biri olması gerekmektedir. Daha sonra o kişi ile röportaj yapılır ve mutlaka kayıt altına alınır. Önsöz, soy ağacı, kahramanlarının hayatı ile yakın tarih arasında bağ kurmalarını sağlayan zaman şeridi, röportaj ile elde ettikleri bilgilerden oluşan hikayeleri, son söz, imzalı izin belgesi ve aile fotoğraflarından oluşan bir dosya hazırlanır. Bir dosya haline getirilen çalışma çıktı alınıp bir kitapçık şeklinde öğretmene teslim edilir. Son yıllarda bu çalışma dijital platform üzerinden PDF olarak teslim alınmaktadır.” (Zeynep)

Projenin kapsamlı bir yönergesinin olması, sürdürülebilir olmasında büyük rol oynamıştır. Projeyi uygularken deneyimli biri eşlik etmese de öğretmen bu yönerge sayesinde adım adım nasıl ilerleyeceğini kestirebilmektedir. Yönergenin bu özelliğini Sera ve Zeynep şu şekilde açıklamıştır.

“Yönergeler zaten hazır, onları öğrencilere vererek nasıl bir yol izleyeceklerini bir derste açıkladık. Tabii en önemlisi, öğrencinin kimi ya da neyi anlatacağını seçmesi süreciydi. (Sera)

“İlk yaptırdığım sene proje bana çok kapsamlı geldi ama her şey yönergede açık açık yer aldığı için öğrencilerin sorularını yanıtlayabildim. Öğrenciler projeyi hazırlarken çok kaygılanıyor ve çok soru soruyor. Derslerde çok sayıda öğrenci aynı soruları sorunca çoğu zaman dersi bırakıp projeyi anlatmak durumunda kaldım. Bu durumun yaşanmaması için projeyi bana öğreten meslektaşım tüm öğrencileri konferans salonuna toplayıp 2 ders saati boyunca projenin ana hatlarını anlatmaya başlamış. Buna rağmen bireysel olarak sorular gelmeye devam ediyordu. Bu süreçte öğrencileri cesaretlendirip bunu başarabileceklerini ve bu konuda onlara destek olacağımı hissettirmeye çalıştım.” (Zeynep)

30 yılı aşkın bir süredir devam eden ve her öğrencinin mezun olurken bu çalışmayı yapmış olmasından duyduğu memnuniyetten söz ettiği bu proje, geçen yıllar içinde koşullar değiştikçe, teknoloji ilerledikçe yönergeye bazı yeni kriterler eklenerek devam etmiştir. Uygulayan öğretmenler ihtiyaca göre yaptıkları değişimleri şöyle ifade etmiştir:

“...yıllar içerisinde şunu fark ettim ki çocuklar aslında yakın tarihi bilmedikleri için zorlanıyorlar, bu nedenle projeye bir zaman çizelgesi koymaya başladım. 1950-1960 arası Adnan Menderes dönemi çünkü dedesi diyor ki Menderes böyle yaptı diyor, çocuk bilmiyor ki. Menderes kim? Onu da araştırmalarını istemeye başladım...jenerasyon değişiyor ödevi birazcık daha sistematik hale getirip biraz daha sadeleştirmek durumunda kaldık. Dijital dönem yoktu yani ben bu ödevi ilk yaptırdığımda okulda bilgisayar yoktu, yani her şey elle yazılıyordu ve bu ödev elle yazılıyordu. Sonra hayatımıza bilgisayar girmeye başladı, bu yıllar içerisinde bilgisayarda yapabilirsiniz demeye başladık. ...çocukların röportaj yaparken elle not aldıklarını görmek istedim ve bunu kanıtlamalarını istedim. O yüzden müsvedde bölümü ekledim ...ödev de zaman içerisinde daha dijitalleşti bu arada. Öğrencileri nüfus müdürlüklerine gönderdim ben, tabii gitmediler çok zor oldu, aileleri gitti genelde ama sonra e-devletten geçmişlerini internet üzerinden araştırmaya başladılar ve yönergeye bunu da ekledik. E-devletten bulabilirsiniz demeye başladık, giderek böyle daha dijital şeyler oldu. Ödevlerin şekli biraz değişti, dizaynı değişti çünkü eskiden yani 25 yıl önce nineleri, dedeleri gibi ödevlerine kenar süsleri yapıyorlardı. Dijitalde biraz süsleyin dedim, bu sefer grafik tasarım girdi ödevde, o da başka bir hoşluk oldu. Fotoğrafların mesela orijinallerini yapıştırıyorlardı ilk yıllarda. Kaybolma riski vardı, ödümlüydü çünkü o zamanlar hatırlarsınız böyle taratmak falan çok zordu. Bazıları taratıyordu ama bazıları orijinal fotoğraf yapıştırıyordu. Onlar bazen düşüyordu okula gelirken kayboluyordu, Sonra fotoğraflarını çekip dijitale aktararak onu dizayn ettiler biraz şekli şemali değişti, hoş bir yere doğru gitti aslında. Ama bana sorarsan ben elle yazılmış, elle yapıştırılmış, kenar süsü yapılmış ödevi tercih ederim. Yani bundan bir 20 yıl sonra o çocuk o el yazısını görüp oturup ağlar ve o bağı tekrar hisseder belki.” (Esmâ)

“Projenin ana hatlarını korumak çok değerli, sürekliliği açısından. O senelerde biz film projesini ortaya çıkardık, ben biraz eğitim teknolojileriyle ilgilenirken I-movie denilen bir programda film yaparlar, aile fotoğraflarından, röportajlardan oluşan, günlük çekimlerden oluşan bir film haline getirsinler dedik ...zaman tabii teknoloji bir tek USB var hepsi USB ile birlikte dosya teslim etti. USB'lerin üzerine isim yazıyordu. Biz tek tek hem ödevlerini

okuduk, hem filmlerini izledik ve ona göre notlandırdık. Tabii bu da zordu, çünkü çekim yapmak, çekim kurgulamak onu editlemek ödevin zorluğunu aslında biraz daha artırıyor o yüzden biraz deneme gibi yaptık.” (Sera)

“Ben 7 yılda bazı eklemeler ve değişiklikler yaptım. Pandemi öncesi ilk yıl uyum ve öğrenme yılımdı, projenin nasıl uygulandığını öğrendim. 2. yıl aynı şekilde devam ettirmek amaçlı başladım ve öğrencilerden projeleri dosya halinde teslim aldım ama okuyup değerlendirirken ne yazık ki Covid-19 Pandemisi nedeniyle evlere kapandık ve bir buçuk yıl okula dönemedik. Haliyle sergi açmak da mümkün değildi. Bu arada teslim aldıklarımı okudum ama çocuklara projelerini geri vermek için bile 1 yıl bekledim. Sonraki uygulama yılında eğitim tamamen online olunca okulun kullandığı dijital platform üzerinden projeleri toplamaya başladım. Online tek tek her sınıfta yönergeyi açıkladım. Çok zor bir yıldır, ama projeler dijital platformdan geldi ve gayet güzel yapılmıştı. Okula dönünce de sosyal mesafe nedeniyle sergi yapamadım. Ancak bir anı kalmasını da çok istiyordum. Bu nedenle öğrencilere e-posta ile duygularını anlatan videolar çekip yollamalarını istedim. İsteğe bağlı idi. Gelen videoları kendim editledim ve 10 dakikalık bir film oluşturdum. Sonraki yıl bu filmi yapma işini öğrencilere devrettim. Projeyi daha önce yapanlar ya da yapmakta olan öğrencilerle kısa röportajlar yapıp proje ile ilgili görüşler aldılar, bu arada yönergeye de duyguları anlatan bir video çekme zorunluluğu getirdim. Böylece en güzel videoları kısa filmimize alma şansımız oluyordu. Öğrenciler de izin verirse (KVKK gereği aile izin formu ile izin alarak) kısa filmler oluşmaya başladı. Gittikçe filmin süresi arttı, katılan öğrenci sayısı arttı. Öğretmenlere de mikrofona uzatıldı bir sene mesela. Sonra konferans salonunda son 5 yılın en iyi kısımlarını kolajlayıp izledik. Projeyi devraldığım meslektaşım gibi ben de projenin yönergesini konferans salonunda tüm lise 1 gruplarına açıklıyorum. Bu film eklemesi dışında son 3 yıldır projeyi aşamalara bölerek uyguluyorum. İlk aşamada önsöz yazıyorlar ve kimin hakkında araştırma yapacaklarını ve bu süreçte kiminle röportaj yapacaklarını yazıyorlar. Bu projeye hazırlık adımı. 2. aşama kasım ayındaki tatile de denk getiriliyor ve röportaj sorularını hazırlayıp röportajları yapıyorlar yani asıl bilgiyi topladıkları sözlü tarih çalışması yapılıyor. Soy ağacı ve zaman şeridi de bu aşamada yapılıyor. Bu aşamaların her birinde geri bildirim alıyorlar benden, eğer bir sorun varsa, düzeltilmesini istediğim ve kriterlere aykırı bir yol izleniyorsa revizyon alıyorlar bu iki aşamada aldıkları notu sisteme girmiyorum. Projeyi geliştirmeye yönelik aşamalar bunlar. 3. aşamada proje tamamlanıyor, hikaye yazıya geçiriliyor. Tarihsel olaylar ile genişletiliyor. Sonsöz, kaynakça, imzalı izin belgesi, ekler kısımları oluşturuluyor. Belgeler, fotoğraflar vs. ekleniyor. Tam bir PDF dosya olarak son halini alıyor. Duyguları anlattıkları videoyu da ekleyip gönderiyorlar ve proje notlarını bu son haline göre alıyorlar. Bir başka yenilik de projeye bir şablon ekledim, adım adım hangi sayfada nelere yer vereceklerini belirttim, yazım kurallarını da sisteme yükledim. MLA formatında yazmaya yönlendiriyorum, böylece akademik yazı diline de uygun yazmalarını sağlamayı hedefledim. Ayrıca projenin notlandırma kriterlerine eklemeler yaptım. Aşama aşama yapılan her adımı nasıl notlandırdığımı görüyorlar. Bu sayede nerede eksikleri olduğunu anlıyorlar. Geri bildirim ve notlandırma elbette çok zaman alıyor ama öğrencileri geliştiriyor.

3) Projenin uygulanma sürecinde yaşanan zorluklar

Oldukça kapsamlı bir yönergesi olan bu projeyi yürütmek, danışmanlık yapmak öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli zorluklar içeriyor. Bu zorlukları genelde öğretmenler benzer cümleler ile dile getirmiştir.

“Projeyi ilk duyduklarında biraz aslında bir ödev gibi geliyor onlara, ama sonra ailenin içerisine girmeye başladıkça bazen kaynak kişi bulmakta zorlanıyorlar bazen mesafeler var yaşadıkları yerler arasında o gibi sıkıntılar olabiliyor, bu bazen öğrencilerin motivasyonunu da düşürüyor, bazen aileler bilgilerini aktarmakta zorlanabiliyor ya da işte yaşça büyük insanların hafızasında sıkıntılar olabiliyor. (Sera)

Tüm bu anlatımlarla bakıldığında projenin aile ile ilgili tarihsel bağ kurmak ve yakın tarih hakkında fikir sahibi olmak hedeflerinin projenin çatı kazanımlarını oluşturduğu ve bunların yıllar içinde değişime uğramadığı, eklenen zaman şeridi, soy ağacı ve röportaj kaydının saklanması gibi kriterlerin bu hedeflere odaklanılmasını kolaylaştırmaya çalıştığı söylenebilir.

Proje öğrencilerin olduğu kadar ailelerin de ilgisini çekiyor. Ailelerin içinde olduğu bir süreç geliyor. Öğretmenler de projenin öğrenme çıktılarının sadece bir ödev notu olmaktan öte birçok sonuç doğurduğunu şöyle açıklıyor:

“Aileler bilmedikleri birçok anıyı duymuş oldular. Söz uçmuş, yazı kalmış oldu çünkü sözle anlatılmış ama hiçbir zaman yazıya dökülmemiş bilgiler yazıya dökülmüş oluyor ve o nesilden kimse kalmıyor yıllar sonra gelip teşekkür edenler oluyor. Bence başta tepki bile olsa sonucunda aileler o hikayelerle kendi aile tarihlerine de bir bakış atıyorlar ve kalıcı hale getiriyorlar, bunu kitap haline getirenler, üniversite tezi yapanlar oldu, sempozyumlarda kendi aile tarihi projesinden çıkıp bunu kullanıp geliştirip başka bir şeye taşıyanlar oldu.” (Esma)

“Çok olumlu şeyler yaşanıyor. Araştırma sırasında aileler çok yardımcı oluyor, heyecanlanıyor. Çalışma bitince bu çalışmalar bazen kitap haline getiriliyor. Aileler bu çalışmaya çok önem veriyor. (Ali)

“...tüm zorluklara rağmen projeyi ortaya çıkardıklarında teşekkürler geliyor, mektuplar yazıyor büyükler torunlarına ve o mektuplarda biz öğretmenlere de teşekkür ediyorlar. Öğrenciler sonsöz kısmında mutlaka bize teşekkür ediyor. Bazıları yüksek not almak için ama bazıları çok içtenlikle teşekkür ediyor. Duygusal anlar yaşıyoruz. Mezun olup kayıplar yaşadıktan sonra mail ile iyi ki bu projeyi bize yaptırdınız, ondan bize çok fazla hatıra kaldı, sesi kaldı, görüntüsü kaldı diyorlar. Kitap yazan, sempozyumlarda sunanlar oluyor. Yurt dışı başvurularındaki açıklamalarda hepsi aile tarihi projesi sayesinde önemli okullara kabul alıyor.” (Zeynep)

Projelerin duygusal yönü öğretmenleri oldukça etkilemiştir. 3. kuşaktan birinin yaşamını çocukluğundan çoğu zaman ölümüne kadar okumak öğretmenlerde duygusal izler bırakmıştır. Öğrencilerin araştırdıkları kişileri kaybettiklerinde proje ile olan bağları, haliyle de bu projenin danışmanı olan öğretmenleri ile yaptıkları paylaşımlar öğretmenlerin unutamadıkları hatıralar arasında yerini almıştır.

“Duygusal anlar yaşıyoruz biz bu ödev sırasında hikayelerini anlattıkları nesli kaybettikleri zaman anlıyorlar bu ödevin yerini, ben bu hisleri hiç unutmuyorum.” (Esma)

“Bir tane kız öğrencimiz ödevi teslim ettikten hemen sonra kaybı olmuştu, düşününce aklıma aslında en çok onlar geliyor, yani öğrencilerin gelip hem onu söylemesi söylerken ki üzüntüsü ve ellerindeki aile tarihi projelerinin değeri. Bir öğrencimiz bunu kitaba dönüştürdü ve şu anda bayağı satılıyor kitap marketlerde, onu hatırlıyorum.” (Sera)

“Bir öğrencim anneannesinin yazdığı mektubu sergide gelen konuklara okumuştum ve bunu gün içinde 4 kere yaptı, sınıflar sergiyi geziyordu gün boyu. Bu mektup her okunduğunda ağladık, çok duygusaldı. “Sarı papatyam” diye başlıyordu ve şu cümleleri unutamadım. “Bundan önce beni kimse merak etmedi, kimse bana hayatımı sormadı. Çok mutlu oldum.” Projelerde kendi yaşam hikayemle kesişen durumlara da denk geldim. Örneğin bir öğrencimin dedesi benim çalıştığım kurumlardan birinin sahibiydi. Ben onu bir dede olarak bir torunun gözünden okuduğumda çok şaşırdım. İşveren olarak bildiğim birinin torunu ile kurduğu bağa tanık oldum. Bir öğrencim akrabam çıktı mesela. Bunun dışında çok ünlü insanları, siyasetçilerin, müzisyenlerin torunları ya da akrabalarının projelerini okudum. Her yıl mutlaka okurum bu tür projeler.” (Zeynep)

4) Projenin sürdürülebilirliğine ilişkin öneriler

Öğretmenlerin bu projeyi yapmayı planlayan öğretmenlere en önemli tavsiyesi iyi bir yönerge ve projenin misyonunu öğrencilere çok iyi anlatmak olmuştur. Ayrıca projenin duygusunu ve projenin adımlarını öğrencilere iyi anlatmak gerektiğini vurgulamışlardır.

“Biz Buca Eğitim Fakültesinden öğretmen adaylarını okula davet etmiştik ve onlara anlattık bu ödevi. Özellikle bu ortamı görüp öğretmenlik konusunda da heyecanlansınlar diye özellikle okula davet ettik ve onlara genelde önce bu konuyla ilgili yazılmış makale, kitap varsa önce onları okumalarını önerdik. İkinci tavsiyemiz de şu oldu kendi aile tarihi projelerini önce yapsınlar, önce bunu bir yaşamsal hale getirsinler, kendileri deneyimlesin ondan sonra öğrenciye bu projeyi versinler. Bu ödevin önemini önce kendisinin görüp ondan sonra kendi yönergesini yaratma konusuna önem veriyoruz. (Esma)

“Çok sistemli bir yönerge hazırlamak ile başlamalılar. Neye göre not alacaklarını baştan bilmeliler. Verdikleri projenin mahremiyetini korumak çok önemli, bu öğrencinin güven duymasını da sağlıyor. Projeden sonra ikinci dönem benim öğrencilerle bağım daha da güçleniyor örneğin. Kendilerinin bir sırdaşı oluyorum gibi geliyor bana. Artık aileler de değişti, projesini sergilemek istemiyor öğrenciler, projesi kendine özel kalsın istiyor. Çağın koşulları da özel hayatın gizliliği de bunu gerektiriyor. Öğrencilerden sık sık geri bildirim alarak ilerlemeli yıllar içinde. Örneğin bir şablon olması ve yazım kılavuzu fikri bir öğrencimden gelmişti. Biz yönergede sıra ile neler olacak metinde söylesek de bir şablon üzerinden ilerlemenin daha kolay olacağını söylemişti. Tez hazırlayanlar bile bir şablon kullanıyor neden olmasın diye düşünüp hazırladım. Böylece yazı karakteri, punto, biçim vs. konulardan artık soru gelmedi. Öğrenci geri bildirimi çok önemli. Sürdürmek konusunda kararlı olsunlar, evet okuması uygulaması zor ama öğrenciye kazanımı çok büyük. Görünen dışında çok fazla alt kazanıma sahip olduğunu hiç unutmamalılar.” (Zeynep)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma katılan öğretmenler 1990'lı yıllarda lise hayatını yaşamış, benzer öğretim yöntemlerini deneyimlemişlerdir. Geleneksel, bilgi aktarımına dayalı, genellikle ezbere dayalı, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif bir konumda olduğu, fikirlerini rahatça dile getiremedikleri bir sınıf atmosferinden söz etmişlerdir. Kendilerini etkileyen, rol model olan ve tarihe ilgilerini artıran öğretmenlerin ortak özellikleri, konuyu ilgi çekici hale getirmek için adeta yaşayarak anlatmaları, tiyatral bir dil kullanmaları, enerjik olmaları, farklı bakış açıları sunmalarıdır.

Pajares'in (1992) öğretmenlerin inançları üzerine yaptığı çığır açıcı çalışmasında özelde öğretmen adayları genelde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin edindikleri her yeni bilginin kendi mevcut öğretimsel inançları tarafından filtrelendiğini ifade etmiştir. Bu noktada yeni bir bilgi ile karşılaşıldığında yani yerleşik bir inanç yapısında kök salmış bir anlayışla çelişen bilgiler aldıklarında, yeni bilgiler mevcut inançlar tarafından filtrelenir. Bir öğrencinin belirli öğretim stratejilerini reddetme veya kabul etme motivasyonu, kendi eğitim geçmişinden kaynaklanabilir (Holt-Reynolds, 1992), çünkü bir strateji geçmişte kendileri için işe yaradıysa, bu stratejinin başkası için de işe yarayacağına inanabilirler. Mevcut inançlar sorgulanırsa, güçlü bir istek olmadığı sürece bunların yerini yenilerinin alması olası değildir. O durumda bile, yeni edinilen inançlar denenip test edilmelidir, aksi takdirde basitçe reddederler. Bu çalışmada öğretmenler kendi öğrenme deneyimlerinden farklı bir durumla karşılaşmış olmalarına rağmen projeyi sahiplenmişler ve sürekliliğini sağlamışlardır. Bu durumun nedeni ne olabilir?

Araştırmaya katılan öğretmenler, yürütülen aile tarihi projesinin yalnızca öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda veliler üzerinde de olumlu etkiler yarattığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, öğrencilerin projeye duyduğu ilginin ve velilerin sürece katılımının, öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, mezun ettikleri öğrencilerinin yıllar sonra dahi projeye ilişkin olumlu duygular beslediklerini, proje sürecinde elde ettikleri bilgiler sayesinde yıllar sonra bile yeni bilgilere ulaştıklarını ve bu gelişmeleri kendileri ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin projelerini kitap haline getirdiğini ve yayınladığını belirtmişlerdir. Projenin etkisinin zamana yayılması ve etkili bir öğrenme süreci yarattığının gözlemlenmesi, projenin yaklaşık otuz yıl boyunca kesintisiz sürdürülmesinde önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Zamanla kuşakların değişmesi, eğitim anlayışlarındaki dönüşümler ve teknolojik gelişmeler gibi dinamikler, projenin içerik ve yöntem açısından güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Katılımcılar, bu değişimlere uyum sağlamak ve projenin sürdürülebilirliğini korumak amacıyla çeşitli projenin yönergesinde güncellemeler yapmışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin uzun soluklu eğitim projelerinde hem bağlılık hem de esneklik gösterebildiklerini ortaya koymaktadır.

Tarih öğretmenleri genel olarak kendi aile tarihlerini proje adımlarındaki detayları ele alarak yazmamış, sözlü olarak aileleri ile tarihlerini öğrenmişlerdir. Bu projeyi daha önce deneyimlemeden projenin uygulayıcısı olmuşlardır. Kendilerinden sonra bu projeyi yapacaklara en önemli tavsiyeleri arasında projeyi uygulayan kişinin önce kendi projesini yapması gerektiği fikri öğrenci ile empati kurulabilmesi açısından önemlidir.

Proje yaklaşık otuz yıl boyunca sürdürülmüştür ve öğretmenler bu projenin sonraki kuşaklar tarafından yapılması konusunda kararlı davranmıştır. Bu süreçte Esma'nın 22 yıl boyunca projenin sürmesi için çabalaması, beraber çalıştığı meslektaşlarını da bu sürecin bir parçası haline getirmesi hem öğrencilerine hem de öğretmen arkadaşlarına proje konusunda danışmanlık yapması projenin sürmesinde büyük rol oynamıştır. Lise 1 seviyesinde göreve yeni başlayan öğretmenlere de deneyimli öğretmenler destek olmuştur. Projenin yönergesi büyük oranda ilk oluşturulduğu haline sadık kalınarak devam ettirilmiş, zaman ilerledikçe yönergeye yeni kriterler eklenmiştir.

Bu proje, öğrencinin aile ve toplum bağlamındaki yerini fark etmesini de mümkün kılmaktadır. Atalarının yaşadığı tarihsel deneyimlere odaklanan öğrencinin “ben”in geçmişine yönelip geçmişteki toplumsal sorunların nedenlerini anlamasını ve bugünün sorunlarına karşı duyarlılık geliştirmesini sağlamaktadır.

Öneriler: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda gözlem de eklenerek sürece ilişkin daha derinlemesine bilgi edinilebilir.

Aile tarihi çalışmalarının okul, veli ve öğrenci ekseninde bir okul kültürünün oluşumundan nasıl rol alacağı araştırılabilir.

Araştırma öğretmenler gözünden aile tarihi projesinin öyküsüne odaklanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin ya da idarecilerin ve hatta velilerin gözünden de süreç değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Adıyeke, N. (2017). Kuantum tarih kurgusu (Makroskobik tarihten mikroskobik tarihe). V. Engin & A. Şimşek (Ed.), *Türkiye'de tarih yazımı* (s. 369–382). Yeditepe Yayınevi.
- Aktaş, Ö., Şahingöz, M., & Erkan, S. (2018). Tarih bölümü öğrencilerinin aile tarihi öğretimi önemi üzerine görüşlerinin içerik analizi. *Turkish History Education Journal*, 7(1), 1–16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/464385>
- Aktekin, S. (2016). Tarih öğretimi ve proje uygulamaları. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 251–260). Yeni İnsan Yayınevi.
- Ata, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (3. baskı, s. 33–47). Pegem Akademi.
- Bedir, A., Soykan, B., & İmamoğlu, U. C. D. (Haz.). (2022). *Uluslararası Prof. Dr. Halil İncelik tarih ve tarihçilik sempozyumu bildiriler: II. Cilt*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çulha Özbaş, B. (2010). *12–14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Demircioğlu, İ. H. (2015). Sözlü tarih ve tarih öğretimi. *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar: Tarih bölümü özel öğretim yöntemleri içinde* (1. baskı, s. 105–118). Anı Yayıncılık.
- Dere, İ., & Kızılay, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: İlkokul öğrencilerinin tecrübeleri [Usage of oral history in the inquiry of family history: Experiences of primary school students]. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 294–323. <https://doi.org/10.17497/tuhed.335808>
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325–349. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00035-8)
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Karabağ, Ş. G. (2022). Tarih yazımının geleceği üzerine: Tekerrür mü, tekamül mü? B. Bedir & U. C. D. İmamoğlu (Haz.), *Uluslararası Prof. Dr. Halil İncelik tarih ve tarihçilik sempozyumu bildiriler: II. Cilt* içinde (s. 281–296). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Küçük, E., & Solak, Ö. (2024). Bir nitel araştırma yöntemi olarak anlatı araştırması. Ö. Solak (Ed.), *Anlatı araştırmaları içinde* (s. 3–18). PA Paradigma Akademi Yayınları.
- Miller, M., Gresham, P., & Fouts, B. (2011). Remembering memories about students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 173–180.
- Moore, S. M. (2023). Family history research and distressing emotions. *Genealogy*, 7(2), 26. <https://doi.org/10.3390/genealogy7020026>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Şimşek, A., & Pamuk, A. (2014). Tarih yazıcılığının dün, bugün ve yarın. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 23–28). Yeni İnsan Yayınevi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2023). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. sınıf). 2023–2024 eğitim–öğretim yılından itibaren*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4. sınıf)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (y. t.). *Sosyal Bilgiler Dersi – 4. Sınıf. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları*. <https://tymm.meb.gov.tr/sosyal-bilgiler-dersi/unite/346>
- Tepekaya, M. (2022). Tarih yazıcılığı ve filoloji. A. Bedir, B. Soykan, & U. C. D. İmamoğlu (Haz.), *Uluslararası Prof. Dr. Halil İncalcık tarih ve tarihçilik sempozyumu bildiriler: II. Cilt* içinde (s. 689–706). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's life paths through preschool and school: Letting youths talk about their own childhood – Theoretical and methodological conclusions. *Childhood*, 14(1), 47–66. <https://doi.org/10.1177/0907568207072527>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. R. Turan & H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar - II* içinde (Böl 2., s. 11–33). Pegem Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşisi Bize Ne Söylüyor? Erdem-Değer-Eylem Modeline Göre Değerlendirilmesi

Özge Metin

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
ozge.metin@giresun.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerini analiz etmek ve bu sıralamanın Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) geliştirdiği Erdem-Değer-Eylem Modeli ile ne derece örtüştüğünü belirlemektir. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 66 öğretmen adayından açık uçlu form aracılığıyla veri toplanmıştır. Katılımcılar, sahip oldukları 10 temel değeri önem sırasına göre belirtmiş ve her bir değere ilişkin gerekçelerini açıklamıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının en çok önem verdiği değerlerin sırasıyla saygı, dürüstlük, sevgi, adalet ve sorumluluk olduğunu göstermiştir. Bu değerlerin gerekçelerinde sıklıkla toplumsal düzen, etik davranış, iletişim ve güven temaları öne çıkmıştır. Katılımcılar değerleri yalnızca bireysel tercihler değil, toplumsal sorumluluklar bağlamında değerlendirmiştir. Ayrıca birçok adayın barış ve hoşgörü gibi model dışı değerleri öne çıkardığı, empati konusunda değer-beceri ayrımında kavramsal karmaşa yaşandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, adayların yönelimleri büyük ölçüde Erdem-Değer-Eylem Modeli ile örtüşmektedir. Çalışma, öğretmen yetiştirme sürecinde değer eğitimi yönelik bütüncül ve güncel yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, Öğretmen adayları, Sosyal bilgiler, Erdem-Değer-Eylem Modeli, Değer hiyerarşisi

What Does the Value Hierarchy of Pre-Service Social Studies Teachers Tell Us? An Evaluation Based on the Virtue-Value-Action Model

Abstract

The aim of this study is to analyze the value hierarchies of pre-service social studies teachers and to determine the extent to which these hierarchies align with the Virtue-Value-Action Model developed by the Ministry of National Education (2024). The study was conducted using a qualitative research design, and data were collected through open-ended forms from 66 pre-service teachers enrolled at a state university during the spring semester of the 2024-2025 academic year. Participants were asked to list ten core values in order of importance and to justify each one. The data were analyzed using descriptive and content analysis methods. The findings revealed that the most frequently prioritized values were respect, honesty, love, justice, and responsibility. The justifications for these values often included themes such as

social order, ethical behavior, communication, and trust. Participants tended to evaluate these values not merely as personal preferences but within the framework of social responsibility. Additionally, it was found that many participants highlighted values such as peace and tolerance, which are not explicitly included in the model, and some experienced conceptual confusion between values and skills. In conclusion, while the value orientations of pre-service teachers largely align with the Virtue-Value-Action Model, values related to personal discipline and environmental responsibility appeared to be relatively underrepresented. The study emphasizes the need for holistic and up-to-date approaches to values education in teacher training programs.

Key Words: Values education, Pre-service teachers, Social studies, Virtue-Value-Action Model, Value hierarchy.

Giriş

Değerler, bireylerin kararlarını, davranışlarını ve sosyal ilişkilerini yönlendiren temel inanç sistemleri olarak tanımlanmakta; bireyin kimlik gelişimi, ahlaki yargıları ve toplumla olan etkileşimini doğrudan etkilemektedir (Schwartz, 1992; Rokeach, 1973). Değer eğitimi ise bireyin toplumsal yaşamda sorumluluk sahibi, duyarlı, etik ve bilinçli bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayan çok boyutlu bir eğitim alanıdır. Bu yönüyle, yalnızca bireyin değil, aynı zamanda toplumun da sağlıklı işleyişi açısından yaşamsal öneme sahiptir. Nitekim demokratik toplumlarda ortak değerler üzerinde uzlaşmak, barış, adalet ve eşitlik gibi evrensel ilkelerin yaşanabilirliğini artırmak açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

21. yüzyıl becerileri çerçevesinde bireylerin eleştirel düşünme, empati kurma, sosyal sorumluluk alma gibi yetkinliklerle donatılması hedeflenmektedir. Bu becerilerin kazanımı büyük ölçüde değer eğitiminin niteliğine bağlıdır. Özellikle küreselleşme, dijitalleşme ve toplumsal dönüşüm süreçleri, bireysel ve toplumsal değerlerin yeniden tanımlanmasını gerekli kılmakta; bu durum öğretmenlerin değer kazandırmadaki rolünü daha da önemli hâle getirmektedir (Coşkun & Altınkurt, 2016). Öğretmenlerin hem kendi değer dünyalarının farkında olmaları hem de öğrencilere rehberlik ederken örnek teşkil etmeleri, değer eğitiminin kalitesini doğrudan belirlemektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi ise değerlerin kazandırılması açısından en temel disiplinlerden biridir. Yurttaşlık, tarih, kültür, hukuk, insan hakları gibi çok yönlü temaları içinde barındıran sosyal bilgiler dersi, bireyin toplumsal yapıya uyum sağlamasını, sorumluluk bilinci geliştirmesini ve demokratik yaşam değerlerini benimsemesini hedefler (Bursa, Gezer & Ersoy, 2021). Bu yönüyle sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yalnızca dersin içeriği değil, aynı zamanda eğitimin ruhunu da yansıtır. Ancak bu sürecin etkili işleyebilmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değer farkındalıklarına, bu değerleri içselleştirme düzeylerine ve aktarım biçimlerine bağlıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2005 yılında köklü bir değişim ile yapılandığı öğretim programları arasında sosyal bilgiler programında derse özgü değerler listesi getirilmiş, söz konusu değerler 2018 yılındaki revizyon ile güncellenmiştir. Akabinde 2024 yılında yayımladığı Erdem-Değer-Eylem Modeli ile Türkiye'deki değer eğitimi uygulamalarına sistematik bir yaklaşım getirmiştir. Modelin merkezinde yer alan "saygı, adalet ve sorumluluk" değerleri, bireyin yaşam boyu karşılaştığı tüm toplumsal rollerin temelini oluşturmaktadır. Bu değerler etrafında şekillenen "huzurlu insan", "huzurlu aile ve toplum" ve "yaşanabilir çevre" temaları, bireyin çok yönlü gelişimini desteklemektedir (MEB, 2024). Model yalnızca değerleri öğretmeyi değil, bunları davranışa dönüştürmeyi de amaçladığı için öğretmen adaylarının bu modele göre konumlandırılması oldukça önemlidir.

Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde değer ve değer eğitime yönelik pek çok çalışmanın yapıldığı görülmekle birlikte özellikle çalışmanın konusuyla uyumlu olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerini veya yönelimlerini inceleyen Çelikkaya ve

Kürümlüoğlu (2017), Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu (2013), Kan (2024), Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya (2012), Ulu Kalın (2017) ve Yılar ve Karadağ (2021) gibi araştırmacıların çalışmalarına rastlanılmıştır. Ancak söz konusu çalışmalar MEB 2024 Türkiye Maarif Model'i öncesi olması nedeniyle öğretmen adaylarının değer hiyerarşileri ile Erdem-Değer-Eylem modelinin ne derecede örtüştüğünü ortaya koymamaktadır. Bu açıdan çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer tercihlerine ilişkin hiyerarşilerini ve bu değerleri gerekçelendirme biçimlerini analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sıklıkla öncelik verdiği ilk 10 değeri belirlemek,
2. Her bir değere yönelik gerekçeleri tematik olarak analiz etmek,
3. Öğretmen adaylarının değer önceliklerini Millî Eğitim Bakanlığı'nın Erdem-Değer-Eylem Modeli bağlamında değerlendirmek.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının sahip oldukları değer önceliklerini belirlemek ve bu değerleri gerekçelendirme biçimlerini ortaya koyarak Erdem-Değer Eylem modeli ile karşılaştırmasını yapmak amacıyla yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Araştırmada, katılımcıların mevcut durumlarının doğal ortamlarında betimlenmesini amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli, bir durumu, birey ya da nesne grubunu kendi koşulları içinde tanımlamak ve mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymak amacıyla kullanılan desenlerden biridir (Karasar, 2009). Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının değer tercihlerine ilişkin eğilimlerini sistematik biçimde ortaya koyarak hem nicel frekanslara hem de nitel gerekçelere dayalı bir değerlendirme sunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan toplam 66 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Katılımcıların belirlenmesinde, nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır. Bu kapsamda belirlenen ölçütler, katılımcıların lisans programında son sınıf öğrencisi olmaları ve "Öğretmenlik Uygulaması I" dersini tamamlamış olmalarıdır. Bu ölçüt sayesinde, öğretmen adaylarının hem değer eğitimi konusunda gelişmiş farkındalığa sahip olmaları hem de mesleki deneyimle değer aktarımı sürecine dair gözlem yapmış olmaları hedeflenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlere ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu bir form kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır: İlk bölümde katılımcılardan sahip olduklarını düşündükleri 10 temel değeri önem sırasına göre sıralamaları, ikinci bölümde ise her bir değere ilişkin gerekçelerini kısa ve açık şekilde yazmaları istenmiştir.

Formda katılımcılara herhangi bir hazır değer listesi sunulmamış, bireylerin özgün düşüncelerine dayalı olarak değer üretmeleri ve gerekçelendirmeleri teşvik edilmiştir. Bu durum, hem değerlerin bireysel farkındalık düzeyinde ortaya konulmasına hem de gerekçeler üzerinden değer algısının niteliksel olarak analiz edilmesine olanak sağlamıştır.

Verilerin Toplanma Süreci

Belirlenen ölçütlere uygun olarak seçilen öğretmen adaylarına, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu form yüz yüze ortamda uygulanmıştır. Katılımcılardan formun ilk bölümünde önem sırasına göre 10 temel değer sıralamaları, ikinci bölümde ise bu değerlere ilişkin gerekçelerini kendi ifadeleriyle yazmaları istenmiştir. Araştırmanın amacı ve veri kullanımı konusunda katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 30–40 dakika sürmüştür; formlar eksiksiz ve okunabilir biçimde teslim alındıktan sonra analiz süreci başlatılmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların değer sıralamaları ve bu değerlere ilişkin gerekçeleri iki aşamada değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının değer tercihlerinin değerlendirilmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Erdem-Değer-Eylem Modeli temel alınmıştır.

İlk aşamada, öğretmen adaylarının sıraladığı ilk 10 değer her bir sırası (1. sıra, 2. sıra, ... 10. sıra) ayrı ayrı analiz edilmiştir. Her sıraya yazılan değerler için frekans analizleri yapılmış ve her sırada en çok hangi değer tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sayede, sadece hangi değerlerin sık tercih edildiği değil, aynı zamanda bu değerlerin öğrenciler tarafından hangi öncelikte konumlandırıldığı da ortaya konulmuştur. Örneğin, 66 katılımcının 1. sıraya yazdığı değerler kendi içinde incelenmiş; 1. sırada en çok hangi değer yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı işlem 2. sıradan 10. sıraya kadar tüm sıralamalar için ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu yöntemle adayların değer önceliklerini daha hassas biçimde analiz etmek mümkün olmuştur.

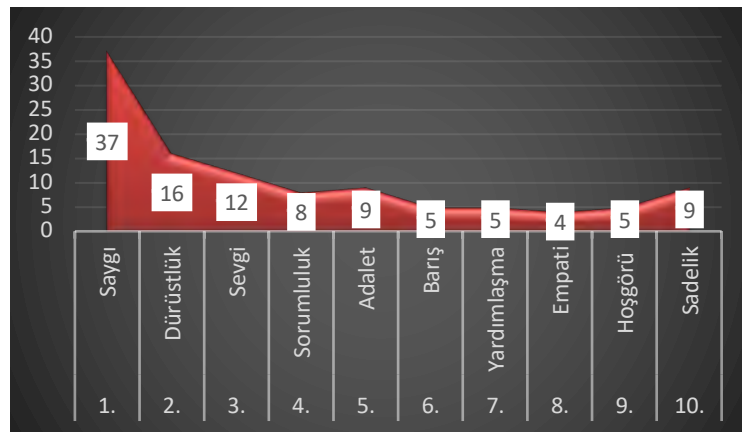
İkinci aşamada ise katılımcıların her bir değere ilişkin yazdıkları açık uçlu gerekçeler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Katılımcıların tamamına Ö1'den Ö66'ya kadar numaralandırılmış kodlar atanmış, anonimlik sağlanmıştır. Yazılı ifadeler, tematik benzerlikler doğrultusunda gruplandırılmış ve her değer için ortaya çıkan anlam örüntüleri özetlenmiştir. Gerekçeler, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

Verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama süreci sonrasında alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu bağlamda analiz süreci hem nesnel hem de denetlenebilir nitelikte yapılandırılmıştır.

Bulgular

1. Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerine İlişkin İstatistiksel Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerine ilişkin elde edilen veriler Grafik 1'de aşağıda sunulmuştur.



Grafik 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerine İlişkin Frekans Sonuçları

Grafik 1 incelendiğinde, katılımcıların en çok önemsendiği değerin saygı olduğu görülmektedir. Saygı değeri, 37 katılımcı tarafından ilk sıralarda belirtilmiş olup, açık ara farkla en yüksek frekansa sahiptir. Bu bulgu, saygının öğretmen adaylarının mesleki ve toplumsal rollerinde merkezi bir değer olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

İkinci sırada dürüstlük (16 kişi), üçüncü sırada ise sevgi (12 kişi) değeri yer almaktadır. Bu değerler, bireyler arası güven ve olumlu ilişkilerin eğitim ortamlarında ne denli önemsendiğini göstermektedir. Ardından gelen adalet (9 kişi) ve sorumluluk (8 kişi) değerleri ise öğretmen adaylarının karar alma süreçlerinde hakkaniyet ve görev bilincine verdikleri önemi yansıtmaktadır.

Orta düzeyde tercih edilen değerler arasında barış, yardımlaşma ve hoşgörü (her biri 5 kişi) öne çıkarken; empati (4 kişi) becerisinin değer olarak görülerek görece daha düşük bir oranda yer alması dikkat çekicidir. Buna karşın, genellikle daha içsel bir özellik olarak değerlendirilen sadelik değeri 9 katılımcı tarafından tercih edilerek listede onuncu sırada yer almıştır.

Bu bulgular, öğretmen adaylarının değer önceliklerinde daha çok toplumsal ilişkilerde düzeni sağlayıcı ve yapıcı değerlere yöneldiklerini göstermektedir. Özellikle saygı, dürüstlük ve sevgi gibi değerlerin ilk sıralarda yer alması, bireyler arası iletişimin temelini oluşturan etik ilkelerin mesleki kimlik açısından da öncelikli görüldüğüne işaret etmektedir.

2. Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerinin Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerine ilişkin gerekçeleri tematik olarak sınıflandırılmış ve Tablo 1’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerine İlişkin Gerekçelerinin Tematik Dağılımı

Değer	Temalar	Örnek Gerekçeler / Alıntılar
1.Saygı	İletişimin temeli Toplumsal huzur Diğer değerlerle ilişkisi Farklılıklara saygı	“Saygı ile diğer tüm değerlerin bağlantılı olduğunu düşünüyorum.” (Ö1) “Saygı yoksa sevginin bir anlamı yok.” (Ö15) “Toplum düzeni ve insanların bir arada huzur içinde yaşaması noktasında saygı en önemli unsurdur bence.” (Ö5) “Çevremizde farklı düşünen, farklı giyinen, farklı inanca sahip olan birçok insanlar ile karşılaşırız. Karşılaştığımız insanlara saygı duymaz isek dünyanın yaşanır bir yer olabileceğini düşünmüyorum.” (Ö25)
2.Dürüstlük	Güvenin temeli Toplumsal düzen Diğer değerlerle ilişkisi	“Dürüstlük sayesinde insanlar güven kazanır.” (Ö16) “Yalanın olmadığı bir ortam saygıyı ve sevgiyi de beraberinde getirir.” (Ö29) “İnsanların birbirlerine karşı dürüst olmaması toplumda huzursuzluğa ve karışıklıklara neden olabilir. Dürüstlük değerinin edinilmesi bu karışıklıkların önüne geçer.” (Ö2)
3.Sevgi	İlişkilerin temeli Toplumsal bağlar Diğer değerlerle ilişkisi	“Sevgi her şeyin temelidir.” (Ö16) “Sevgi dostluğu, fedakârlığı ve yardımlaşmayı getirir.” (Ö2) “Sevgi birçok şeyi iyileştiren, çıkar ilişkileri dışında manevi ilişkilerin kurulmasını sağlayan bir değerdir.” (Ö5)
4.Sorumluluk	Bireysel ve toplumsal işleyiş Güven ve işbirliği Kişisel gelişim	“Hayatımızı iyi yönetmek istiyorsak sorumluluklarımızdan kaçmamalıyız.” (Ö16) “Bireyin hem kendine hem de çevresine sorumluluğu vardır.” (Ö4) “Toplumun düzeni ve hayat düzeninin ve idaresinin sağlanması için önemli bir değerdir.” (Ö5)

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerine İlişkin Gerekçelerinin Tematik Dağılımı

Değer	Temalar	Örnek Gerekçeler / Alıntılar
5.Adalet	Toplumsal denge ve düzen Eşitlik ve hakkaniyet Güven ve huzur	"Adalet bir toplumun dengesini sağlayan değerdir." (Ö2) "Toplumsal düzeni sağlamak için adalet şarttır." (Ö5) "İnsanlara eşit davranmalıyız. Eğitim konusunda, hukuk konusunda bunun gibi birçok konularda cinsiyet ayrımı yapılmamalı. İkisine de eşit bir şekilde davranılmalı." (Ö25) "Haksızlığa uğramak ve haksızlık etmek, göz yummak benim için çok zor bu değer sayesinde kendimi daha güvenli hissediyorum." (Ö58)
6.Bariş	Toplumsal huzur Uluslararası ilişkiler Hoşgörü ile ilişkisi	"Bariş ile kavga ve karmaşadan uzak duru bir hayat mümkündür." (Ö34) "Bariş olmaması dünyaya yarar sağlamaz." (Ö54) "Bariş toplumda hoşgörü ve huzur ortamı oluşmasını sağlayan bir değerdir." (Ö5)
7.Yardımlaşma	Toplumsal dayanışma Duygusal bağlar Toplumsal refah	"Yardımlaşma sayesinde bir arada yaşamayı sürdürüyoruz." (Ö21) "Manevi ilişkilerin ve kardeşlik duygularının temelidir." (Ö5) "İnsanlar arasında sevgi ve muhabbet bağı kurulur. İnsanlar toplumda kötülerin yanında iyilerinde olduğunun bil..." (Ö16) "Komşusu açken tok yatan bizden değildir" hadis-i şerifi bence yardımlaşmayı ne kadar önemli bir değer olduğunu aşıladığı dinim gösteriyor. (Ö15)
8.Empati	Anlayış ve duyarlılık İletişim ve çözüm Ahlaki gelişim	"Empati, kişilerin sosyal ve vicdani yönünü öne çıkarır. Empati duygusuna sahip olmamız karşımızdaki bireyleri, durumları ve olayları daha iyi kavramamızı sağlar." (Ö4) "Bir insanı yargılamak veya eleştirirken aslında kendimizi de o insanın yerine koyup o şekilde değerlendirme yapmamız gerekir." (Ö7) "Benim için dostluklarımızın temelidir. Anlaşıldığım ilişkiler kurmak isterim. Gereksiz yargılanmak yerine insanların bana empati yapmalarını isterim. Buda ilişkilerimizin vicdani yanıdır." (Ö22)
9.Hoşgörü	Farklılıklara saygı Toplumsal uyum Bireysel gelişim	"Hoşgörü insanların birbirini anlamasını sağlar." (Ö2) "Hoşgörü değeri de toplumun düzeni için önemli bir değerdir. İnsanların birbirine tahammül edemediği "toplumlarda, düzen bozulur." (Ö14) "Her şeyi anlayışla karşılamak karşımdaki insanla duygudaşlık kurabilmektir. Hoşgörü sağlıklı insan hayatının, özüdür." (Ö40)
10.Sadelik	Karmaşadan uzaklaşma Abartıdan kaçınma İç huzur ve düşünce sadeliği	"Sadelik sadece görünüş değil, düşünce sadeliğidir." (Ö28) "Sade insanlar daha huzurlu ve abartıdan uzaktır." (Ö12) "Değer sıralamamda onuncu olarak sadeliğe yer verdim... Abartılı kutlamalar, abartılı süslenmeler, abartılı sosyalleşme gibi. Özellikle son zamanlarda insanların özel günlerde..." (Ö3)

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öncelikli olarak ilişki odaklı, toplumsal bütünlüğü önceleyen ve bireyler arası uyumu gözetken değerlere ağırlık verdikleri görülmektedir. Özellikle saygı, dürüstlük ve sevgi gibi değerlerin iletişimin ve güvenin temeli olarak görülmesi, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinde empatik ve yapıcı bir duruşu benimsediklerini göstermektedir.

Sorumluluk, adalet ve barış gibi değerlerin ise hem bireysel hem de toplumsal işleyişe dair beklentileri yansıttığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları sadece sınıf içi değil, aynı zamanda toplum genelinde de adil, düzenli ve huzurlu bir yaşam tasarımı arzu etmektedirler.

Empati ve hoşgörü gibi değerlerin bireyler arası anlayışı pekiştirme yönü vurgulanırken, sadelik gibi daha içsel bir değer de karmaşaya karşı bir tepki olarak ön plana çıkması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının sadece dışsal değerlere değil, aynı zamanda kişisel denge ve zihinsel huzura da önem verdiğini göstermektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının değer gerekçelerinde; iletişim, güven, adalet, dayanışma ve farklılıklara saygı temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum, gelecekteki öğretmenlerin sadece akademik yeterliklerle değil, aynı zamanda güçlü bir etik ve insani değer zeminiyle mesleğe adım atma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

3. Öğretmen Adaylarının Değer Hiyerarşilerinin Erdem-Değer-Eylem Modeline İlişkin Bulgular

Aşağıda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Erdem-Değer-Eylem Modeli kapsamında yer alan değerler ile öğretmen adaylarının çalışmada sıraladıkları ilk 10 değer arasındaki örtüşme ve farklılıkların sistematik karşılaştırması Tablo 2’de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Erdem-Değer-Eylem Modeli ile Öğretmen Adaylarının İlk 10 Değeri Arasındaki Örtüşme ve Sapmaların Karşılaştırması

Değer	Model	Hiyerarşi	Model Teması	Açıklama
Saygı	✓	✓ (1. sırada)	Merkez Değer	Katılımcıların yarısından fazlası tarafından 1. sırada tercih edilmiştir.
Adalet	✓	✓ (5. sırada)	Merkez Değer	Toplumsal düzenin temeli olarak görülmüştür.
Sorumluluk	✓	✓ (4. sırada)	Merkez Değer	Bireyin kendine ve topluma karşı görev bilinci öne çıkmıştır.
Dürüstlük	✓	✓ (2. sırada)	Huzurlu Aile ve Toplum	Güvenli, sağlam ilişkilerin temel koşulu olarak görülmüştür.
Sevgi	✓	✓ (3. sırada)	Huzurlu Aile ve Toplum	Bireyler arası bağın özü olarak değerlendirilmiştir.
Yardımseverlik	✓	✓ (7. sırada)	Huzurlu Aile ve Toplum	Toplumsal birlik ve destekle ilişkilendirilmiştir.
Empati	✗	✓ (8. sırada)	-	Diğerlerinin duygularını anlama becerisiyle ön plana çıkmıştır.
Hoşgörü	✗	✓ (9. sırada)	-	Farklılıklara anlayışla yaklaşma vurgusu taşımaktadır.
Barış	✗	✓ (6. sırada)	-	Huzurlu toplum için temel koşul olarak görülmüştür.
Sadelik	✓ (mütevazilik)	✓ (10.sırada)	Huzurlu İnsan	Gösterişten uzak yaşam biçimiyle mütevazılık değeriyle örtüşmektedir.
Vatanseverlik	✓	✗	Huzurlu Aile ve Toplum	Bireyde aidiyet ve bağlılık bilincine dair vurgu eksik kalmıştır.
Çalışkanlık	✓	✗	Huzurlu İnsan	Başarı değeri görünse de çalışkanlık doğrudan tercih edilmemiştir.
Tasarruf	✓	✗	Huzurlu İnsan	Bireysel kaynak bilincine yeterince yer verilmemiştir.
Temizlik	✓	✗	Yaşanabilir	Beden ve çevre sağlığına ilişkin değer ihmal

Tablo 2. Erdem-Değer-Eylem Modeli ile Öğretmen Adaylarının İlk 10 Değeri Arasındaki Örtüşme ve Sapmaların Karşılaştırması

Değer	Model	Hiyerarşi	Model Teması	Açıklama
			Çevre	edilmiştir.
Estetik	✓	✗	Yaşanabilir Çevre	Sanat, zarafet gibi kavramlara farkındalık düşüktür.
Sağlıklı Yaşam	✓	✗	Huzurlu İnsan	Öz bakım ve beden farkındalığına değinilmemiştir.
Mahremiyet	✓	✗	Huzurlu İnsan	Dijital çağın etkisiyle farkındalık zayıf olabilir.
Aile Bütünlüğü	✓	✗	Huzurlu Aile ve Toplum	Aileye önem verilse de bu özel kavram öne çıkmamıştır.

Tablo 2 incelendiğinde araştırma bulguları, öğretmen adaylarının sıraladığı ilk 10 değer büyük bir bölümünün Erdem-Değer-Eylem Modeli ile yüksek düzeyde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Modelin merkezinde yer alan saygı, adalet ve sorumluluk değerleri, öğretmen adayları tarafından da en ön sıralarda tercih edilmiştir. Ayrıca modelin “huzurlu aile ve toplum” bileşeninde yer alan dürüstlük, sevgi ve yardımseverlik gibi değerler de öğrencilerce öncelikli olarak sıralanmıştır.

Bununla birlikte, modelde yer almasına rağmen öğretmen adaylarının ilk 10 tercihi arasında vatanseverlik, çalışkanlık, tasarruf, temizlik, estetik, sağlıklı yaşam, mahremiyet ve aile bütünlüğü gibi değerlerin yer almaması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının değer önceliklerinin daha çok ilişkisel, duygusal ve toplumsal düzeye odaklandığını; buna karşın bireysel disiplin, çevresel farkındalık ve kamusal sorumluluklara ilişkin bazı değerlerde farkındalık düzeylerinin görece düşük kaldığını göstermektedir.

Ayrıca öğrenciler tarafından sıkça vurgulanan barış, hoşgörü ve sadelik gibi değerler modelde doğrudan yer almamakla birlikte, sadelik değeri mütevazılık değeri ile örtüşerek modelin ruhuyla dolaylı olarak uyum göstermektedir. Bu durum, modelin katı yapısının ötesinde bireylerin yaşam deneyimleriyle şekillenen bazı çağdaş değerlerin de değer eğitiminde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bir beceri olarak tanımlanan empatinin öğretmen adayları tarafından değer olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Beceri-değer ayrımı noktasında bir yanlışlığın olduğu bu anlamda söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları değer hiyerarşilerini ve bu değerleri nasıl gerektelendirdiklerini analiz etmek; ayrıca bu hiyerarşinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) Erdem-Değer-Eylem Modeli ile ne derece örtüştüğünü ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerinde özellikle toplumsal ilişkilerde düzen sağlayıcı, etik ve insani değerlere öncelik verdiğini göstermektedir.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmen adaylarının en sık tercih ettiği ilk 10 değer sırasıyla saygı, dürüstlük, sevgi, adalet, sorumluluk, barış, yardımlaşma, empati, hoşgörü ve sadelik olduğunu ortaya koymuştur. Bu değerlerin büyük çoğunluğu kişilerarası ilişkileri düzenleyen ve toplumsal huzuru hedefleyen değerlere işaret etmektedir. Özellikle saygının açık ara birinci sırada yer alması, öğretmen adaylarının hem bireysel hem de toplumsal yaşamlarında bu değeri merkezî bir konuma yerleştirdiklerini göstermektedir. Dürüstlük, sevgi ve adalet gibi değerlerin öncelikli olarak tercih edilmesi de adaylarının güvene dayalı toplumsal ve kişilerarası ilişkiler geliştirme arzusunda olduklarını düşündürmektedir. Bu sonuçlar, daha önce yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir (Ulu Kalın, 2017; Yılar & Karadağ, 2021). Benzer biçimde Bursa, Gezer ve Ersoy

(2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerler, empati ve sorumluluk konularında yüksek farkındalık sergilediklerini ifade etmektedir.

İkinci bulgu, adayların değer gerekçelerinin tematik olarak analizine ilişkindir. Katılımcıların çoğu, değerleri gerekçelendirirken “toplumsal düzen”, “etik davranış”, “insanlar arası güven”, “farklılıklara saygı” gibi kavramlara sıkça başvurmuştur. Saygı, dürüstlük ve adalet gibi değerlerin gerekçelerinde genellikle toplumsal yaşamı sürdürebilir kılan yapılar olarak işlev gördüğü görülmüştür. Bu bağlamda adayların değerleri yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal sorumluluk çerçevesinde kavradıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, Halstead ve Taylor’ın (2000) belirttiği gibi öğretmenlerin değer aktarımında gerekçelendirme becerisine sahip olmalarının, değer eğitiminde derinlik kazandırdığını göstermektedir. Ayrıca adayların gerekçelerinde dinî referanslara da yer vermeleri, kültürel bağlamın değer anlayışındaki rolüne işaret etmektedir. Bu durum, Rokeach (1973) ve Schwartz (1992)’in değerlerin toplumsal çevre ve bireysel inanç sistemleriyle şekillendiğine dair kuramlarıyla uyumludur. Ayrıca söz konusu değerlerin ortaya çıkmasında ortaya atılan gerekçelerde bireylerin yetişme tarzları, içinde bulundukları sosyal çevrenin ve almış oldukları eğitimin bir etkisinin olduğunu söylemek de mümkündür.

Üçüncü bulgu, öğretmen adaylarının sıraladıkları değerlerle Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2024) Erdem-Değer-Eylem Modeli arasındaki örtüşme düzeyine ilişkindir. Araştırma bulguları, modelin merkez değerleri olan saygı, adalet ve sorumluluk gibi kavramların adaylar tarafından yüksek sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Ayrıca modelin “huzurlu aile ve toplum” bileşeni kapsamında yer alan dürüstlük, sevgi ve yardımseverlik gibi değerlerin de adayların değer önceliklerinde yer bulduğu görülmüştür. Bu durum, modelin ortaya koyduğu değerlerin öğretmen adayları tarafından zaten hali hazırda benimsendiğini göstermektedir. Ancak modelde yer almasına rağmen çalışkanlık, estetik, vatanseverlik, tasarruf gibi bazı değerlerin ilk 10 içinde yer almaması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmen adaylarının bireysel disiplin ve toplumsal aidiyet gibi değerlerde görece daha düşük bir farkındalık sergilediklerine işaret etmektedir (Karatekin, Gençtürk & Kılıçoğlu, 2013). Ayrıca barış ve hoşgörü gibi modelde doğrudan yer almayan ancak sıklıkla vurgulanan değerler, adayların çağdaş toplumsal sorunlara duyarlılık gösterdiğini ortaya koymakla birlikte empati becerisini değer olarak tanımlamaları da bu alandaki kavramsal farkındalığın artırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Halstead & Taylor, 2000). Bu bağlamda Lickona (1991), çağdaş eğitim ortamlarında klasik değer çerçevelerinin ötesinde yeni sosyal ihtiyaçları karşılayacak esneklikte modeller geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle araştırma, modelin güncellenmesinde öğretmen adaylarının duyarlılık gösterdiği çağdaş değerlerin de dikkate alınması gerektiğine de işaret etmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, öğretmen adaylarının değerler konusunda önemli bir farkındalığa sahip olduğunu, ancak bazı temel değerlerin görece ihmal edildiğini ve değer-beceri ayrımı konusunda kavramsal karmaşa yaşandığını göstermektedir. Bu bağlamda, değer eğitimi süreçlerinin hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde yeniden yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Son olarak elde edilen bu sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir.

- Öğretmen yetiştirme programlarında, değer kuramları, değer-beceri ayrımı ve değerlerin gerekçelendirilmesine ilişkin içeriklere daha sistematik biçimde yer verilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2024) Erdem-Değer-Eylem Modeli, eğitim fakültelerinde ders içeriklerine entegre edilmeli; modelin hem kuramsal çerçevesi hem de uygulama ilkeleri öğretmen adaylarına aktarılmalıdır.
- Adaylarca az sıklıkla tercih edilen çalışkanlık, estetik, vatanseverlik, tasarruf gibi değerler, derslerde örnek olaylar, senaryolar ve rol canlandırmalarla görünür hâle getirilmeli; bu değerlerin yaşamdaki karşılıkları somutlaştırılmalıdır.

- Model dışı fakat öğretmen adaylarının sık vurgulanan hoşgörü, barış gibi çağdaş değerler de öğretim programlarında dikkate alınmalı; modelin güncel toplumsal gerçekliklere duyarlı biçimde esnetilmesi sağlanmalıdır.
- Benzer çalışmalar farklı branş ve sosyo-kültürel bağlamlarda da yürütülmeli; öğretmen adaylarının değer yönelimleri bağlamında demografik değişkenlerin etkisi araştırılmalıdır.
- Değer eğitiminde yalnızca bireyin kendi farkındalığı değil, aynı zamanda sosyal çevresinin etkisi de dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerde, yetiştikleri aile ortamının (özellikle ebeveynlerin değer dünyasının) ve üniversite ortamında etkileşimde oldukları öğretim elemanlarının değerlerinin ne derece belirleyici olduğu incelenmelidir. Bu etkileşim düzeyinin araştırılması, değerlerin nasıl biçimlendiğine dair daha bütüncül bir bakış açısı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bursa, V., Gezer, A., & Ersoy, A. F. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer tercihleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15 (34), 45–66.
- Coşkun, İ., & Altınkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin değerler eğitimi sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186), 23–39. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5171>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). *Learning and teaching about values: A review of recent research*. Cambridge Journal of Education, 30 (2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/03057640050075161>
- Kan, A. Ü. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki değer tercihleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20 (1), 88–104.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K., Gençtürk, A., & Kılıçoğlu, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 377–396.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Erdem-Değer-Eylem Modeli*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Öztürk Demirbaş, Ç., & Çelikkaya, T. (2012). Öğretmen adaylarının değer algıları: Nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2255–2274.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Ulu Kalın, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlere ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 42–55.
- Yılar, Ö., & Karadağ, S. (2021). Öğretmen adaylarının değer yönelimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (16), 148–167.

Öğretmen Adaylarının Gözüyle Reklamlara Başka Bir Pencereden Bakmak: Eleştirel Medya Okuryazarlığı Uygulamaları

Pınar Tağrikulu

Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, pinar.tagrikulu@omu.edu.tr

Özet

Üniversitede bir dönem boyunca alınan Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin reklamları eleştirel bir gözle incelemek noktasındaki katkılarının incelendiği bu çalışmada öğretmen adayları ile bir süreç yürütülmüştür. Çalışma kapsamında 61 öğretmen adayının 15 grup oluşturarak 14 maddelik listeye göre reklamları incelemesi söz konusu olmuştur. Yapılan analizlerin sınıfta sunulması sağlanmıştır. Daha sonrasında analizlerin raporlar halinde teslim alınması sağlanmıştır. Veriler doküman incelemesine uygun olacak şekilde analiz edilmiş, her bir soruya yönelik eleştirel medya okuryazarı gözüyle değerlendirmelerde bulunulduğu saptanmıştır. Buradan yola çıkılarak medya iletilerine yönelik eleştirel bir bakış açısı yakalandığı görülmektedir. Dolayısıyla bir dönem boyunca alınan Seçmeli Medya Okuryazarlığı eğitiminin medya iletilerini eleştirel bir gözle incelemek adına oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Hizmet öncesi eğitimde uygulamalı medya okuryazarlığı eğitimleri verilmesinin öğretmen olunduğunda öğrencilere verilebilecek medya okuryazarlığı eğitimi bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin, üniversitede tüm öğretmen adayları tarafından seçilmesi gerektiği ve uygulamalı şekilde dersler işlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Reklam Filmi Analizi, Öğretmen Adayları, Medya Okuryazarlığı Dersi

Looking at Advertisements from Another Perspective Through the Eyes of Prospective Teachers: Critical Media Literacy Practices

Abstract

In this study, which examines the contributions of the elective Media Literacy course taken during one semester at the university in terms of critically analyzing advertisements, a process was carried out with teacher candidates. Within the scope of the study, 61 teacher candidates formed 15 groups and analyzed advertisements according to a 14-item list. The analyses were presented in class. Subsequently, the analyses were collected in the form of reports. The data were analyzed in accordance with document review, and it was determined that each question was evaluated from a critical media literacy perspective. Based on this, it can be seen that a critical perspective on media messages was achieved. Therefore, it can be stated that the Elective Media Literacy education received throughout the semester was quite effective in terms of critically examining media messages. It is considered that providing practical media literacy education in pre-service education is extremely important in terms of the media literacy education that can be provided to students when they become teachers. For this reason, it is recommended that the Elective Media Literacy course be selected by all teacher candidates at the university and that the courses be taught in a practical manner.

Key Words: Critical Media Literacy, Advertising Film Analysis, Prospective Teachers, Media Literacy Course

Giriş

Medya Okuryazarlığı radyo, televizyon ve yazılı basın dışında internet ve bilgisayar gibi teknolojileri kullanarak bilgiye ulaşabilme ve bu yolla elde edilen bilgiyi eleştiri süzgecinden geçirebilme yetilerini kapsamaktadır (Şeylan, 2008). Farklı kaynaklardan sınırsız sayıda mesaj iletiminin gerçekleştiği günümüzde, medya mesajlarının doğru biçimde anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi ve kullanılabilmesi, bilinçli medya tüketicisi olma açısından son derece önemlidir (Kurt ve Kürüm, 2010). 21. yüzyılda insanlar haberleşme, iletişim, bilgi alışverişi gibi pek çok konuda medya araçlarından yararlandıkları için bu araçlar hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş ve bunları etkili, verimli ve doğru kullanabilmek iyi bir medya okuryazarı olmakla mümkün olmaktadır (Kuru ve Talan, 2022). Bilinçli medya tüketicisi olan bir bireyden beklenen de tam olarak medya araçlarından kendisine yansıyan içerikleri doğru okuması, anlaması ve yorumlamasıdır. Bu becerilere sahip olunması günümüzde medya araçları ile bireyler arasında doğrudan bir etkileşim söz konusu olduğundan son derece önemlidir. Günümüzde birey-medya etkileşiminin karşılıklı etkisinin ve yoğunluğunun nerelere varacağını kestirebilmek veya yönetmek güç olabilmektedir (Katıtaş, Seylim ve Demirkan, 2022). Bu nedenle her kesimden bireye medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi son derece önemlidir. Alınan eğitimler neticesinde medya iletilerine karşı eleştirel bir bakış açısı yakalayabilmek nihai hedef olmalıdır. Eleştirel yaklaşım medya okuryazarlığının eleştirel pedagoji ekseninde, medya metinlerinin temsil pratikleri açısından sorgulanması gerektiğini vurgulamaktadır (Karaboğa, 2017). Bu ifade ile anlatılmak isteneni biraz daha detaylandırmak gerekirse medya okuryazarlığı becerilerine sahip bir bireyin medyadaki metinleri neyi temsil ettiği bakımından eleştirel bir gözle incelemesi gerektiği anlaşılmaktadır. Nitekim eleştirel yaklaşım medya ile ilgili pek çok soruya cevap bulmaya çalışmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. *Medyanın sahiplik yapısı nasıldır?*
2. *Medya mesajlarını, içeriklerini hazırlayanlar kimlerdir?*
3. *Bu içerikler hangi ortamlarda hazırlanmaktadır?*
4. *Medyayı işletenler ve finanse eden güçler kimlerdir?*
5. *Medya kuruluşlarının amacı nedir?*
6. *Kitle iletişim araçlarında üretilen ürün nedir, özellikleri nasıldır?*
7. *Medyanın diğer toplumsal güç yapıları ile ilişkileri, medyanın reklam ve reklam verenler ile ilişkisi nasıldır?*
8. *Medyanın uluslararası küresel boyutu nedir?*
9. *Medya içerikleri kime ne ölçüde kazanç sağlamaktadır?*
10. *Kamu ve izleyici ne oranda yarar sağlamaktadır?*
11. *Medya içerikleri genelde hangi temalar, konular ve sorunlar üzerinde inşa edilmekte ve oluşturulmaktadır?* (Karaboğa, 2017: 395).

Tüm bu sorular detaylıca ele alındığında şunlar görülmektedir. Medya araçlarının belli bir sahibi olup buradaki mesajları ve içerikleri hazırlayan kimseler bulunmaktadır. Bu içerikler belli ortamlarda hazırlanmakta ve medyayı işleten ve finanse eden güçler bulunmaktadır. Medya kuruluşlarının belli amaçları bulunmakta ve ürünler belli özelliklere sahip olmaktadır. Medyanın diğer toplumsal güç yapıları, reklam ve reklam verenler ile bir etkileşimi söz konusudur. Medyanın uluslararası küresel bir boyutu olmakla beraber belli ölçüde kazanç sağlamaktadır. Kamu ve izleyicinin belli oranda yararı söz konusu olup medya içerikleri belli temalar, sorunlar ve konular üzerine inşa edilmekte ve oluşturulmaktadır. Eleştirel medya okuryazarı bireylerin medya karşısında tüm bunların farkında olmaları ve yukarıda yer verilen sorulara makul cevaplar vermeleri gerekmektedir. Bu sayede medya iletilerinden yansıyacak olan olumsuz etkilere karşı bir kalkan oluşturulması söz konusu olabilecektir. Özellikle medyadan yansıyan içeriklere karşı öğrencilerini bilinçlendirebilecek en önemli noktada olan öğretmenlerin bu konuda donanımlı olmaları son derece önemlidir. Nitekim 21. yüzyıl yeterlilikleri de düşünüldüğünde değişen ve gelişen çağa ayak

uyduracak bireylerin -öğretmenlerin de- medya okuryazarı olmaları ve kitle iletişim araçları sayesinde eriştikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme, çözümleme ve iletme becerisine sahip olmaları gerektiği ifade edilebilir (Öztay ve Öztay, 2021). Gülay, Aydın ve Çelik (2023) çalışmalarında okullarda kitaplar yerine e-kitaplar, sınıf yerine bilgisayarlar varken tabletler, akıllı telefonlar ve telefonların sanal sınıflara dönüşmekte olduğunu; materyallere erişme, kullanma ve üretmede dijital ortamlardan faydalanıldığını vurgulamaktadır. Böyle bir dönemde de bilgiye erişme ve bilgiyi kullanmada öğrenciler yalnızlaşmakta öğrencilerin eleştirel yaklaşım ve öz denetim becerilerinin önemi katbekat artmaktadır. Tam da bu noktada öğrencilerin ihtiyaç duyacakları en önemli durum eleştirel bir medya okuryazarlığı bakış açısını kendilerine kazandırabilecek bir öğretmenin varlığıdır. Öğrencilerin medyayı analiz edebilmesi, yorumlayabilmesi, değerlendirmesi ve iletmesi ile kendini çeşitli yollarla ifade edebilme becerilerini kazanması adına eğitim almaları oluşabilecek sorunları ortadan kaldırmak adına gereklidir (Burak ve Durak, 2021). Öğrencilere bu konuda eğitim verebilecek otorite olarak öğretmenin öncelikle kendisinin bu konuda donanımlı olması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede öğrencilere verilecek olan eleştirel medya okuryazarlığı eğitiminin niteliğinde de bir artış yakalanması söz konusu olabilecektir. Aynı zamanda öğrencilerin medyadan yansıyan olumsuz içeriklerden kendisini koruyabilmeleri, medya mesajlarını doğru okuyup anlayabilmeleri ve medya iletileri oluşturabilmeleri söz konusu olabilecektir. Bu eğitim ile eleştirel medya okuryazarlığı becerisi kazanabilen öğrencilerin medyadan kendilerine yansıyan olumsuz içerikleri fark ederek bunlardan olumsuz etkilenmelerinin önüne geçilebilecektir. Bu nedenle medya araçlarına maruzluğun her yaşta olduğu günümüzde Medya Okuryazarlığı eğitiminin okul öncesi düzeyden lisansüstü düzeye her bir basamakta titizlikle verilmesi gerekmektedir. Ancak müfredatta bakıldığında Medya Okuryazarlığı dersinin ortaokullarda seçmeli bir ders olarak yer aldığı görülmekte, Sosyal Bilgiler derslerinde de Medya Okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak Medya Okuryazarlığı dersi günümüzde büyük önem taşıyan konuları kapsamakla birlikte seçmeli değil zorunlu bir ders olarak müfredatta yer alması gereken bir derstir. Aynı zamanda Medya Okuryazarlığının yalnızca Sosyal Bilgiler dersinde, konular gerektirdiği sürece vurgulanan bir beceri olmaktan çıkması; başlıca bir ders olarak ele alınması gerekmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, üniversitede bir dönem boyunca alınan Seçmeli Medya Okuryazarlığı eğitiminin medya iletilerini eleştirel bir gözle incelemek üzerindeki katkılarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu sayede hizmet öncesi dönemde eleştirel medya okuryazarlığı ekseninde eğitimler alınanın medya iletilerine karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olmak üzerinde nasıl etkileri olduğu yordanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla verilen eğitimin medya iletilerini eleştirel bir göz ile incelemek üzerinde nasıl etkileri olduğuna ilişkin yorumlara varmak hedeflenmektedir.

Çalışma Grubu

Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersini bir dönem boyunca alan öğretmen adayları ile çalışma yürütülmüştür. Derse aktif katılım sağlayan 61 öğrencinin 15 grup oluşturarak hazırladığı çalışmaların ve yapılan analizlerin sınıf ortamında sunulması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma kapsamında, ele alınan reklam filmi, 14 maddelik reklam inceleme kriterleri doğrultusunda analiz edilmiş ve raporlandırılmıştır.

Veri İnceleme Aracı

Öğrencilere seçtikleri bir reklam filmini, bir dönem boyunca aldıkları medya okuryazarlığı dersi kapsamında eleştirel bir gözle incelemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Reklamları analiz edebilmeleri için nasıl bir yönergeye uymaları gerektiğine ilişkin kendilerine 14 maddeden oluşan bir reklam inceleme kriteri listesi verilmiş ve analizlerin buna uygun olacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu maddeler şu şekilde bir listeyi meydana getirmektedir:

1. Reklamın hedef kitlesi kimlerdir? Reklâm izleyiciyi hangi yollarla etkilemeyi amaçlıyor ve bunu nasıl gerçekleştiriyor?
2. Reklamın tasarımı nasıldır? Tasarımda denge var mı veya başka biçimsel öğeler var mıdır? Temel öğeler nasıl yerleştirilmiştir?
3. Görsel öğelerle sözel öğeler nasıl ilişkilendirilmiştir? Bu ilişki okuyucu veya izleyiciye nasıl bir mesaj vermektedir?
4. Reklâmda boşlukların durumu nasıldır? Birçok boşluk mevcut mu yoksa yazılar ve görsellerle doldurulmuş mu?
5. Ne tür işaret ve sembollerle karşılaşırız? Bunlar reklâmın etkili olmasında ne tür bir rol oynuyor?
6. Eğer insan, erkek, kadın, çocuk, hayvan gibi görseller mevcutsa bunların görünümü nasıldır? Yüz ifadeleri, duruşu, saç stili, yaşı, cinsiyeti, saç rengi, sosyal statüsü, etnik kökeni, eğitimi, mesleği konularında neler söylenebilir?
7. Reklâmın arka fonu nasıldır ve bu arka fon izleyiciye nasıl bir mesaj vermektedir? Ürün nerede yer almaktadır ve arka fon ne tür bir önem arz etmektedir?
8. Reklâmın içerisinde ne tür eylemler yer almaktadır? Bu eylemler nasıl bir önem arz etmektedir?
9. Reklâmdan ne tür bir tema çıkartabiliriz?
10. Reklâmda kullanılan dil konusundan neler söylenebilir? Kullanılan dil gerçekte bilgi verici mi yoksa duygusal tepkiler oluşturmaya mı amaçlamaktadır? Veya her ikisi birlikte mi vardır? Ne tür tekniklere yer verilmiştir?
11. Ne tür yüz ifadeleri oluşturulmuştur ve bu yüz ifadelerinin taşıdıkları anlam nedir?
12. Reklâmı yapılan ürün nedir ve bu ürün toplum ve kültür içinde ne tür bir öneme sahiptir?
13. Estetik özellikler nelerdir? Eğer reklâm bir fotoğraftan oluşuyorsa, ne tür bir çekimdir? Uzaktan, orta düzey veya yakından çekimler ne tür bir rol oynamıştır? Işık, renklerin kullanımı ve çekim açısı nasıldır?
14. Hangi sosyolojik, politik, ekonomik ve kültürel tutumlar reklâmda dolaylı olarak yansıtılmıştır? (Şahin, 2021).

Bu listede yer alan kriterlere göre reklamların analiz edilerek raporlandırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için öncelikle ders kapsamında öğretmen adaylarına eleştirel medya okuryazarlığı eğitimi verilmiş ardından bu bakış açısıyla medya iletilerinin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 29.11.2024 karar tarihli ve 2024-1202 sayılı etik kurul onayı ve öğrenci olurları alınarak çalışmalara başlanmıştır. Reklam inceleme kriterlerinin yer aldığı listeler öğrencilere dağıtılarak gruplar oluşturmaları ve ele aldıkları bir reklamı bu kriterler doğrultusunda analiz etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin reklam analizlerini gruplar halinde sınıfta sunmaları sağlanmış ve eleştirel bir gözle bu analizlerin sınıf ortamında değerlendirilmesi sağlanmıştır. Analizler ve sunumlar tamamlandığında çalışmalar raporlandırılmış ve dosyalar halinde teslim alınmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine uygun olacak şekilde analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ayakkabı, çikolata, akaryakıt, şampuan, süt,

sıvıyağ, spor giyim markaları ile market, araba, alışveriş sitesi, havayolu firması reklam filmleri kapsamında analizlerini yaptıkları saptanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapılan analizler 14 farklı başlıkta olduğu için 14 farklı kategoride yanıtları meydana getirmiştir. 12 farklı kategoride reklam analizi yapıldığından her bir kategoride yer alan analizi en iyi temsil ettiğine karar verilen ifade ilgili kategorinin altında yer almıştır. Kategoriler ve bu kategorileri en iyi temsil ettiği düşünülen ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Reklamın hedef kitlesi, izleyiciyi etkileyebilecek yollar ve bunun gerçekleştirilme biçimi

Reklamın nasıl bir hedef kitlesi olduğu sorusuna öğretmen adayları toplumun pek çok farklı kesiminden bireyleri ve grupları işaret etmişlerdir. İzleyiciyi etkileyebilmek için seçilen yolları dikkatle inceleyerek raporlarında sunmuşlardır. Bu yolların reklamda nasıl izlendiğini ve izleyicinin etkilenebilmesi için nasıl bir eylem gerçekleştirildiğini de ifade etmişlerdir. Ayakkabı reklamı tüm bunların ele alındığı somut bir örnek olarak şu şekildedir:

Ayakkabı reklamı: *Reklam, özellikle kadınları hedef almaktadır... ..feminist hareketle ilgilenen/ilgilenmeyen ve toplumsal eşitlik konularına duyarlı olan/olmayan erkek ve kadın kitlesini de hedeflemektedir. Aynı zamanda Nike bir spor markası olduğu için sporla ilgilenenleri de bu yönde etkilemeyi amaçlamaktadır. Reklam, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili eleştirel bir duruş sergilemektedir. Kadınları güçlü, bağımsız ve başarılı bireyler olarak temsil eden sahnelerle motivasyon yaratmaktadır. Görsel öğeler ve sloganlar, kadının kendini özgür ifade edebileceği mesajını taşımaktadır. (Bizi Böyle Bilin) sloganı gibi. Reklam izleyiciyi bu yollarla etkilemeyi amaçlıyor.*

Reklamın tasarımı, tasarımda denge veya başka biçimsel öğelerin olma durumu, temel öğelerin yerleştirilme biçimi

Reklamın izleyiciyi etkileyebilmek adına bir kompozisyonu olmak durumundadır. Bunun için tasarımda denge veya farklı biçimsel öğeler olması gereklidir. Temel öğelerin yerleştirilme biçimi de yine reklamın tasarımına ilişkin önemli detayları barındırmaktadır. Öğretmen adayları bu anlamda reklamları dikkatle incelemişlerdir. Reklamların tasarımına, bu tasarımda var olan dengeye ve diğer biçimsel öğelere, temel öğelerin yerleştirilme biçimine dair her bir reklam analizinde son derece dikkatli yaklaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla reklamın tasarımının ve bu tasarımda gözetilen dengenin, diğer biçimsel öğelerin ve temel öğelerin yerleştirilme biçiminin izleyiciyi etkilemek ve vurguyu güçlendirmek adına özenle seçildiğinin bilincinde olduklarını göstermişlerdir. Bu anlamda bir alışveriş sitesinin reklamının incelendiği çalışmaya ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Alışveriş sitesi reklamı: *Bu reklamda tasarım izleyiciye mesajı net bir şekilde iletme için sade ve anlaşılırdır. Bu çıkarımda bulunulmasının sebebi görsel, ses, yazı gibi öğeleri karmaşık bir şekilde kullanmak yerine düzenli bir formda sunulmasıdır. Reklamda sunulan uygulamanın logo renkleri pembe ve beyaz olarak ön plana çıkmaktadır. Reklamda kullanılan yemek görsellerinde sıcak ve doğal renkler tercih edilmiştir... İlgi çekici ve okunaklı bir yazı tipi kullanılmıştır. Reklamda denge görsel öğeler ile genellikle ekranın ortasında, motorun kasasında dijital olarak binaların dış kısmı gibi yerlere yerleştirilmiştir. Bazı yerlerde boş alanlar görsellerin daha net görülmesini sağlamakta olup bazı yerlerde de odağın görselden uzaklaştığı görülmektedir... ..ilk sahnedeki buzdolabının içinden çekilmiş gibi olan açı, kalabalığın içinden adama odaklanan çekim açısı, kütüphanede yerde oturan kızlar ve etrafta görünen kitapçıkları, sıkışık otobüs gibi*

sahneler sonrası geniş bir şekilde yol manzarası çekilmiş. Reklamdaki temel öğeler yol ve mahalle manzarası bir nevi geçiş olarak kullanılmış. Daha sonra kuryelere kapı deliğinden bakılan aç, tüketicilere ve izleyicilere sanki reklamdaki kişi kendisiymiş gibi hissettirilmiş. Yakın çekimle çekilen yemekler, güler yüzlü insanlar, reklamdaki oyuncuların yemek yeme anları, yemek yedikten sonra aldıkları hazzı seyirciye de hissettirmeleri, etrafta fazlaca bulunan kargocular reklamda dikkat çekiyor. Genel olarak reklam, yemek öncesi huzursuz, yemek yedikten sonra haz alan ve mutluluk duyan insanlarla doludur. Tasarım ön planda olan oyuncu veya yemeğin arka planına sade öğeler konarak dengelenmiştir.

Görsel öğelerle sözel öğelerin ilişkilendirilme biçimi ve bu ilişkinin okuyucu veya izleyiciye verdiği mesaj

Görsel öğeler ile sözel öğelerin ilişkilendirilmesi ve bu ilişkiden doğan bir mesajın izleyiciye somut bir biçimde aktarılması son derece önemlidir. Öğretmen adayları bu ilişkiyi eleştirel medya okuryazarlığı bakış açısıyla yakalayarak buradan çıkarımı yapılan mesajın izleyiciye ne anlatmaya çalıştığını açıkça saptamışlardır. Her bir analizde, reklamda yer alan görsel öğelerin sözel öğeler ile ahenk içinde olduğunun somut şekilde saptandığı görülmektedir. Bu ahengin okuyucu veya izleyiciye verdiği mesajın ne olduğu da somut şekilde saptanmıştır. Akaryakıt reklamında izleyiciye görsel ve sözel öğeler ilişkilendirilerek verilen mesajın güçlü bir şekilde iletildiğine ilişkin örnek aşağıdaki gibidir:

Akaryakıt reklamı: *Cem Yılmaz'ın Opet reklamındaki görsel ve sözel öğeler birbirini tamamlar ve güçlü bir mesaj iletir. Cem Yılmaz'ın eğlenceli ve samimi tavırları (görsel öğeler) ile reklamın yazılı ve sözlü mesajları (sloganlar ve diyaloglar) izleyiciye markaya güven, samimiyet ve markanın kaliteli olduğu duygusunu verir. Bunlar da markanın akılda kalıcı ve güvenilir olduğu imajını oluşturmada yardımcı olur.*

Reklamda boşlukların durumu

Reklamlarda boşlukların durumu, tanıtımı yapılmak istenen ürünün ön plana çıkarılması adına oldukça önemlidir. Öğretmen adayları da bu bakış açısıyla boşlukların yer alma durumuna bakarak bu durumun ürünün tanıtımına olan etkisini detaylı incelemişler ve pek çok olumlu yoruma varmışlardır. Her bir analizde, reklamlarda yer alan boşlukların özellikle ve izleyiciyi etkilemek amacıyla tercih edildiğine dair vurgular yer almaktadır. İncelenen reklamlardan biri olan süt reklamında bu durum oldukça etkili bir biçimde değerlendirilmiştir:

Süt reklamı: *Reklamda, görseller ve metinler arasında dikkatlice yerleştirilmiş bir düzen vardır. Görsel yoğunluğun yüksek olduğu bir reklam olmasına rağmen, tasarım izleyiciyi yormaz. Boşluklar gerektiği kadar bırakılarak izleyicinin görseller ve metinler arasında kolayca gezinebilmesi sağlanır. Bu, reklamın akıcı bir şekilde algılanmasını sağlamıştır. Yazılar, sloganlar ve ürün görselleri etkili bir şekilde görsel içeriğin içine yerleştirilmiştir. Özellikle metinlerin görsellerle bütünleşmesi, reklamın “doğal” bir mesaj iletmesini kolaylaştırmıştır.*

Karşılaşılan işaret ve semboller ve bunların reklamın etkili olmasında oynadıkları roller

Reklamlarda pek çok işaret ve sembol yer almakta ve bunlar reklamın vermek istediği mesajı kuvvetlendirmektedirler. Eleştirel gözle reklamları inceleyen öğretmen adayları da reklamları, yer verdikleri işaret ve semboller bağlamında detaylı şekilde inceleyerek pek çok yoruma varmışlardır. Her bir analizde, incelenen reklamda yer alan işaret ve sembollerin ve bunların reklamın etkili olmasında oynadığı rollerin fark edildiği görülmektedir. Çikolata reklamı da bunlardan biridir:

Çikolata reklamı: ...Demet Özdemir'in gülümsemesi, kahkaha atması gibi ifadeleri, mutluluğun evrensel bir sembolü olarak kullanılıyor. Bu sayede, Browni intense tüketmenin mutlulukla ilişkilendirilmesi hedefleniyor. ...Demet Özdemir'in genç ve dinamik imajı, reklamın hedef kitlesi olan gençleri hedef alıyor. Hızlı kesimler, enerjik müzik ve canlı renkler de bu gençlik ve enerji hissini güçlendiriyor. ...Çikolatanın akışkanlığı, zenginliği gibi detaylar, izleyicinin ağzında lezzet hissini canlandırıyor. ...Demet Özdemir'in arkadaşlarıyla birlikte Browni intense tüketmesi, ürünün sosyal bir bağ kurucu olduğu mesajını veriyor... ...Reklamın genel atmosferi, modern ve şık bir yaşam tarzını yansıtıyor... ...Mutluluk, gençlik, lezzet gibi evrensel duygulara ve kavramlara hitap eden işaret ve semboller, izleyiciyle duygusal bir bağ kurulmasını sağlıyor... ...Tekrarlanan görsel ve sözel öğeler, zihinde daha kolay yer edinen bir imaj oluşturuyor... ...Gençlik ve modernlik gibi temalar, reklamın hedef kitlesi olan gençlerle daha etkili bir iletişim kurulmasını sağlıyor.

Eğer insan, erkek, kadın, çocuk, hayvan gibi görseller mevcutsa bunların görünümü, yüz ifadeleri, duruşu, saç stili, yaşı, cinsiyeti, saç rengi, sosyal statüsü, etnik kökeni, eğitimi, mesleği konularında söylenebilecekler

Reklamlar, kimi zaman içinde yer alanların somut veya soyut özelliklerini yansıtırsa da kimi zaman da bunu yansıtmaz ve izleyicinin bunları anlaması beklenir. Öğretmen adayları, her bir reklam analizinde pek çok farklı yanıtı ulaşılmış, dolayısıyla reklamda kendilerine gösterilen kısmın da ötesindeki mesajları yakalayabildiklerini göstermişlerdir. Reklamlarda yer alan insan, erkek, kadın, çocuk, hayvan gibi görsellerin görünümü, yüz ifadeleri, duruşu, saç stili, yaşı, cinsiyeti, saç rengi, sosyal statüsü, etnik kökeni, eğitimi, mesleği konularında her bir analizde makul cevaplar verildiği görülmektedir. Sıvıyağ reklamında bu anlamda oldukça güçlü imgeler vurgulanmıştır:

Sıvıyağ reklamı: Reklamda bir kadın (anne), bir erkek (baba) ve kız çocuğu yer almaktadır. Anne siyah saçlıdır. Saçlarını arkadan tokayla tutturmuştur. Mavi tişört beyaz pantolon giymiştir. Anne 1.70 boylarında kahverengi gözlü beyaz tenlidir. Annenin dış görünüşü tipik bir Türk kadınına yansıtmaktadır. Baba yeşil gömlek mavi kot pantolon giymiştir. Siyah saçlı kahverengi gözlü beyaz tenlidir. Babanın boyu 1.80 civarındadır... ...Bebek sarı saçlı mavi gözlü beyaz tenlidir. Bebeğin sarı bir zıbını vardır. Bebek bez kullanmaktadır. Bebeğin saçı tokayla iki taraftan tutturularak şirin bir görünüm elde edilmiştir. Bu tipler günlük hayatta karşımıza çıkabilecek görünümlere sahiptir. Yüzleri zaman zaman neşeli, heyecanlı, meraklı, mutlu, şaşkın ifadelerini almaktadır. Bebek böreğe yönelirken özgüvenli ve korkusuz bir duruş sergilemektedir. Kadın ve erkek 30-35 yaş aralığında kız çocuğu ise 1-2 yaş aralığındadır. Ev ortamından yola çıkarak ailenin normal düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Arka planda koltuk, perde, pencere, mutfak eşyaları, tablo gibi unsurlar herkesin evinde yer alabilen nesnelerdir. Reklamda kullanılan dil ve kullanılan yemekler ailenin etnik kökeninin Türk olduğu yönünde bir izlenim uyandırmaktadır. Anne ve babanın eğitilmiş olduğu düşünülmektedir.

Reklamın fonu ve fonun izleyiciye verdiği mesaj. Ürünün yeri ve fonun önemi

Reklamın fonu izleyiciye verilen mesajın somutlaştırılması ve güçlendirilmesi için son derece önemlidir. Aynı zamanda ürünün konumlandığı yer ve fon mesajın izleyiciye iletilmesi adına büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya katılan tüm öğretmen adayları reklamları eleştirel bir gözle fon ve ürünün konumu bağlamında değerlendirmişler ve verilmek istenen mesajı yakalayabildiklerini göstermişlerdir. Bunlardan biri de market reklamı olup bu başlık altında şu şekilde analiz edilmiştir:

Market reklamı: *Arka fon dinamik ve sadece tasarlanmakla beraber dikkati dağıtmayacak şekilde minimalist bir yaklaşım kullanılmıştır. Çoğunluklu teknolojiyi çağrıştıran renkler ve soyut şekiller yer almaktadır. Arka fon, modernlik ve teknolojik gelişmişlik mesajı veriyor. Soyut arka planlar, izleyiciyi geleceğe dair umut ve yenilik düşüncesine yönlendiriyor. Ürün sahnelerin merkezinde veya dikkat çeken alanlarda yerleştirilmiş. Bu da ürünü vurgulamak için stratejik bir hamledir.*

Reklâmın içerisinde yer alan eylemler ve bu eylemlerin önemi

Reklamın içinde yer alan eylemlerin verilecek mesajı güçlendirebilmek adına büyük bir önemi vardır. Öğretmen adayları eleştirel bir gözle reklamları eylemleri bakımından incelemişler ve reklamlarda yer alan eylemlerin izleyiciyi etkilemek adına nasıl şekillendiğine dair yorumlara varmışlardır. Havayolu reklamı bunlardan bir tanesi olarak şu şekilde değerlendirilmiştir.

Havayolu reklamı: *Reklâm, çocukların gökyüzünü izlemesiyle başlamaktadır. Daha sonra fark ettikleri uçağı görüp onun bir gün kendi şehirlerine ineceğini hayal ederler. Reklâmın en çarpıcı anı, uçağın çocukların bulunduğu şehre inmesidir. Bu, markanın hayalleri gerçeğe dönüştürdüğünü simgeler. Aynı zamanda izleyiciye umut ve mutluluk aşlamakla birlikte Türk Hava Yolları'na olan güven artar. Bu eylemler hayal kurmanın önemini vurgular.*

Reklâmdan çıkarılabilecek tema

Her reklam bir tema üzerine kurgulanmaktadır. Bu temayı çıkarabilmek ise reklamın tamamından varılabilecek bir yorumla mümkündür. Öğretmen adaylarının tamamının analiz ettikleri reklamların temalarına doğru bir şekilde ulaştıkları görülmektedir. Şampuan reklamı da bunlardan bir tanesidir:

Şampuan reklamı: *Tema: özgüven ve aşk. ...Burak Özçivit'in karizmatik ve kendine güvenen duruşu, reklamda sağlıklı ve bakımlı saçlar özgüvenin simgesi olarak gösterilmiştir. Burak Özçivit'in yüz yüze etkileşimi ve gülümsemesi de bu özgüven temasını güçlendiriyor. ...Burak Özçivit'in reklamın başından sonuna kadar geçen kısımda bir karşı cinsle flörtleşmesi, ondan etkilenmesi ve aynı şekilde karşı tarafı etkilemesi söz konusudur. Reklamın en sonundaki kısımda ise el ele tutuşur bir şekilde defileden ayrılması aşk temasıyla ve istediğini elde etmesiyle ilişkilendirilir.*

Reklâmda kullanılan dil, bu dilin gerçekte bilgi verici mi yoksa duygusal tepkiler oluşturmayı mı amaçlıyor oluşu veya her ikisinin birlikte olup olmadığı, yer verilen teknikler

Reklamda kullanılan dilin izleyicide duygusal tepkiler oluşturmak ya da onlara bilgi vermek gibi amaçları bulunmaktadır. Kimi zaman da her ikisinin bir arada olduğu görülmekte ve belli tekniklere yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının kullanılan dil, bu dilin nasıl kullanıldığı ve kullanılan tekniklerle ilgili bilgilere ulaştıkları analizler yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla her bir öğretmen adayının reklamları bu bağlamda eleştirel şekilde ele alabilmek bakımından son derece donanımlı oldukları da görülmektedir. Örneğin şampuan reklamında bu durum açıkça görülmektedir:

Şampuan reklamı: *Reklamın dili aileler ve çocuklar arasında duygusal bağ kurmayı hedefler. Kullanılan dilde samimi ve neşeli vurgulamalar yapılmıştır. "Bıcı bıcı" gibi samimi ifadeler hedef kitleye hitap eder... "Annelerin 1 numarası" sözü ebeveynlere güven verir. "Dalın varsa benimle bıcı bıcı eğlence" lafı sürekli tekrar ettiği için akılda kalıcıdır. Bu da bu ürünü tercih etmeye yardımcı olur...*

Oluşturulan yüz ifadeleri ve bu yüz ifadelerinin taşıdıkları anlam

Reklamlarda oluşturulan yüz ifadeleri belli anlamlar taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak verilmek istenen mesajın güçlendirilmeye çalışıldığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının eleştirel gözle reklamları incelerken yüz ifadelerine ve bu ifadelerde taşınan anlamlara odaklanabildikleri görülmektedir. Dolayısıyla yüz ifadelerinin ve bu ifadelerden doğarak verilmek istenen mesajın net bir biçimde yakalanabildiği ifade edilebilir. Çikolata reklamından ulaşılan yanıtlar şu şekildedir:

Çikolata reklamı: *İlk sahnede erkek bebeğin [bebek] fidiye isterken ciddi bir yüz ifadesine sahip iken kız bebek endişeli bir yüz ifadesine sahiptir. Burada aslında çocuğu kaçırılan bir ailenin ne kadar endişeleneceği ve korkacağı vurgulanmak istenmiştir. Daha sonra kız bebeğin [bebek] sarelle çikolatasının içeriğinden bahsederken heyecanlı ve mutlu bir yüz ifadesine sahiptir. Burada ise sarelle çikolatanın içeriğinin doğal olduğu ve bunun insanlarda mutluluk ve heyecan duygularını uyandıracığına dair bir mesaj verilmek istenmiştir. Sarelle çikolatanın içeriğinin yer aldığı bölümde çocuklar mutlu bir yüz ifadesine sahiptir. Burada ise sarelle çikolata hakkında hedef kitlede olumlu bir mesaj ve istek (arzu) duygusu uyandırılmak istenmiştir.*

Reklâmı yapılan ürün ve bu ürünün toplum ve kültür içinde önemi

Reklâmı yapılan ürünün toplum ve kültür açısından nasıl bir anlam taşıdığı oldukça önemlidir. Ürüne sempati duyulabilmesi ve tercih edilebilirliğinin artması adına bu durum son derece önemlidir. Öğretmen adayları inceledikleri reklamlarda yer alan ürünlerin toplum ve kültür açısından önemini oldukça güzel bir şekilde değerlendirmişlerdir. Çikolata reklamı bunlardan biri olarak şu şekilde değerlendirilmiştir:

Çikolata reklamı: *...Çikolata denildiğinde, genellikle pozitif bir enerji veren, ruh halini iyileştiren ve stresi, üzüntüyü uzaklaştıran bir yiyecek akla gelir. Eti çikolata, Türk toplumunun ve günlük yaşamının önemli bir parçası olmak ile kalmaz bunun yanı sıra özellikle bayramlar, aile içi paylaşımlar, mutlu anlar, sevdiklerine hediye verme ve kutlamalar gibi durumlarla ilişkilendirilen bir üründür. Çikolata, insanlar için sadece lezzetli bir tatlı olmanın ötesinde, aynı zamanda duygusal rahatlama sağlayan, keyifli anlar yaratmaya yardımcı bir ürün olarak görülür. Tüketildiğinde hem fiziksel hem de psikolojik olarak rahatlatıcı, moral yükseltici bir özellik taşır.*

Estetik özellikler, çekim türü, uzaktan, orta düzey veya yakından çekimlerin rolleri, ışık, renklerin kullanımı ve çekim açısı

Reklamın estetik özellikleri, çekim türleri, çekim şeklinin rolleri, ışık, renk ve çekim açısı izleyiciye verilmek istenen mesajı güçlendirebilmek için son derece önemlidir. Öğretmen adayları ele aldıkları reklamları bu kapsamda inceleyerek detaylı yorumlara varmışlar ve reklamların kişileri nasıl etkileyeceğine dair detayları sunmuşlardır. Ayakkabı reklamına ilişkin yorumlar aşağıdaki gibidir:

Ayakkabı reklamı: *Reklam çekiminde önce izleyicinin dikkatini çekmek için uzaktan bir çekim yapıldığı daha sonra ayakkabılara vurgu yapılmak [yapılarak] yakın çekimler yapıldığı görülmektedir. Yakın çekim yapıldığı için de ayakkabıların dokusu, şekli ve biçimi hakkında gerçeğe yakın bir izlenim edinilmesini sağlar. Reklam çoğunlukla kapalı alanlarda geçmekte olduğundan yapay ışık kullanılmıştır. Motor sahnesinde arkadan gün ışığının vurduğu ve duvarda voleybol temalı bir led ışıkla birlikte sarı aydınlatmalı bir abajur olduğu görülmektedir. Ayrıca motor sahnesinde motorun çalıştığı anda çıkan dumandan kamp ateşine bir geçiş yapılmıştır. Bu geçiş turuncu tonlarıyla sağlanmıştır ve turuncu sıcak bir renk olduğundan izleyicide olumlu duygular uyandırma gücüne*

sahiptir. Bunun dışında birbirleriyle uyumlu olan yeşil-kahverengi ve siyah-beyaz gibi renklerin kullanıldığı görülmektedir.

Reklâmda dolaylı olarak yansıtılan sosyolojik, politik, ekonomik ve kültürel tutumlar

Reklamlarda kimi zaman doğrudan yansıtılmayan tutumların izleyici tarafından yakalanabilmesi son derece önemlidir. Bu durum reklamın alt metninin kavranabilmesi ve verilen mesajın içselleştirilebilmesi adına oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının analiz ettikleri tüm reklamlarda doğrudan yansıtılmayan sosyolojik, politik, ekonomik ve kültürel tutumları saptayabildikleri görülmektedir. Çikolata ve araba reklamından varılan yorumlar aşağıdaki gibidir:

Çikolata reklamı: *Reklamda sosyolojik ve kültürel tutumlar dolaylı olarak yansıtılmıştır. Sosyolojik olarak, goril dağınıklıklı gençlerin ruhunu yansıtır ve anne ile oğlu arasındaki çatışmayı, nesiller arasındaki farklılıkları yansıtır. Kültürel olarak ise çikolatanın eğlence ve rahatlık kaynağı olduğunu yansıtarak bir nevi tüketim kültürünü teşvik etmektedir. Reklamda annenin kapıyı usulca aralayıp oğlunu izlemesi de Türk kültürü açısından bize fikir verir.*

Araba reklamı: *Reklâm, aile değerlerini ve birlikteliği vurgulamaktadır. Ayrıca, Fiat Doblo'nun uygun fiyatının geniş kitleler tarafından erişilebilir olduğunu da ima etmektedir.*

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının reklam filmlerini, dönem boyunca aldıkları Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersindeki öğrenmelerini işe koşarak ve eleştirel medya okuryazarı bakış açısı ile analiz ettikleri saptanmıştır. İncelenen çalışmalarda, öğretmen adaylarının her bir soruyu eleştirel medya okuryazarı gözüyle cevapladıkları dolayısıyla medya iletileri karşısında eleştirel bir bakış açısı yakalayabildikleri açıkça görülmektedir. Çalışmamızdan elde edilen veriler, hizmet öncesi dönemde Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersini almanın medya iletilerini eleştirel bir göz ile değerlendirmek üzerinde son derece olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlik yaşantısı boyunca öğrencilerini medya iletilerini doğru okumak ve anlamlandırmak noktasında yönlendirecek olan öğretmen adaylarına Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin okutulmasının önemini ortaya koymaktadır.

Hizmet öncesi dönemde alınan Medya Okuryazarlığı eğitiminin medya iletilerini eleştirel olarak ele alabilmek ve yorumlayabilmek adına etkili olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde okul öncesi, ilkökul, ortaokul gibi düzeylerde de öğrenciler ile çalışmalar yürütülerek medya iletilerinin yorumlanması ve incelenmesi sağlanabilir. Bu sayede okuduğunu, izlediğini sadece gören değil aynı zamanda inceleyen, analiz eden ve değerlendiren öğrencilerin medya iletilerinden olumlu etkilenmeleri söz konusu olabilir. Eğitim Fakülteleri'nde verilen Seçmeli Medya Okuryazarlığı dersinin saatinin artırılmasının, tüm Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin bu dersi almak noktasında teşvik edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda Seçmeli Medya Okuryazarlığı derslerinde, medya iletilerinin uygulamalı şekilde analiz edilmesinin derste öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlayabileceği ifade edilebilir. Medya Okuryazarlığı dersinin ortaokullarda seçmeli bir ders olarak okutulmaktan çıkarılarak zorunlu bir ders olarak okutulması oldukça önemlidir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler derslerinde konular gerektirdiğinde verilen medya okuryazarlığı eğitiminin kapsamının genişletilerek Sosyal Bilgiler dersinin bir öğrenme alanının Medya Okuryazarlığına ayrılması düşünülebilir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de Medya Okuryazarlığı konusunda teorik ve uygulamalı eğitimler almaları ve teknoloji çağının gereklerine uygun şekilde bilgi ve becerilerle donanımlı hale gelmeleri gerekmektedir.

Kaynakça

- Burak, S. ve Durak, S. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri. *Journal of International Education Science*, 28(8), 102-136. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.52145>
- Gülay, E., Aydın, N. ve Çelik, Ş. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 3(1), 67-86.
- Karaboğa, M. T. (2017, 10-13 Ekim). *Eleştirel bakış açısıyla medya okuryazarlığı eğitimi* [Bildiri Sunumu]. 2. Mediterranean International Congress on Social Sciences (MECAS II), Ohrid.
- Katıtaş, S., Seylim, E. ve Demirkan, S. (2022). Medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme. *Alanyazın*, 3(1), 153-175. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.153.175>
- Kurt, A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kuru, E. ve Talan, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2105-2152. DOI: 10.29299/kefad.1004801
- Öztay, O. H. ve Öztay, E. S. (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 600-612. DOI: 10.5961/jhes.2021.479
- Şahin, A. (2021). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Anı Yayıncılık.
- Şeylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Zarafetin Sessiz Dili: Kürk Mantolu Madonna Ekseninde Adabımuâşeretin Toplumsal Temsilleri

Rahime Elif Çayıröğlu

Dr., cayirogluelifr@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna adlı eserini adabımuâşeret (görgü kuralları) bağlamında çözümleyerek birey-toplum ilişkisi, değerler eğitimi ve toplumsal yapıların birey üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Cumhuriyet'in ilk döneminin modernleşme sürecini arka planına alan bu eser, bireyin iç dünyası ile toplumun beklentileri arasındaki gerilimi zarafet, sessizlik, içe dönüş ve ölçülülük gibi temalarla işlemektedir. Bu yönüyle eser, toplumsal görgü kurallarının bireyin davranışlarına ve ilişkilerine nasıl yön verdiğini anlamak açısından özgün bir örnek sunmaktadır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak betimsel analiz tekniği ile yapılandırılmıştır. Bu bağlamda, eserdeki anlatı yapısı, karakterler ve olay örgüsü üzerinden üç ana tema belirlenmiştir: (1) birey-toplum ilişkisi bağlamında adabımuâşeret, (2) toplumsal cinsiyet rolleri ve zarafet anlayışı, (3) görgü kurallarının duygusal ifade ve iletişim biçimleriyle temsili.

Anahtar Kelimeler: Adabımuâşeret, Kürk Mantolu Madonna, Sosyal Bilgiler Eğitimi

The Silent Language of Elegance: Social Representations of Manners in The Madonna in Fur Coat

Abstract

This paper aims to analyze Sabahattin Ali's The Madonna in Fur Coat in the context of etiquette and examine the relationship between the individual and society, values education and the impact of social structures on the individual. This novel, which takes the modernization process of the first period of the Republic as a background, deals with the tension between the inner world of the individual and the expectations of society through themes such as elegance, silence, introspection, and moderation. In this aspect, the work offers a unique example in terms of understanding how social etiquette shapes an individual's behavior and relationships.

The study was structured with descriptive analysis technique based on qualitative research methods. In this context, three main themes were identified through the narrative structure, characters and plot of the work: (1) etiquette in the context of individual-society relationship, (2) gender roles and understanding of elegance, (3) representation of etiquette through emotional expression and communication styles.

Key Words: Etiquette, Fur Coat Madonna, Social Studies Education

Giriş

Toplumsal normlar, bir toplumun bireylerinden beklediği davranış biçimlerini, etik değerlerini ve sosyal düzenin sürekliliğini sağlayan kurallar bütünüdür. Bu normların nesilden nesle aktarımı, toplumsal uyum ve kültürel süreklilik açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak toplumsal normların aktarımı yalnızca teorik ve soyut bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamalıdır. Bireylerin bu normları anlaması ve yaşamlarına entegre edebilmesi, somut ve duygusal bağlamlar içinde mümkün olmaktadır. Edebiyat, bu bağlamda toplumsal normların aktarımında vazgeçilmez bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebi metinler, toplumun değerlerini, görgü kurallarını bireysel deneyimlerin ve insani duyguların içinde somutlaştırarak, okuyucunun empati geliştirmesine ve normları içselleştirmesine zemin hazırlamaktadır.

Sosyal bilgiler disiplini de bireylerin toplum içindeki rollerini, hak ve sorumluluklarını anlamlandırma sürecinde toplumsal normların öğrenilmesi ve içselleştirilmesini temel bir hedef olarak almıştır (Köksal, 2019). Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimi; tarih, kültür, sosyal yapı ve değerler gibi çok katmanlı öğeleri kapsayarak bireylerin toplumsal gerçeklikleri kavrayabilmelerini sağlamaktadır. Edebiyat ve sosyal bilgiler disiplinleri, toplumsal normların aktarımında birbirini tamamlayıcı işlevler üstlenmektedir. Sosyal bilgiler, bireylere toplumsal gerçeklikleri, tarihsel süreçleri ve kültürel değerleri öğretirken; edebiyat, bu bilgilerin bireysel yaşantılara, duygulara ve davranışlara yansımaları sağlayarak normların içselleştirilmesini derinleştirmektedir (Öztürk, Otluoğlu, & Keskin, 2024). Böylece, sosyal bilgiler eğitimi içinde edebiyatın kullanımı, toplumsal değerlerin kalıcı ve etkili biçimde aktarılmasına hizmet etmektedir.

Türk edebiyatının önemli isimlerinden Sabahattin Ali'nin 1943 yılında yayımlanan *Kürk Mantolu Madonna* adlı romanı, bireyin iç dünyasına ve toplumsal gerçekliklere dair derin bir portre sunmaktadır. Eserde, bireysel yalnızlık, aşkın doğası ve insanın kendini anlamlandırma süreci etkileyici bir dille işlenirken, aynı zamanda dönemin sosyal ve kültürel atmosferine de tanıklık edilmektedir (Tan, 2024). Roman, yalnızca iki insanın arasındaki duygusal bağın hikâyesi olmanın ötesinde, insanın kendisiyle ve çevresiyle kurduğu ilişkilerde yaşadığı çatışmaları ve arayışları ustalıkla yansıtmaktadır. Bu bağlamda *Kürk Mantolu Madonna*, Türk edebiyatında psikolojik derinliği ve toplumsal eleştiriye harmanlayan özgün bir yapıt olarak, hem edebi hem de kültürel açıdan önemli bir konuma sahiptir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye, hızlı bir modernleşme sürecine girerken toplumsal değerler ve görgü kuralları da dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı modernleşmesi daha çok üst ve orta sınıflarla sınırlı kalırken, Cumhuriyet modernleşmesi elitler aracılığıyla tüm topluma yayılmıştır. Bu noktada asker, bürokrat, öğretmen ve tacirler büyük rol oynamıştır (Aslan, 2018). Modernleşmenin en belirgin etkisi, kadın-erkek iletişimde ve kadının kamusal alanda görünür hale gelmesinde görülmüştür (Meriç, 2007). Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Türk toplumunda köklü değişimler yaşanmış, özellikle kadınların sosyal ve kamusal alandaki varlığı güçlenmiştir. Eğitim, çalışma hayatı ve siyaset gibi alanlarda aktif rol almaya başlayan kadınlar, aynı zamanda aile içindeki geleneksel rollerin de yeniden tanımlanmasında etkili olmuştur. Batı tarzı yaşam biçimleri, Cumhuriyet'le birlikte tüm topluma yayılmıştır. Kıyafetlerden eğlence kültürüne, yemek alışkanlıklarından günlük iletişim biçimlerine kadar pek çok alanda gözle görülür bir modernleşme yaşanmıştır. Basın, bu dönüşümün hızlanmasında kritik bir rol oynamış; gazeteler ve dergiler aracılığıyla modern değerler topluma aktarılmıştır.

Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna romanı, Cumhuriyet'in ilk dönemindeki bu modernleşme sürecinde ortaya çıkan birey-toplum çatışmasını, modernleşmenin getirdiği bireysel özgürlük ile görgü kurallarının belirlediği toplumsal beklentiler arasındaki bu gerilimi ustaca yansıtmaktadır. Roman, zarafet, sessizlik ve ölçülülük gibi görgü normlarının bireysel özgürlüklerle nasıl etkileşime girdiğini, bu etkileşimden doğan içsel çatışmaları ve toplumsal beklentileri derinlikli bir şekilde tasvir etmektedir. Eserin görgü kuralları bağlamında incelenmesi, yalnızca edebi analiz olmanın ötesinde, toplumsal normların tarihsel ve kültürel bağlamda nasıl şekillendiğinin anlaşılmasına ve bu normların eğitim yoluyla bireylere nasıl aktarılabilirliğinin değerlendirilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Adabımuâşeretin Tarihsel Dönüşümü

Adabımuâşeret kavramı, bireylerin ve toplumların uyumlu ilişkiler kurmasını sağlayan davranış normlarını ifade etmektedir. "Adabımuâşeret", sözlükte "içtimaiî yaşayış bilgisi ve usulleri ile görgü kuralları", "toplum içinde yaşayan insanın, birlikte bulunduğu diğer insanlarla uyum içerisinde yaşamasını sağlayacak davranış usul ve şekilleri" olarak tanımlanmaktadır (Gündüz, 2025). Bu tanım, adabımuâşeretin sadece kişisel davranışları şekillendirmekle kalmayıp, aynı zamanda toplum içinde nasıl bir arada ve uyumlu yaşayacağımızı belirleyen kurallar bütünü olduğunu göstermektedir. Adabımuâşeretin toplumsal işlevini ve kapsamını daha iyi kavrayabilmek için, bu kavramın tarihsel gelişim sürecine bakmak önemlidir.

Adabımuâşeret tarihsel yolculuğunda yalnızca kavram olarak değil anlamsal bir dönüşüme tabii olmuştur. Bu dönüşüm, bireysel davranış biçimlerinin yanı sıra toplumsal hiyerarşi ve sınıfsal aidiyetlerini de yeniden şekillendirmiştir. Adabımuâşeretin tarihteki ilk görünümü daha çok saray protokolü ve teşrifat düzeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken dönemlerde birtakım kültürel kurallar, toplumsal düzeni sağlayan yazılı olmayan normlar olarak toplumun geniş kesimlerinde varlık gösterse de, bu kuralların resmi ve sistematik biçimde kodlanmış halleri özellikle saray teşrifatında belirginleşmiştir. Saray, hem siyasi otoritenin hem de kültürel prestijin merkezi olması nedeniyle, ilerleyen dönemlerde bu kuralların ortaya çıkan sınıflar arasında yayılmasında önemli bir kaynak işlevi görmüştür. Batı'da klasik dönemde saray ve aristokrasi özelinde belirlenen ve uygulanan muâşeret kaideleri, davranışların inceliğinden öte, törensellik ve zarafet taşıyan tavırların sembolik bir ifadesini oluşturmuştur. Sofra adabı, hitap şekilleri, giyim kuşam protokolleri bu hiyerarşi içerisinde statü göstergesi olarak katı bir şekilde uygulanmıştır.

Modernleşmeyle birlikte bu kaideler, yavaş yavaş bir statü sembolü olmaktan çıkarak 'medeniyet' göstergesi haline gelmiş; 19. yüzyılda sanayileşmenin etkisiyle ortaya çıkan burjuvazi ise soylular arasında kabul görmek amacıyla, başlangıçta yalnızca belirli bir zümreye ait olan bu muâşeret kurallarını taklit etmeye başlamıştır. 20. Yüzyılda ise kapitalizmin etkisiyle "orta sınıf" toplumsal yapıda belirgin bir konum kazanmış ve nezaket kuralları, yalnızca seçkin mekânlardaki resmî davetlerde değil, gündelik yaşamın bir parçası olan ev ziyaretlerinde de uygulanır hale gelmiştir. Adabımuâşeretin Batı dünyasındaki bu tarihsel gelişimi, Osmanlı toplumunda ve Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde muâşeret anlayışının biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahip olmuştur.

Tanzimat ve sonrasında hızlanan modernleşme hareketleri, bu kuralların saray çevresinden çıkarak genişleyen bürokratik elit ve burjuva sınıfına aktarılmasına zemin hazırlamıştır. (Yaşar, 2016) Özellikle 19. yüzyılın sonlarında kentleşme, basın-yayın faaliyetleri ve Batı tarzı eğitim kurumlarının yaygınlaşması, görgü kurallarının saray protokolünden burjuvaziye aktarımında kritik rol oynamıştır. (Meriç, 2007) Böylelikle saray kökenli nezaket anlayışı, orta ve üst-orta

sınıfların gündelik yaşam pratiklerine entegre edilmeye başlanmıştır. Yirminci yüzyılda ise kapitalist üretim ilişkilerinin güçlenmesi ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, başlangıçta sınıfsal bir ayrıcalık olarak görülen bu kurallar, toplumsal hareketlilik sayesinde “orta sınıf”a indirgenmiş; hatta bir saygınlık göstergesi olarak kitlesel ölçekte benimsenmiştir. Böylece, bir zamanlar yalnızca aristokrat çevrelerde içselleştirilen törensel incelik, modern toplumda daha pragmatik, gösteriştense uzak ve erişilebilir bir görgü formuna dönüşmüştür.

Cumhuriyet dönemi Türkiye’inde “pratik nezaket”e dönüşen bu kurallar kendisine yer bulmuş ve geniş kesimler arasında yaygınlaştırmaya çalışılmıştır. Bu süreçte eğitim kurumları, basın yayın organları ve devletin kültürel politikaları, pratik nezaketin yaygınlaşmasında etkin rol oynamıştır. (Ural, 2021) Okullarda örtük ve örtük olmayan müfredata göre verilen ahlak ve görgü dersleri, gazetelerde ve dergilerde yayımlanan görgü kuralları köşeleri aracılığıyla, bu kurallar en yalın haliyle hem öğretilmiş hem de günlük yaşama aktarılmıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca adabımuâşeret kuralları oldukça sadeleştirilmiş bir halde, Yurttaşlık ve Aile bilgisi dersleri ile resmi eğitim müfredatına dahil edilmiş, Tebliğler Dergisi’nde adabımuâşeret kurallarının öğretilmesi konusunda bizzat dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından açıkça değinilmiş ve öğrencilere okutulması tavsiye edilen kitaplar arasında birçok adabımuâşeret kitabı yer almıştır. (Çayıroğlu, 2024) Yine Cumhuriyet döneminde o güne kadar yayımlanan muâşeret kitaplarının sayıca arttığı görülmüştür. Yayımlanan görgü kitapları ile halkın bu konuda bilinçlendirilmesi hedeflenmiştir.¹ Bu gibi yayınlar pratik nezaket anlayışının toplumun geniş kesimlerine ulaşmasını sağlamıştır. Böylelikle, adabımuâşeret eğitimi hem formal hem de informal kanallarla toplumsallaşmıştır.

Edebiyat ve Toplumsal Normların Aktarımı

Edebiyat, toplumsal davranış kodlarının ve görgü kurallarının kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir işlev üstlenmektedir. Okay’ın (2025) edebiyatı “bir milletin veya devrin edebî ürünlerinin bütünü” olarak tanımlaması, edebiyatın kolektif hafızayı şekillendirme gücünü ortaya koymaktadır. Turan’ın (2017) “sanat ile estetiğin yazarın kaleminde buluşması” şeklindeki tanımı ise, bu aktarımın bireysel yorumlarla nasıl zenginleştiğini göstermektedir. Bu iki perspektif, edebiyatın görgü kurallarını hem toplumsal bir norm hem de kişisel bir ifade biçimi olarak ele aldığını ortaya koymaktadır.

Edebiyat eserleri, içinde doğdukları toplumun değer yargılarını ve davranış kalıplarını yansıtırken, aynı zamanda bireyin bu normlarla olan çatışmalarını da estetik bir biçimde sunmaktadır. Beldağ ve Aktaş’ın (2016) belirttiği gibi, edebiyat eserleri, insanın kendisiyle, başkalarıyla ve fizikî ile sosyal çevresiyle olan çatışmalarını yansıtarak farklı insanlık durumlarını ortaya koymakta ve böylece bireyin kendi doğasını tanımasına ve yaşamını zenginleştirmesine olanak sağlamaktadır. Örneğin, Recaizade Mahmut Ekrem’in (2018) Araba Sevdası’nda Bihruz Bey’in yapay nezaketi ve Fransızca kelimelerle süslü konuşmaları, Tanzimat dönemi Osmanlı burjuvazisinin Batılı görgü kurallarını taklit çabasını ele vermektedir.

Edebiyat, insanın varoluşuna dair temel meseleleri ele alan ve toplumsal gerçeklikleri estetik bir biçimde yansıtan disiplinler arası bir alan olarak kabul edilmektedir. Ancak edebiyat eserleri,

¹ Cumhuriyet dönemi adabımuâşeret literatürü, çeşitli yazarların kaleme aldığı ve toplumun farklı kesimlerine hitap eden birçok eserle zenginleşmiştir. 1939 yılında Tansu’nun Talebeye Muâşeret Usulleri, Dalkılıç’ın Talebeye Muâşeret Dersleri ve Kurtbek’in Modern Yaşayış Bilgileri adlı çalışmaları yayımlanmıştır. Bunu, 1940 yılında Muzaffer’in Modern Adabımuâşeret ile İskender Sertelli’nin Çocuklarımıza Muâşeret Dersleri, 1946 yılında Ev Kadınının El Kitabı, 1948’de Tahsin Şaşmaz’ın Medeni İnsan Bilgileri, 1953’te Turan Aziz Beler’in Gençlere Görgü, 1959’da Rüçhan Karaçengel’in Görgü, 1961’de Hasan Deniz’in En Yeni Muâşeret Kaideleri ve Cemil Bürge’nin Çocuklara ve Gençlere Muâşeret Kaideleri izlemiştir. 1963 yılında ise Ekrem Muhiddin Yeğen’in Sofra Tanzimi ve Adabı adlı eseri yayımlanmıştır.

yalnızca yazarın bireysel dünyasının değil, aynı zamanda içinde yaşadığı toplumun etkilerini de yansıtmaktadır. Eagleton (2014), edebiyatın değer yargılarının tarihsel ve ideolojik bağlamlarla sürekli değiştiğini belirtirmiş, Kösemihal (1964) ise, yazarın kişiliğinin hem doğal hem de toplumsal etkilerle şekillendiğini vurgulamıştır. Bu iki perspektif, edebiyatın 'aracı' ve 'üretici' ikili rolünü ortaya koymaktadır. İdeolojik bağlam, eserlerin nasıl birer kültürel aktarım aracına dönüştüğünü gösterirken yazar odaklı yaklaşım, bu aktarımın bireysel yorumlarla nasıl dönüştüğünü açıklamaktadır.

Bu bağlamda edebî eserler, dönemin sosyal değerlerini ve yaşam biçimlerini yansıtmasının yanı sıra, özellikle görgü kurallarının kodlanması, meşrulaştırılması ve eleştirilmesi bakımından önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Edebiyat, toplumsal hiyerarşilerin sürdürülmesinde kritik bir işlev gören nezaket kodlarını - sofra adabından hitap şekillerine, giyim kuşam protokollerinden davet kültürüne kadar - hem bir yansıtıcı hem de şekillendirici olarak işlev görmektedir. 19. Yüzyıl İngiltere'sindeki görgü kodları Jane Austen romanlarında, karakterlerin hitap ve konuşmalarında, tanışmalarında, çay saatlerindeki davranışlarında görülmektedir (Çiçek & Howison, 2017), (Ali, 2023). Tanzimat dönemi Türk edebiyatında da "alafranga" tiplerin yapay nezaketi görgü kurallarının sınıfsal ve kültürel sınırları nasıl belirlediğini göstermektedir. Eagleton'un (2014) vurguladığı gibi, bu kuralların edebî temsili yalnızca birer betimleme değil, aynı zamanda "kabul edilebilir" davranışların ideolojik olarak yeniden üretilmesidir. Bu noktada Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna'sı (2019), 1940'lar Türkiye'sinin toplumsal normları ile bireysel tutkular arasındaki gerilimi görgü kuralları ekseninde ustalıkla sergilemektedir. Romanın başkahramanı Raif Efendi'nin içedönük kişiliği ile Maria Puder'in özgür ruhu arasındaki ilişki, dönemin nezaket kodlarının nasıl bir baskı aracına dönüştüğünü gözler önüne sermektedir. Özellikle Berlin'deki sanat galerisi sahnelerinde, Raif'in 'uygun' davranma kaygısı ile Maria'nın kuralları hiçe sayan tavrı arasındaki tezat, görgü kurallarının sınıfsal ve kültürel sınırları nasıl belirlediğini çarpıcı biçimde ortaya koymuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmada, mevcut durumu kendi bağlamı içinde betimlemeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olan tarama modeli benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnceleme sürecinde Kürk Mantolu Madonna ayrıntılı olarak ele alınmış; elde edilen veriler, tarama yöntemiyle ile düzenli biçimde çözümlenerek tematik başlıklar altında toplanmıştır. Bu tematik çözümleme, eserdeki kavramlar ile olgular arasındaki bağlantıların açık bir şekilde ortaya konulmasına imkân tanımıştır.

Veri Toplama Tekniği: Araştırmada veri toplama tekniği olarak, nitel çalışmalarda yaygın biçimde tercih edilen doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hem veri toplama sürecinde başvurulacak bir teknik hem de başlı başına bir araştırma yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Özkan, 2019, ss. 3-4).

Verilerin Analizi: Araştırmada, yazılı kaynaklardan elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, doküman, metin veya diğer yazılı, görsel ve sözlü materyalleri belirli kurallar (örnekleme, kodlama, kategorilendirme vb.) çerçevesinde sistematik olarak inceleyip anlamlandırmayı amaçlayan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler, Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna adlı yapıtı üzerine uygulanan doküman incelemesi tekniği ile toplanmış; elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek temalar halinde düzenlenmiştir. Bu süreç, verilerin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir şekilde yorumlanmasına imkân sağlamıştır.

Toplanan veriler, betimsel analiz ve tematik içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Eserde geçen görgü kuralları, birey- toplum ilişkisi, toplumsal cinsiyet ve zarafet

anlayışı ve görgü kurallarının iletişim biçimleri ve sembollerle temsili olmak üzere üç ana tema etrafında sınıflandırılmıştır:

1. Birey-Toplum İlişkisi Bağlamında Adabımuaşeret
2. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Zarafet Anlayışı
3. Görgü Kurallarının İletişim Biçimleri ve Sembollerle Temsili

Her tema altında, karakterlerin söylem ve davranış örüntüleri değerlendirilmiş, ilgili pasajlardan alıntılarla temalar desteklenmiştir.

İnceleme Nesnesi: Çalışmanın inceleme nesnesi, Sabahattin Ali'nin 1943 yılında yayımlanan Kürk Mantolu Madonna adlı eseridir. Eserdeki karakterler, dönemin sosyo-kültürel yapısını yansıtan bireyler olarak değerlendirilmiş ve özellikle Raif Efendi ile Maria Puder'in sosyal ilişkileri merkez alınmıştır. Yan karakterlerin (aile üyeleri, iş arkadaşları, vb.) toplumsal rolleri ve sosyal etkileşimleri de destekleyici veriler olarak analize dahil edilmiştir.

Bulgular

Birey-Toplum İlişkisi Bağlamında Adabımuaşeret: Birey-Toplum İlişkisi Bağlamında Adabımuaşeret temasında, Kürk Mantolu Madonna'da iki temel kategori üzerinden incelenmiştir. İlk olarak, toplumsal beklentiler ile bireysel davranış arasındaki gerilim, özellikle dönemin sosyal normları ile kişisel tutumlar arasındaki uyumsuzluk üzerinden değerlendirilmiştir. İkinci olarak, Raif Efendi'nin sessizliği ile uyum ve uyumsuzluk halleri, onun hem toplumsal ilişkilerden geri çekilişini hem de bu geri çekilişin bireysel bir direniş ya da uyum biçimi olarak nasıl anlam kazandığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. Birey-Toplum İlişkisi Bağlamında Adabımuaşeret

Kategoriler	Alıntılar
Toplumsal beklentiler ile bireysel davranış arasındaki gerilim	1. Bana başıyla bir iskemle gösterdi ve işine bakmakta devam etti. Elini sıkmaya cesaret edemeden iskemleye ilıştim. Şimdi onun karşısında hakikaten amirim, hatta velinimetimmiş gibi bir şaşkınlık duyuyor ve bu kadar alçalan benliğime bu muameleyi cidden layık görüyordum. (s. 15) 2. Her zaman ihmalkar olmayan, hatta bu gibi kaidelere fazlaca dikkat eden ve hayattaki muvaffakiyetinin bir kısmını da bu dikkatine borçlu olan Hamdi'nin beni böyle ortada bırakıvermesinin sebebini düşündüm. (s. 12) 3. Kendisine cevap verilebileceğini, münakaşa edebileceğini asla aklına getirmeden, küçük bir çocuğa nasihat verir gibi konuşuyor ve bu cesareti hayattaki muvaffakiyetinden aldığını tavırlarıyla göstermekten de hiç çekinmiyordu. Yüzümde, pek ahmakça olduğunu adam akıllı hissettiğim bir gülümseme ile hayran hayran ona bakıyor ve bu halimle kendisine daha çok cesaret veriyordum. (s. 15) 4. Sonra herkese bay, bayan denildiği bu sıralarda ondan hala efendi diye bahsediyordu, ihtimal bu tariflerin kafamda yarattığı hayal orada gördüğüm kır saçlı, bağa gözlüklü, tıraşı uzamış adama pek benzediği için hiç çekinmeden içeri girmiş, başını kaldırıp dalgın gözlerle bana bakan zata: "Raif efendi sizsiniz değil mi?" diye sormuştum. (s. 17)

-
5. Mühimce mevkilere geçen adamların esaslı adetlerinden biri de galiba eski ve kendilerinden geri kalmış arkadaşlarına karşı gösterdikleri bu biraz da şuurlu dalgınlıktı. Sonra o zamana kadar siz diye hitap ettikleri dostlarına birdenbire ahbapça sen diyecek kadar alçak gönüllü ve Babacan oluvermek, karşısındakinin sözünü yarıda kesip rastgele manasız bir şey sormak ve bunu gayet tabii olarak, hatta çok kere şefkat ve merhamet dolu bir tebessümle birlikte yapmak... Bütün bunlarla son günlerde o kadar çok karşılaşmıştım ki Hamdiye kızmak ve gücenmek aklıma bile gelmedi sadece kalkıp kimseye haber vermeden gitmeyi ve bu sıkıntıda vaziyetten kurtulmayı düşündüm. (s. 12-13)

Raif
Efendi'nin
sessizliği ile
uyum ve
uyumsuzluk
durumları

1. Çünkü hal ve tavrında hiç de lisan bilen bir insan kılığı yoktu. Konuşurken ağzından yabancı bir kelime çıktığı, herhangi bir zaman dil bildiğinden bahsettiği duyulmamış; elinde veya cebinde ecnebi gazete ve mecmuaları görülmemişti hülasa bütün varlıklarıyla: biz Frankçe biliriz diye haykıran insanlara benzer bir tarafı yoktu. (s. 19)
2. Ben doymadım bana sucuk kızartıver!" diye Mihriye ablalarını sofradan kaldırıp mutfığa yollamaktan hiç çekinmiyorlar, sonra da herhangi bir akşam ekmek almak için on bir kuruş lazım olunca, bunu ceplerinden vermeye kıyamayarak, odasında hasta yatan Raif efendiyi daldığı uykudan uyandırıyorlar; bu da yetmiyormuş gibi onun niçin hala iyi olmadığına ve bakkala kendisinin gitmediğine kızıyorlardı. (s. 31)
3. Bana karşı nazik fakat daima arada bir boşluk bırakan tavrını muhafaza etti. (s. 24)

Birey–Toplum İlişkisi Bağlamında Adabımuâşeret temasındaki alıntılar, toplum içindeki sosyal ilişkilerde bireylerin davranış biçimleri, adabımuâşeret kurallarıyla şekillenmekte ve bazen gerilimlere sahne oluğunu göstermektedir. İnsanların birbirlerine karşı sergiledikleri nezaket, saygı ya da mesafeli tutumlar, çoğu kez sosyal statü ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Anlatıcının Hamdi Bey'in karşısında şaşkınlık ve alçakgönüllülük hissetmesi, toplumdaki hiyerarşik yapının birey üzerindeki etkisini göstermektedir. Aynı zamanda, sosyal mevkilere erişen kişilerin, geçmişteki samimi ilişkilerinde mesafe koyması, toplumdaki görgü kurallarının değişen yüzünü ve çıkar ilişkilerini yansıtmaktadır. Otorite figürlerinin kendilerinden mevkii olarak aşağıdaki kişilere karşı bazen sert ve küçümseyici tutumları, adabımuâşeretin gücü ve itaatle ilişkili boyutunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, sosyal hitaplarda Osmanlı önemine yaygın olarak kullanılan "efendi" kelimesinin yerini alan daha genel ve resmi "bay" ve "bayan" ifadeleri, toplumdaki kültürel dönüşümü ve bireylerin kimlik algısındaki değişimi yansıtmaktadır. Tüm bu tutumlar, bireylerin toplum içinde hem uyum sağlamaya çalıştığı hem de sosyal statüye bağlı karmaşık gerilimler yaşadığı bir sosyal etkileşim alanını gözler önüne sermektedir.

Raif Efendi'nin sessizliği ile uyum ve uyumsuzluk durumları kategorisindeki alıntılar, birey-toplum ilişkisi bağlamında Raif Efendi'nin toplum içindeki uyum ve uyumsuzluk hallerini, aynı zamanda toplumsal beklentilerle bireysel davranışlar arasındaki gerilimi ortaya koymaktadır. İlk alıntıda Raif

Efendi'nin çevresindeki modern, Batılılaşmış insanlardan farklı olarak, dilsel ve kültürel göstergeler açısından sade ve geleneksel bir duruş sergilediği vurgulanmaktadır. Bu durum, onun toplumun genel Batılı normlarına tam anlamıyla uyum sağlayamayan ya da bu normlara kendiliğinden karşı duran bireysel kimliğini göstermektedir. İkinci alıntıda, Raif Efendi'nin hasta olduğu halde ailesinin ve yakın çevresinin ona karşı ilgisiz, hatta bencilce davranışları, toplumsal ilişkilerdeki mesafenin ve yalnızlığın altını çizmektedir. Üçüncü alıntıdaki “nazik fakat arada boşluk bırakan tavır”, Raif Efendi'nin sosyal ilişkilerde hem bir uyum çabası hem de mesafeli ve içine kapanık bir tutum sergilediğine işaret etmektedir. Bu tutum, bireyin toplumla kurduğu karmaşık ve çoğu zaman çekişken ilişkileri, adabımuaşeret kuralları çerçevesinde bir denge arayışını göstermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Roller ve Zarafet Anlayışı: Toplumsal Cinsiyet Roller ve Zarafet Anlayışı teması, üç ana kategoride ele alınmıştır. Birinci kategoride, Maria Puder karakteri üzerinden zarafetin geleneksel tanımlarının nasıl kırıldığı veya yeniden yapılandırıldığı incelenmiştir. Maria Puder'in davranışları ve tutumları, kadınlara yüklenen geleneksel zarafet beklentilerini sorgulayarak, bu kavramın esnek ve çok katmanlı olduğunu göstermektedir. İkinci kategori, cinsiyetlere özgü nezaket kodları üzerine odaklanmıştır; erkek ve kadınların toplum içinde benimsedikleri farklı görgü ve davranış normları tartışılmıştır. Bu bağlamda, nezaketin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerine göre şekillenen bir olgu olduğu vurgulanmıştır. Üçüncü kategoride ise, toplumsal cinsiyet rollerine yönelik meydan okumalar veya bu rollere uyum gösteren örnekler analiz edilmiştir. Bu bölümde, bireylerin ya geleneksel kalıplara karşı duruşları ya da mevcut normlara uyum sağlayış biçimleri aracılığıyla zarafet anlayışının toplumsal bağlamda nasıl şekillendiği açıklanmıştır.

Tablo 2. Toplumsal Cinsiyet Roller ve Zarafet Anlayışı

Kategoriler	Alıntılar
Maria Puder karakteri üzerinden zarafetin kırılması veya yeniden tanımlanması	1. Basit, hatta belki de hiç güzel olmayan bir resim bende ne müfrit intibalar bırakmış, ne geniş ümitler doğurmuştu. O soluk insan yüzüne kitaplar doldurulacak kadar çok manalar vermiş, onda, hakikatte asla mevcut olmayan vasıflar bulmuştum. Halbuki o, birçok genç kadınlar gibi böyle eğlence yerlerinde adi zevkler peşinde koşuyordu. (s. 76) 2. “Sizi sergide tanıyamamakta bir parça da mazurdum!” dedim. “O kadar neşeli, hatta alayıcıydınız ki... Sonra, nasıl söyleyeyim, her haliniz tablodakinin aksine idi... Saçlarınız kısa... Eteğiniz de kısa ve elbiseniz daracıktı... Adeta koşar gibi, hoplar gibi yürüyordunuz... Sizi, münekkitlerin ‘Madonna’ dedikleri o ağır başlı, düşünceli, hatta biraz da kederli tabloya benzetmek herhalde güç bir şeydi... Ama hayret ediyorum... Demek ki çok dalgınmışım!” (s. 84) 3. “Ben böyleyim işte!” dedi. “Ben garip bir kadını... Benimle ahbaplık etmek isterseniz birçok şeylere tahammüle mecbur kalacaksınız... Çok manasız kaptislerim, birbirine uymaz saatlerim

vardır... Hülâsa arkadaş olduğun kimseler için pek müziç ve anlaşılmaz bir mahlukum..." (s. 89)

4. "Şuna dikkat edin ki, benden herhangi bir şey istediğiniz gün her şey bitmiş demektir. Hiçbir şey, anlıyor musunuz, hiçbir şey istemeyeceksiniz..." (s. 89)
5. Beni yüzde yüz doyurmayan, bana tam manasıyla lüzumlu görünmeyen şeyleri yapmak, beni kendi gözlerimde küçültüyor... Bilhassa tahammül edemediğim bir şey, kadının erkek karşısında her zaman pasif kalmaya mecbur oluşu... Neden? Niçin daima biz kaçacağız ve siz kovalayacaksınız?.. Ve siz teslim alacaksınız? Niçin sizin yalvarışlarınızda bile bir tahakküm, bizim reddedişlerimizde bile bir aciz bulunacak? Çocukluğumdan beri buna daima isyan ettim, bunu asla kabul edemedim. (s. 107)
1. Ferhunde Hanım, üç ve dört yaşlarındaki iki çocuğu ile uğraşmaktan ve bunları ablasına bırakmak fırsatını bulur bulmaz, sırtına bir ipekli elbise geçirip alelacele boyanarak gezmeye gitmekten başka bir şey düşünecek halde değildi. Kendisini ancak birkaç kere, büfenin üstündeki aynada, boyalı ve ondüleli saçlarını tüllü şapkasının altına yerleştirmeye uğraşırken gördüm. Daha oldukça genç, henüz otuz altı yaşlarında olduğu halde, gözlerinin ve ağzının kenarını sayısız buruşukluklar kaplamıştı. (s. 29)
2. (Ev halkındaki bu istihfaf illetinin onlara, pek hayran oldukları bu enişteden geçtiğini zannediyorum.) Sonra üstüne başına çok dikkat ediyor, her gün tıraş oluyor, yıpranmış pantolonlarını kendi nezareti altında sıkı sıkı ütöletiyor, ayakkabının en şıkını, çorabın en fantezisini bulmak için bir cumartesi gününü dükkan dükkan gezmeye hasredebiliyordu. (s. 30)
3. Bir kadının bana bu kadar pervasız muamele edişinden adam akıllı sıkılıyordum. (s. 88)
4. "Neden bana bu kadar dikkatli bakıyorsunuz" dedi. Bu sual, aynı zamanda benim kafamda da canlandı: Nasıl oluyordu da hiç çekinmeden, bir kadına belki ilk defa olarak bu kadar dikkatle baktığım aklıma getirmeden, onu uzun uzadıya seyrediyordum? Ve nasıl

Toplumsal
rollere
meydan
okuma veya
uyum
örnekleri

oluyordu da hala, o bu suali sorduktan ve gözlerini bana çevirdikten sonra bile, cesaretimi kaybetmeden ona bakmak da devam ediyordum? (s. 99)

1. Bizim vazifemiz sadece tabi olmak, itaat etmek, istenilen şeyleri vermek... Biz isteyemeyiz, kendiliğimizden bir şey vermeyiz... Ben bu ahmakça ve küstahça erkek gururundan tiksiniyorum. Anlıyor musunuz? (s. 90)
2. Çünkü hayatım, sırf bir tesadüf eseri olarak, diğer kadınları mukadderatlarını tabii görmeye alıştıran tesirlerden uzak geçti. ...Annem tabi olmaya, itaat etmeye alışmış olan kadınlığın adeta bir timsaliydi. Hayatta yalnız yürümek itiyadını kaybetmiş, daha doğrusu bu itiyadı asla kazanmamıştı. (s. 107)
3. Cılız vücutları, kemikleri çıkmış yüzleri ve bir asabi hastalığa uğramış gibi parlayan gözleriyle, ölçsüz bir neşe içinde kendilerini kaybeden delikanlıların ve cemiyetin haksız ve mantıksız bağlarına, batıl hükümlerine isyanın en iyi şeklini cinsi arzularını başıboş bırakmakta bulunduklarını zanneden genç kızların hali sahiden hazindi. (s. 124)

Maria Puder karakteri, geleneksel zarafet ve kadınlık imgelerinin ötesinde, toplumsal cinsiyet rollerine karşı özgün ve güçlü bir duruş sergilemektedir. İlk alıntıda, anlatıcının Maria'ya yönelik beklentileri ve idealize ettiği imajlar, gerçekte karşılaştığı sıradan zevkler peşinde koşan bir kadınla örtüşmez. Bu durum, Maria'nın zarafet anlayışının geleneksel tanımlardan ne kadar farklı ve hatta bu tanımları kıran bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. İkinci alıntıda, Maria'nın dış görünüşü ve hareketleri, klasik kadınlık ve zarafet kalıplarına uymayan, enerjik ve sıradışı bir profil sunmaktadır. Burada zarafet, durgun ve ağırbaşlı olmaktan ziyade, özgürlükçü ve kendine özgü bir biçimde yeniden yorumlanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü alıntılar, Maria'nın kendini ifade ediş biçimiyle kadınların sosyal ilişkilerde karşılaştığı beklentilere meydan okuduğunu göstermektedir. Kendi kaprislerini, tutarsızlıklarını kabul eden Maria, bu yönleriyle "müzic ve anlaşılmaz" bir kadın imgesi yaratırken, zarafetin mükemmel ve uyumlu olmak zorunda olduğu yönündeki klişeleri reddetmektedir. Özellikle "hiçbir şey istememek" üzerine yaptığı vurgu, kadının pasif, edilgen rolünün sorgulanmasına işaret eder. Son alıntı ise, Maria'nın kadın-erkek ilişkilerindeki güç dinamiklerine ve toplumsal cinsiyet rollerine yönelik açık bir eleştirisidir. Kadının her zaman pasif kalmak zorunda olması, erkeğin ise kontrolü elinde tutması gerektiği algısını reddeden Maria, bu "zarafet" kodlarının yeniden yazılması gerektiğini vurgulamaktadır. İsyanı, çocukluktan gelen bir bilinç ve kararlılık ile kadının kendi kimliğini ve iradesini ortaya koyma mücadelesini simgelemektedir.

Cinsiyetlerin nezaket kodları kategorisindeki alıntılar, toplumda kadın ve erkeğe yüklenen farklı nezaket ve davranış kalıplarını ortaya koyarak, cinsiyetlerin sosyal etkileşimlerindeki farklılıkları ve beklentileri anlamaya olanak sağlamaktadır. Birinci alıntıda Ferhunde Hanım'ın hem annelik

sorumlulukları hem de dış görünüşüne verdiği önem çarpıcı biçimde betimlenmiştir. Burada kadınlık rolü, ev içi görevlerle toplumsal güzellik ve zarafet normları arasında bir denge kurmak zorunda bırakılmaktadır. Ferhunde Hanım'ın genç yaşına rağmen yüzünde oluşan buruşukluklar, bu çifte yükün ve sürekli “dışarıya güzel görünme” zorunluluğunun kadınlar üzerindeki etkisini simgelemektedir. İkinci alıntı ise, toplumun erkekler için biçtiği özen ve bakım standartlarını göstermektedir. Burada, erkek karakterin görünümüne gösterdiği titizlik, sosyal statüsünü koruma ve yükseltme amacına hizmet etmektedir. Erkeklerin de dış görünüşe önem vermesi nezaket ve saygınlıkla ilişkilendirilirken, bu davranışların arkasında başarı ve saygınlık kaygısı bulunmaktadır. Üçüncü alıntı, kadınların erkeklere yönelik sergilediği özgür ve bazen pervasız tavırlara karşı duyulan rahatsızlığı dile getirmektedir. Bu durum, erkeklerin kadınlardan beklediği belirli bir ölçüde itaatkar ve kontrollü nezaket kodunu yansıtmaktadır. Kadının açık ve kendine özgü tavrı, bu beklentiyi zorlamakta ve erkeklerde alışılmadık bir tepki yaratmaktadır. Dördüncü alıntıda ise, bir kadına karşı gösterilen yoğun dikkat ve uzun süreli bakışın yarattığı hem şaşkınlık hem de cesaretin sorgulanması yer almaktadır. Bu alıntı, cinsiyetler arası bakışma ve etkileşimdeki ince nezaket kurallarının ve sosyal normların varlığını göstermektedir. Kadının doğrudan ve cesur sorusu karşısında erkeğin bakışını sürdürmesi, karşılıklı nezaket sınırlarının karmaşıklığını ve kişisel cesaretin sosyal kalıplarla nasıl çatıştığını gözler önüne sermektedir.

Toplumsal Rollere Meydan Okuma veya Uyum Örnekleri kategorisine ait alıntılar, toplumsal cinsiyet rollerine karşı duyulan içsel direnç ve bu rollerin getirdiği kısıtlamalara karşı meydan okuma ile aynı zamanda bazı kişilerin bu rollere uyum sağlama biçimlerini çarpıcı biçimde gözler önüne sermektedir. Birinci alıntıda, kadınların kendilerinden beklenen “tabi olmak”, “itaat etmek” ve “istenilenleri vermek” gibi pasif rollerine yönelik güçlü bir reddediş ifadesi yer almaktadır. Burada Maria Puder, erkek egemen toplumun dayattığı bu geleneksel kadınlık anlayışına karşı sert bir duruş sergilemekte, erkek gururunu “ahmakça ve küstahça” olarak tanımlayarak bu ataerkil dayatmayı eleştirmektedir. Bu, toplumsal cinsiyet rollerine meydan okuma ve kendi özne kimliğini koruma çabasının açık bir ifadesidir. İkinci alıntı, bu meydan okumanın aile ve geçmiş bağlamında nasıl şekillendiğini göstermektedir. Annenin “tabi olmaya, itaat etmeye alışmış kadınlığın timsali” olması, Maria Puder'in kendi hayatını bu kalıpların dışında yaşamasının bir sebebi olarak sunulmuştur. Burada Maria'nın “yalnız yürümek itiyadını” kazanmış olması, geleneksel kadın rollerine uyum sağlamayan bir kimlik oluşumuna işaret etmektedir. Bu durum, kadınların toplumsal rollere uyumdan ziyade, bağımsızlık ve özgürlük arayışını vurgulamaktadır. Üçüncü alıntı ise, toplumsal cinsiyet rolleriyle çatışan gençlik davranışlarına dair eleştirel bir gözlemi içerir. Burada, genç kızların “cinsi arzularını başıboş bırakmaları”, toplumun kabul ettiği ahlaki normlara isyan olarak yorumlanmaktadır. Delikanlıların ise, “ölçüsüz bir neşe içinde kendilerini kaybetmeleri” ve toplumsal bağlara isyan etmeleri, gençlerin hem erkek hem de kadın olarak rol kalıplarına karşı gelme biçimlerini yansıtmaktadır. Anlatıcı bu durumu “hazindi” olarak tanımlayarak, toplumun katı normlarının bireylerde yarattığı çatışmayı ortaya koymuştur.

Görgü Kurallarının İletişim Biçimleri ve Sembollerle Temsili: Görgü Kurallarının İletişim Biçimleri ve Sembollerle Temsili teması, roman içinde üç temel kategori üzerinden ele alınmıştır. Birinci kategoride, teşekkür, özür, tanıştırma, davet ve selamlaşma gibi sözlü ifadelerin kullanımı incelenerek, bu ifadelerin sosyal ilişkilerdeki işlevi ve bireyler arası etkileşimlerdeki yerinin önemi vurgulanmıştır. Bu tür kelimeler ve kalıplar, toplumda kabul görmüş görgü normlarının somut göstergeleri olarak, karşılıklı saygı ve nezaketin ifadesi işlevini görmektedir. İkinci kategoride ise sözel olmayan iletişim biçimleri olan sessizlik, bakış ve fiziksel mesafe gibi görgü unsurları değerlendirilmiştir. Bu unsurlar, bireylerin sosyal durumlarını, duygusal hallerini ve karşılıklı tutumlarını sembolik biçimde ortaya koymakta, sözcüklerin yetersiz kaldığı anlarda ilişkilerin

ruhunu yansıtmaktadır. Üçüncü kategoride ise mekan ve eşya üzerinden görgü kuralları analiz edilmiştir; evin düzeni, kullanılan mobilyalar ve dekorasyon öğeleri gibi fiziksel ortam unsurları, toplumsal statü, ev sahibi ile misafir arasındaki ilişki ve bireylerin sosyal konumları hakkında mesajlar taşımakta, görgünün mekânsal ve maddi temsili olarak işlev görmektedir.

Tablo 3. Görgü Kurallarının İletişim Biçimleri ve Sembollerle Temsili

Kategoriler	Alıntılar
Teşekkür, özür, tanıştırma, davet, selamlaşma gibi ifadelerin roman içinde kullanımı	1. “Geleceğimi eve telgrafla bildirmiştim, herhalde hazırlık yapmışlardır yoksa seni davet etmeye cesaret edemezdim!” dedi. (s. 11) 2. Şapkamı alırken: “Hanımefendiye hürmetler!” dedim. (s. 14) 3. Evet, benim! Siz de galiba bize gelen memursunuz. Biraz evvel masanızı hazırladılar. Buyurunuz, hoş geldiniz! (s. 17) 4. Tebessümle rica ve teşekkürde bulunuyordu. (s. 21) 5. “Daire arkadaşlarından” diye takdim etti. “Refikam”. (s. 26) 6. “Ne demek? Teşekkür ederim!” “Of! O kadar çok teşekkür ediyorsunuz ki!” “Biz şarklılar çok kibar insanlarızdır... (s. 114) 7. Arkamdan hayretle bakan hizmetçi kıza teşekkür bile etmeden merdivenleri dörder dörder atladım. (s. 142)
Sessizlik, bakış, mesafe gibi sözel olmayan görgü unsurlarının yorumu	1. Bir insana tesadüf ettikleri zaman tebessüm etmek isteyen bakışları gözlerimin önünde canlanıyor. (s. 9) 2. Beni baştan aşağı bir süzdü, kılık kıyafetime baktı, evine davet ettiğini pişman olmamış olmalı ki, elini dostça bir tebessümle omzuma vurarak... (s. 12) 3. Beni karısına tanıtmadığı için, ne yapacağımı bilmeden, misafir odasının ortasında dikilip kaldım. Karısı da kapının yanında duruyor ve belli etmeden beni süzüyordu. Bir müddet düşündü. Galiba zihninden “Buyurun, oturun!” demek geçti. Fakat sonra bunu lüzum görmeyerek yavaşça dışarı süzüldü. (s. 12) 4. Ben artık gözlerimi pervasızca karşımdakine dikmişim. (s. 17) 5. “Babam rahatsız efendim, yatağından çıkamıyor, siz içeri buyurun!” dedi. Bunu söylerken de benim bu kibar muameleye hiç layık olmadığımı kaş ve gözleriyle anlatmak ister gibiydi. (s. 25) 6. Benim arkamı dönmemi beklemeden fısıldaşıp gülmeye başlamışlardı. Gülünecek bir tarafım olmadığını biliyordum. Fakat bunlarda, o yaşlardaki her kof insan gibi, ilk rastladığının suratına gülmeyi bir nevi üstünlük alameti sayanlardandı. (s. 28) 7. Konuşurken insanın yüzüne sabit gözlerle bakar ve bu esnada gözlerinin içinde: “Yahu sizin

Mekan ve
eşya
üzerinden
görgü

- söyledikleriniz de laf mı? Siz ne bilirsiniz sanki?”
diyen bir tebessüm dolaşırdı. (s. 30)
8. Ona gösterdikleri sevgide, bir angarya savarmış
gibi bir acelecilik; onun hastalığıyla alakalarında,
bir fukaraya gösterilen yalancı merhamet gibi bir
özentilik vardı. (s. 32)
1. Kız beni evvela misafir odasına aldı. Buradaki eşya
da güzel hatta pahalı şeylerdi. Kırmızı kadife
koltuklar, alçak ceviz sigara masaları ve bir
kenarda kocaman bir radyo odayı dolduruyordu.
Her tarafta, masaların üstünde ve kanepelerin
arkalığında ince işlenmiş, krem rengi dantel ve
gemi şeklinde yazılmış bir “amentü” levhası
asılıydı. (s. 25)
2. Adeta bir leyli mektep yatakhane, veya bir
hastane koğuşu gibi yan yana bir sürü beyaz
karyolaların dizili durduğu küçük bir odaydı. (s.
25)
3. Evin, misafirlerin gözüne görünmeyen
kısımlarındaki perişanlığına mukabil, holdeki ve
misafir odasındaki intizam bir dereceye kadar
Necla'nın eseri idi. Fakat ötekiler de, temasta
bulundukları ahbablarına karşı evlerinin suratına
bu şekilde bir maske geçirmeyi muvafık
bulmuşlardı. (s. 31)
4. Bu yüzden, hatta kendileri de iştirak etmek
suretiyle, mobilya mağazalarına senelerce taksit
ödemişler, bir hayli sıkıntıya katlanmışlardı. Fakat
şimdi kırmızı kadife takımlar misafirleri takdirle
başlarını sallamaya sevk ediyor ve on iki lambalı
radyo, bütün mahalleyi gürültüye boğabiliyordu.
Camekanlı büfede dizili duran altın yaldızlı kristal
içki takımı ise, sık sık getirip beraber rakı içtiği
arkadaşlarına karşı Nurettin Bey'i asla küçük
düşürmüyordu. (s. 31)

Teşekkür, özür, tanıştırma, davet, selamlaşma gibi ifadelerin roman içinde kullanımı kategorisinde sunulan alıntılar, romanın görgü kurallarını yansıtan temel sözlü iletişim biçimlerine nasıl yer verdiğini göstermektedir. İlk alıntıda, davet ve hazırlık kavramları aracılığıyla toplumsal nezaket ve karşılıklı saygı ön plana çıkmaktadır; misafirlik davetinin usulüne uygun yapılmasının, kişinin sosyal çevresinde yer edinmesi için önemli olduğunu göstermektedir. İkinci ve dördüncü alıntılarda, selamlaşma ve teşekkür ifadeleri kullanılarak, bireylerin birbirlerine olan saygı ve nezaketlerini kelimelerle somutlaştırmaları anlatılmıştır. Üçüncü ve beşinci alıntılar tanıştırma ve karşılamaya dair örnekler sunmaktadır. Bu ifadelerin sosyal ilişkilerin başlatılması ve kişilerin sosyal konumlarının belirlenmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Altıncı alıntıda, farklı kültürel nezaket anlayışlarına dair bir vurgu bulunmakta; şark kültürüne özgü kibarlık ve teşekkür ritüelleri metne renk katmaktadır. Son olarak, yedinci alıntı ise bazen görgü kurallarının ihmal edilmesinin yarattığı etkileri gösterir; teşekkür etmeden hızlıca uzaklaşmanın, karşıdaki kişide şaşkınlık ve hayal kırıklığı yaratabileceği vurgulanmaktadır.

Sessizlik, bakış, mesafe gibi sözel olmayan görgü unsurlarının yorumu kategorisindeki alıntılar, romanın sözel olmayan iletişim biçimlerine ve bunların görgü kurallarındaki işlevine dair önemli ipuçları sunmaktadır. İlk alıntıdaki “tebessüm etmek isteyen bakışlar”, samimiyet ve dostane

yaklaşımın gözlerle nasıl ifade edilebileceğini göstermektedir. İkinci alıntıda, dostça bir tebessüm ve omza vurma, yakınlık ve sıcaklık sembolleri olarak kullanılarak sosyal bağları güçlendirmektedir. Üçüncü ve altıncı alıntılar, süzülme, uzak durma ve fısıldaşıp gülme gibi davranışlarla, kişiler arası mesafe, dışlanma ve küçümseme gibi sosyal tutumların sembolize edildiğini ortaya koymaktadır. Dördüncü alıntıda “pervasızca gözlerine bakma” ise cesaret veya meydan okuma anlamı taşıırken, beşinci alıntıda sözsüz ifadelerle aktarılan “kibar muameleye layık olmama” hissi, jest ve mimiklerin iletişimdeki nüanslarını vurgulamaktadır. Yedinci alıntıda bakışlarda dolaşan küçümseyici tebessüm, iletişimde sözel ifadelerden çok daha fazla anlam taşıyan beden dili ve yüz ifadelerinin gücünü göstermektedir. Son olarak, sekizinci alıntıda “yalancı merhamet” ve “angarya” gibi davranışlar, toplumsal ilişkilerde samimiyet eksikliğini ve zorunlu nezaketin yarattığı yapaylığı betimlemektedir.

Mekan ve eşya üzerinden görgü kategorisindeki alıntılar, mekan ve eşya üzerinden görgünün toplumsal işlevini ve bireylerin sosyal statülerini nasıl sembolize ettiğini çarpıcı biçimde ortaya koymaktadır. İlk alıntıda, misafir odasındaki kırmızı kadife koltuklar, ceviz sigara masaları ve büyük bir radyonun varlığı, ev sahibinin maddi imkânlarını ve toplumsal statüsünü gözler önüne sermekte; “amentü” levhasının varlığı ise kültürel ve dini bir sembol olarak evin karakterini yansıtmaktadır. İkinci alıntıda küçük oda, adeta yatakhaneyi andıran düzeniyle, mekânın fonksiyonel ve katı bir sosyal yapıyı temsil ettiğini göstermesinin yanı sıra evin arka planında kalan bölümlerdeki atıllığı da vurgulamaktadır. Üçüncü alıntı, evin misafirlerin görmediği kısımlarındaki düzensizlikle, sosyal görünümün yüzeysel ve maskeleyici doğasına işaret ederken, Necla'nın ev düzenindeki özeni, toplumda saygınlık kazanma çabalarının somut bir yansıması olarak vurgulanmaktadır. Son alıntı ise, ekonomik zorluklara rağmen mobilya mağazalarına yapılan taksitler ve gösterişli eşyalar aracılığıyla bireylerin sosyal statülerini ve saygınlıklarını güçlendirme girişimini vurgulamaktadır. Özellikle kırmızı kadife takımların misafirlerin takdirini toplaması, kristal içki takımının ise ev sahibinin arkadaş çevresindeki prestijini pekiştirmesi, eşyaların sosyal ilişkilerdeki sembolik önemini gözler önüne sermektedir.

Sonuç

Kürk Mantolu Madonna romanında görgü kuralları, toplumsal cinsiyet rolleri ve birey-toplum ilişkileri temaları, hem karakterlerin iç dünyalarını hem de dönemin sosyal yapısını derinlemesine yansıtmaktadır. Maria Puder karakteri üzerinden zarafetin kırılması ve yeniden tanımlanması, geleneksel kadınlık algılarına meydan okuyarak, bireysel özgürlük ve direnç alanları açıldığının bir göstergesidir. Cinsiyetlerin nezaket kodları, toplumsal beklentiler ve bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları gerilimlerle şekillenirken, sessizlik, bakış ve mesafe gibi sözel olmayan görgü unsurları iletişim biçimlerinin önemli parçaları olarak işlev görmektedir. Mekan ve eşya kullanımı ise, sosyal statü ve kimlik gösterisi olarak görgü kurallarının somut temsillerini oluşturmakta; evlerin misafir odalarından, kullanılan mobilya ve dekorasyona kadar her ayrıntı, bireyin toplum içindeki yerini ve beklentileri yansıtan bir sembol işlevi görmektedir. Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, romanın sosyal yapıyı ve bireylerin bu yapı içindeki konumlarını anlatırken görgü kurallarını sadece toplumsal bir zorunluluk değil, aynı zamanda bireysel kimlik ve direnç alanı olarak da sunduğu görülmüştür. Bu bağlamda Kürk Mantolu Madonna'nın, görünmeyen sosyal normların, iletişim biçimlerinin ve toplumsal cinsiyet dinamiklerinin bireylerin yaşamlarına nasıl nüfuz ettiğini edebi bir dille başarıyla ortaya koyduğu söylenebilir.

Raif Efendi'nin içe kapanıklığı ve yüzeysel toplumsal uyumu, bireyin görgü kuralları aracılığıyla kendini koruma çabasını yansıtırken; Maria Puder'in özgürlükçü tavrı, toplumsal cinsiyet rollerine karşı geliştirilen bilinçli bir mesafeyi temsil etmektedir. Bu iki karakterin zıt ama kesişen yönleri,

toplumsal yapının bireysel kimlik üzerindeki belirleyiciliğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, eserdeki görgü normları ve sosyal temsiller, öğrencilerin değerler, sorumluluklar ve toplumsal roller üzerine düşüncelerini sağlayacak nitelikte güçlü araçlardır.

Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde edebi eserlerin kullanımına dair somut bir alternatif sunmuştur. Edebi metinler aracılığıyla öğrenciler, toplumsal normlar, değerler ve birey-toplum ilişkileri gibi kavramları doğrudan deneyimleyerek öğrenme fırsatı bulabilmektedir. Böylece soyut bilgiler, karakterler ve olaylar üzerinden somutlaşmakta, öğrencilerin empati ve eleştirel düşünme becerileri gelişmektedir. Bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitimine zenginlik katmakta, öğrencilerin kültürel ve sosyal farkındalıklarını artırarak öğrenmeyi daha anlamlı kılmaktadır.

Özellikle sosyal bilgiler öğretiminde bu gibi çok katmanlı edebî metinlerin kullanımı, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayabilir. Kürk Mantolu Madonna, empati, içsel zarafet, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin işlenmesinde işlevsel bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma, edebiyat-sosyoloji-eğitim üçgeninde adabımuaşeretini çağrışımlarını tartışmaya açarken, sosyal değerlerin aktarımı, kültürel süreklilik ve bireysel kimlik gelişimi gibi alanlarda gelecekte yapılacak araştırmalara da yol gösterici nitelik taşımaktadır. Farklı roman ve edebi metinler, kendi özgün bağlamları ve anlatım biçimleriyle incelenerek, toplumsal normların, birey-toplum ilişkilerinin ve kültürel kimliklerin çok boyutlu ve zengin örneklemeleri sağlanabilir. Böylelikle adabımuaşeret ve sosyal bilgiler eğitimi alanında daha geniş ve derin analizler yapılabilir.

Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde, Kürk Mantolu Madonna gibi eserler, görünmeyen sosyal normların, iletişim biçimlerinin ve toplumsal cinsiyet dinamiklerinin bireylerin yaşamlarına nasıl nüfuz ettiğini edebi bir dille başarılı şekilde ortaya koymaktadır. Bu tür eserler, sosyal bilgiler öğretiminde toplumsal değerlerin ve kültürel kodların öğretiminde etkili kaynaklar olarak değerlendirilebilir ve öğrencilerin sosyal farkındalıklarının gelişimine önemli katkılar sunabilir.

Kaynakça

- Ali, S. (2019). *Kürk mantolu Madonna*. İstanbul.
- Ali, Z. H. (2023). The etiquette in Jane Austen's novels. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Karabük Üniversitesi.
- Aslan, M. N. (2018). Osmanlı dönemi adab-ı muaşeret kuralları ile. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(32), s. 349-365.
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), s. 953-981.
- Çayıroğlu, R. E. (2024). Tarihsel perspektiften adabımuaşeret konusunun eğitim boyutuyla incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Çiçek, Ö., & Howison, I. E. (2017). *Jane Austen ve Adab-ı muaşeret*. İstanbul.
- Eagleton, T. (2014). *Edebiyat kuramı*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul.
- Ekrem, R. M. (2018). *Araba Sevdası*. Eskişehir.
- Gündüz, M. (2025, Haziran 10). *adab-i-muaseret*. Türk Maarif Ansiklopedisi: <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/adab-i-muaseret> adresinden alındı
- Köksal, H. (2019). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı. R. Turan, & T. Yıldırım (Dü) içinde, *Sosyal bilgilerin temelleri* (s. 39-66). Ankara.
- Kösemihal, N. Ş. (1964). Edebiyat sosyolojisine giriş. *İstanbul Üniversitesi sosyoloji dergisi*, 2(19-20), s. 1-37.
- Meriç, N. (2007). *Âdâb-ı muâşeret: Osmanlı'da gündelik hayatın değişimi (1894-1927)*. İstanbul.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: iletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. [Özel Sayı], *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2) s. 273-294.

- Okay, M. O. (2025, Haziran 20). *Edebiyat*. TDV İslâm Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/edebiyat> adresinden alındı
- Özkan, U. B. (2019). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Öztürk, C., Otluoğlu, R., & Keskin, S. C. (2024). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara.
- Tan, M. (2024). Yozlaşma karşısında bireyin çılgılığı: Kürk mantolu Madonna. *Edebi eleştiri dergisi*, 8(1), s. 113-125.
- Turan, İ. (2017). Edebiyatın menşei, karşılaştırmalı (mukayeseli/komparatistik) edebiyatın dünya ve Türk edebiyatındaki yeri. *Türk Dili Dergisi*, 68(791), s. 92-95.
- Ural, T. (2021). Türkiye’de tek parti döneminde (1930-1939) basılmış adab-ı muaşeret literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 19(37), s. 513-548.
- Yaşar, F. T. (2016). *Alafranga halleri: Geç Osmanlı’da âdâb-ı muâşeret*. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, E. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Bu çalışmada ayrıca yapay zeka araçlarından da faydalanılmıştır.

Dijitalleşme ve Kültürel Mirasın Sürdürülebilirliği: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İnceleme

Recep Dünder

Prof., Dr., İnönü Üniversitesi, recep.dundar@inonu.edu.tr

Sedat Yeşilyurt

İnönü Üniversitesi, sedatyesilyurt35@gmail.com

Rümeysa Zeynep Demir

İnönü Üniversitesi, demirrumeysazeynep@gmail.com

Özet

Kültürel miras, bir toplumun geleneklerini, tarihini, sanatını, kolektif hafızasını, değerlerini ve mimari yapıtlarını içeren, kimliğini şekillendiren önemli bir unsurdur. Toplamların gelişiminde ve sürekliliğinin sağlanmasında kritik bir rol oynayan kültürel mirasın korunması, tanıtılması ve gelecek nesillere aktarılması, dijitalleşmenin sunduğu imkânlarla yeni bir boyut kazanmıştır. Özellikle eğitim alanında dijital arşivler, sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri, sanal müzeler ve interaktif uygulamalar aracılığıyla kültürel mirasa yönelik farkındalığın artırılmasına yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu noktada dijitalleşme olgusuyla birlikte kültürel mirasın sürdürülebilirliği konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu bakış açısından hareketle, bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerindeki etkilerine dair görüşlerini bilimsel bir çerçevede analiz etmektir. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) tercih edildiği bu araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, kültürel mirasın aktarılmasında ve korunmasında dijital uygulamaların önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu noktada söz konusu araştırmanın, kültürel mirasın korunması, gelecek nesillere aktarımı ve eğitim süreçlerinde dijitalleşmenin rolü konusunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, elde edilen bulguların eğitim politikalarına yön vermesi ve öğretmenlerin kültürel mirasın sürdürülebilirliği konusundaki farkındalıklarını artırması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Kültürel miras, Dijitalleşme, Sosyal bilgiler eğitimi

Digitalization and the Sustainability of Cultural Heritage: An Examination Based on Teachers' Opinions

Abstract

Cultural heritage is an important element that shapes the identity of a society, encompassing its traditions, history, art, collective memory, values, and architectural works. The preservation, promotion, and transmission of cultural heritage to future generations, which plays a critical role in the development and continuity of societies, has taken on a new dimension with the opportunities offered by digitalization. Especially in the field of education, various studies are being conducted to raise awareness of cultural heritage through digital archives, virtual and augmented reality technologies, virtual museums, and interactive applications. At this point, significant developments have been made in the sustainability of cultural heritage with the phenomenon of digitalization. From this perspective, the main objective of this study is to analyse social studies teachers' views on the effects of digitalization on the sustainability of cultural heritage within a scientific framework. Phenomenology, one of the qualitative research designs, was preferred in this study, and the study group consisted of social studies teachers working in official institutions affiliated with the Ministry of National Education. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool, and the data obtained were analysed using content analysis. According to the research findings, teachers determined that digital applications play an important role in the transmission and preservation of cultural heritage. At this point, it is believed that the study will make an important contribution to the preservation of cultural heritage, its transmission to future generations, and the role of digitalization in educational processes. In addition, it is expected that the findings will guide educational policies and raise teachers' awareness of the sustainability of cultural heritage.

Key Words: Culture, Cultural heritage, Digitalization, Social studies education

Giriş

İnsanoğlu, tarih boyunca bilme ve bilinme arzusuyla hareket etmiştir. Unutulmaya karşı direnç gösteren insan, bilgi ve kimlik arayışı sürecinde kolektif bir deneyime ihtiyaç duymuş; bu amacına ulaşabilmek adına yazıyı ve somut eserleri kullanarak tarihî kaynaklar oluşturmuştur. Bu tarihsel miras, kütüphaneler ve müzeler gibi kurumlar aracılığıyla gelecek nesillere aktarılmak suretiyle sürekliliğini sağlamıştır (Bülbül, 2016). Bu çerçevede, tarihsel süreçte kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması, toplumlar açısından önemli konular arasında değerlendirilmiştir. Nitekim toplumlar, bu unsurları benimseyip önceliklendirerek kültürel zenginliklerini artırmış ve bu sayede toplumsal gelişim ve medeniyet düzeylerini ilerletmişlerdir (Çelepi, 2016). Özellikle, kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması, I. ve II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan yıkıcı faaliyetlerden dolayı önem kazanmaya başlamıştır (Kuşçuoğlu ve Taş, 2017). Bu dönemde, savaşın yıkıcı etkisinden dolayı birçok önemli kültürel miras unsuru zarar görmüş; bu noktada, kültürel miras alanlarının korunması amacıyla girişimler gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Kunt, 2023). Örneğin UNESCO bu konu ile ilgili ciddi çalışmalar yapan kurumlar arasında değerlendirilmektedir. UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) 17 Ekim 2003 tarihinde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi'ni kabul etmiştir. Bu sözleşme, somut olmayan kültürel mirası korumak ve bu miras alanlarına yönelik uluslararası arenada farkındalık kazandırmak gibi bir dizi amacı gerçekleştirmek amacıyla yapılandırılmıştır (UNESCO, 2024). Ülkeler bazında değerlendirildiğinde ise Çin'in bu konuda ciddi atılımlar gerçekleştirdiği düşünülmektedir. 2012 yılında kabul edilen "Ulusal Kültür ile Bilim ve Teknoloji İnnovasyon Projesi" (National Culture and Science and Technology İnnovation Project), Çin'in kültürel kaynaklarının korunması ve dijital ekosistemler içerisinde bu kaynakları korumayı güçlendirecek anahtar teknolojilerin araştırılmasını hedeflemektedir. Çin Cumhurbaşkanı Xi Jinping ise kırmızı kaynakların (red resource)

kullanılması, kızıl geleneğinin (red tradition) sürdürülmesi ve kızıl gen (red gene) mirasının alınması gerektiğini ve geleneklerin terk edilmesi durumunda manevi yaşam damarlarının kesileceğini belirtmiştir (Donghui vd., 2019). Türkiye perspektifinden değerlendirildiğinde ise, UNESCO'nun somut olmayan kültürel miras listelerine kaydettiği değerler bakımından ülkemiz, dünyada ikinci sırada yer almaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2025).

21. yüzyıl toplumların her alanda değişime uğradığı ve teknolojinin insan hayatını kuşattığı bir dönem olarak nitelendirilebilir. Bu noktada dijitalleşme olgusu, kültürel miras eserlerinin toplanması, korunması ve sürekliliğinin sağlanması konusunda merkezi bir rol oynamaya başlamıştır (Adane vd., 2019). Örneğin, arkeoloji alanlarında sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasıyla birlikte, çağlar boyunca günümüze ulaşamamış tarihî eserlerin yeniden görselleştirilip yapılandırılması sağlanabilmektedir (Büyükkuru ve Aslan, 2015). Hologramlar aracılığıyla kültürel miras eserleri kapsamında değerlendirilen tablolar ve heykeller de canlandırılabilir. Örneğin, Alive Gallery adlı projede, Mona Lisa gibi Batı sanatının önemli yapıtları hologramlar aracılığıyla canlandırılmış ve öğrenciler, Mona Lisa'nın holografik temsiliyle diyaloga girerek sorular sorabilme imkânı elde etmiş ve bu şekilde interaktif etkileşimler gerçekleştirilmiştir (Ghuloum, 2010). Diğer yandan, görüntüleme alanında meydana gelen gelişmeler neticesinde kültürel miras unsurları, 3 boyutlu şekilde dijital ekosistemler içerisine aktarılmaktadır. Bu şekilde, bu miras alanları gelecek nesillere aktarılma şansı artmaktadır (Belhi, 2017). Verilen örneklerden anlaşılacağı üzere, dijital teknolojilerin kültürel mirasın arşivlenmesinde, korunmasında ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmaktadır.



Şekil 1. Hera Tapınağı'nın AR ile canlandırılmış 3D dijital modeli (Vlahakis vd., 2002)



Şekil 2. Topkapı halı müzesi sanal zemin canlandırma uygulamaları (Mat Bilişim, 2025)

Akademik literatür kapsamlı bir şekilde analiz edildiğinde, sosyal bilgiler eğitiminde kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin sağlanmasında dijitalleşmenin etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada söz konusu çalışma, kültürel mirasın sadece fiziksel mekânlarda değil, dijital ortamlarda yaşatılabilmesi için öğretmenlerin bakış açılarının anlaşılması, sürdürülebilirlik perspektifinin geliştirilmesi açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısından hareketle bu çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerindeki etkilerine dair görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere yönelik bulgular elde edilmiştir.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliğine yönelik etkilerine dair görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitimde kullanılan dijital araçların (artırılmış gerçeklik, dijital arşivler vb.) kültürel mirasın uzun vadede korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmesi için kullanılan dijital içeriklerin yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, dijitalleşmenin gelecekte kültürel miras eğitimindeki rolüne dair görüşleri nelerdir ve bu alanda yapılması gerekenler hakkında önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi baz alınarak yapılandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, katılımcıların doğal ortamında yer alarak, tümevarımcı bakış açısı benimseyip zengin betimlemeler elde etmeyi esas alan bir yaklaşıma sahiptir. Bu yöntemin tercih edildiği çalışmalarda, araştırmacının görevi genel teoriler elde etmekten ziyade, insanların ve grupların deneyimlerini tanımlamayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2024). Başka bir deyişle, nitel araştırma yöntemi; incelenen fenomen hakkında nitel (derinlemesine) veriler toplayarak bir konuya ilişkin 'nasıl', 'nerede', 'ne', 'ne zaman' ve 'neden' gibi temel sorulara cevap vermeyi hedefler (Oun ve Bach, 2014). Araştırmanın modeli ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliğine etkisine ilişkin algı ve deneyimlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından, fenomoloji deseni tercih edilmiştir. Bu desenin tercih edildiği araştırmalarda, bireylerin belirli bir fenomeni ve olguyu nasıl algıladığı ve deneyimlerinin özü analiz edilmesi temel alınmaktadır (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 14 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi baz alınarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle, çalışma grubuna dâhil edilen katılımcıların niteliği önemli konular arasında değerlendirilmektedir (Baltacı, 2018). Araştırmanın amacı hakkında sahip olunan ön bilgiler baz alınarak çalışma grubunun belirlenmesinde Amaçlı Örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin gerekçesi; araştırmaya hız ve pratiklik sağlamak, zengin veriler elde etmek için araştırılan amacın içeriğine uygun örneklem belirlenmiş olmasıdır (Şahin ve Karakuş, 2019).

Veri Toplama ve Analiz Süreci

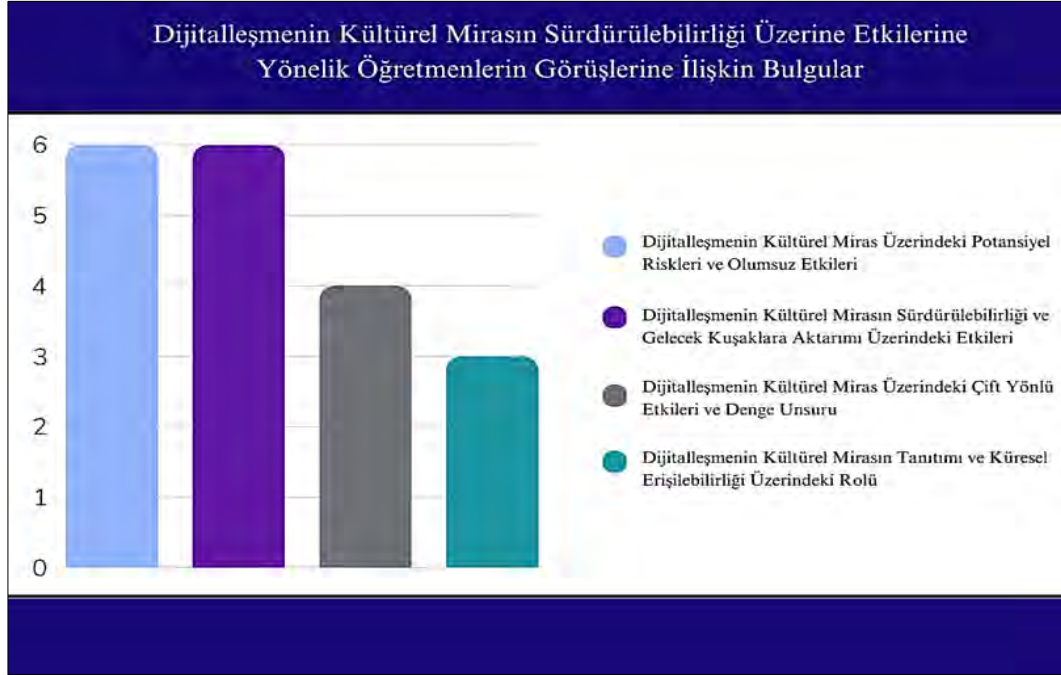
Bu araştırmanın verileri, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Etik Kurulu'nun: 13.03.2025 tarihli 6/8 numaralı izni alındıktan sonra toplanmıştır. Araştırma kapsamında detaylı ve zengin veriler elde etmek amaçlandığından, veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları, açıklık ve anlaşılabilirlik ilkeleri gözetilerek, kapsamlı bir literatür taraması sonucunda yapılandırılmıştır. Söz konusu formun soruları, ilgili alanlarda uzman alan akademisyenlerin görüşlerine sunulmuş; çalışma grubuna dâhil edilmeyen 2 sosyal bilgiler öğretmenine ön uygulama aşaması gerçekleştirilerek form nihai hâle getirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci çevrimiçi olarak yürütülmüş, bu süreçte sosyal bilgiler öğretmenlerine telefon yoluyla ulaşılarak araştırmanın amacı, kapsamı ve katılım koşulları hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiş ve frekanslarıyla birlikte tablolastırılmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerindeki etkilerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışma kapsamında, katılımcılardan elde edilen verilerin detaylı analizi aşağıda yer alan şekillerde sunulmuştur.

Dijitalleşmenin Kültürel Mirasın Sürdürülebilirliği Üzerine Etkilerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine “*Dijitalleşme, kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından nasıl bir etkiye sahiptir? Bu konu hakkında görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak şekil 3 'te sunulmuştur.



Şekil 3. Dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerine etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular

Şekil 3'te, dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerine etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular kapsamlı bir şekilde sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri, dijitalleşmenin kültürel miras üzerindeki potansiyel riskleri ve olumsuz etkileri (f=6) ile dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliği ve gelecek kuşaklara aktarımı üzerindeki etkileri (f=6) temalarını niceliksel açıdan ağırlıklı olarak benimsediklerini tespit edilmiştir. Diğer yandan en az vurgulanan temalar arasında dijitalleşmenin kültürel miras üzerindeki çift yönlü etkileri ve denge unsuru (f=4), dijitalleşmenin kültürel mirasın tanıtımı ve küresel erişilebilirliği üzerindeki rolü (f=3) yer almaktadır.

Dijitalleşmenin kültürel miras üzerindeki potansiyel riskleri ve olumsuz etkileri teması çerçevesinde görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Her konuda insanlığa faydası dokunan dijitalleşmenin, kültürel mirası unutturacakmış gibi olmasını düşünüyorum.”(Ö2).

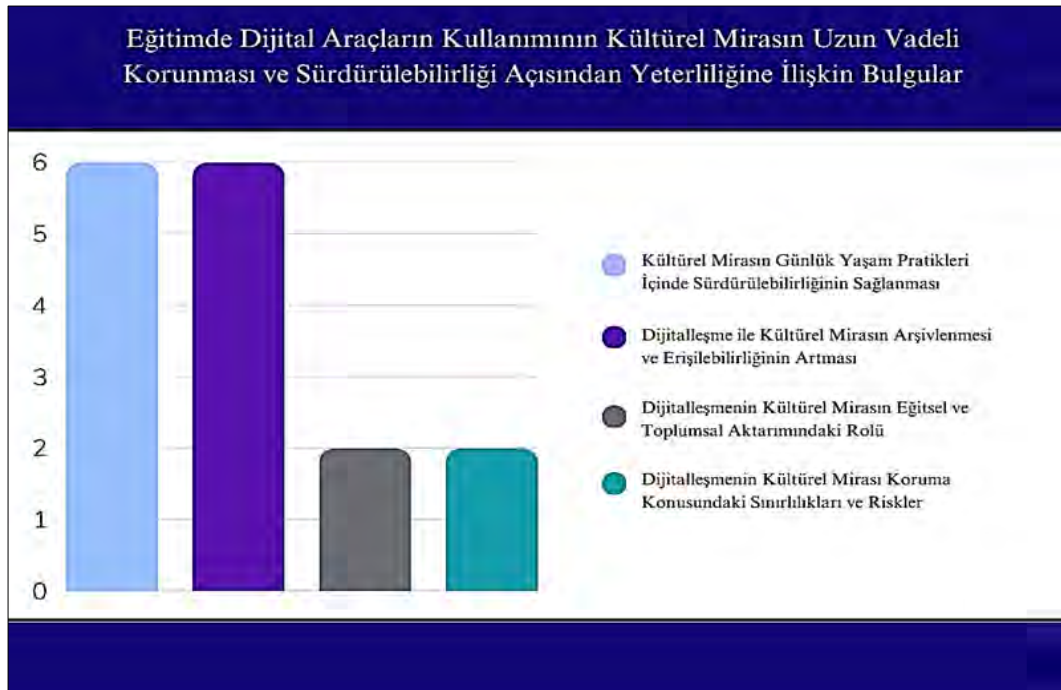
“Dijitalleşme ile kültürün sürdürülebilirliği olumsuz etkilenmiştir diyebiliriz. Çünkü dijitalleşme ile birçok maddi ve manevi kültür öğesinin yok olduğunu, yani ortadan kaybolduğunu düşünmekteyim. Aslında dijitalleşme, küreselleşme gibi bir durumu ortaya çıkarmaktadır.

Küreselleşme de tek tip kültürleri, tek tip yaşayış biçimlerini ve düşünüş biçimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, dijitalleşmenin kültürel mirasın tek tipleşmesi ya da kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin olumsuz yönde etkilenmesi sonucunu çıkardığı söylenebilir. Dijitalleşmenin, küreselleşmenin bir sonucu olduğu kanısı da görüşü de ortaya atılabilir.” (Ö7).

“Bence, dijitalleşme kültürel mirasın sürdürülebilirliği üzerine olumsuz bir etkiye sahip dijitalleşen dünya bizleri geçmişimizden hızlı bir şekilde koparıyor.” (Ö10).

Eğitimde Dijital Araçların Kullanımının Kültürel Mirasın Uzun Vadeli Korunması ve Sürdürülebilirliği Açısından Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine “Eğitimde dijital araçlar (artırılmış gerçeklik, dijital arşivler vb.) kültürel mirasın uzun vadede korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterli mi? Bu konu hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Eğitimde dijital araçların kullanımının kültürel mirasın uzun vadeli korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterliliğine ilişkin bulgular

Şekil 4’te, eğitimde dijital araçların kullanımının kültürel mirasın uzun vadeli korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, kültürel mirasın günlük yaşam pratikleri içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması (f=6), dijitalleşme ile kültürel mirasın arşivlenmesi ve erişilebilirliğinin artması (f=6) öğretmenler tarafından en sık vurgulanan temalar arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan dijitalleşmenin kültürel mirasın eğitsel ve toplumsal aktarımındaki rolü (f=2), dijitalleşmenin kültürel mirası koruma konusundaki sınırlılıkları ve riskler (f=2) temaları niceliksel olarak sınırlı kaldığı görülmektedir.

Dijitalleşme ile kültürel mirasın arşivlenmesi ve erişilebilirliğinin artması teması çerçevesinde görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Eğitimde yararlanılan dijital araçların, kültürel mirasın korunmasında yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu araçlar, var olan eserlerimizin, bilgi birikimlerimizin ve akademik kaynaklarımızın tarihin tozlu sayfalarında kaybolmasına sebep olmuyor. En basiti, herhangi bir

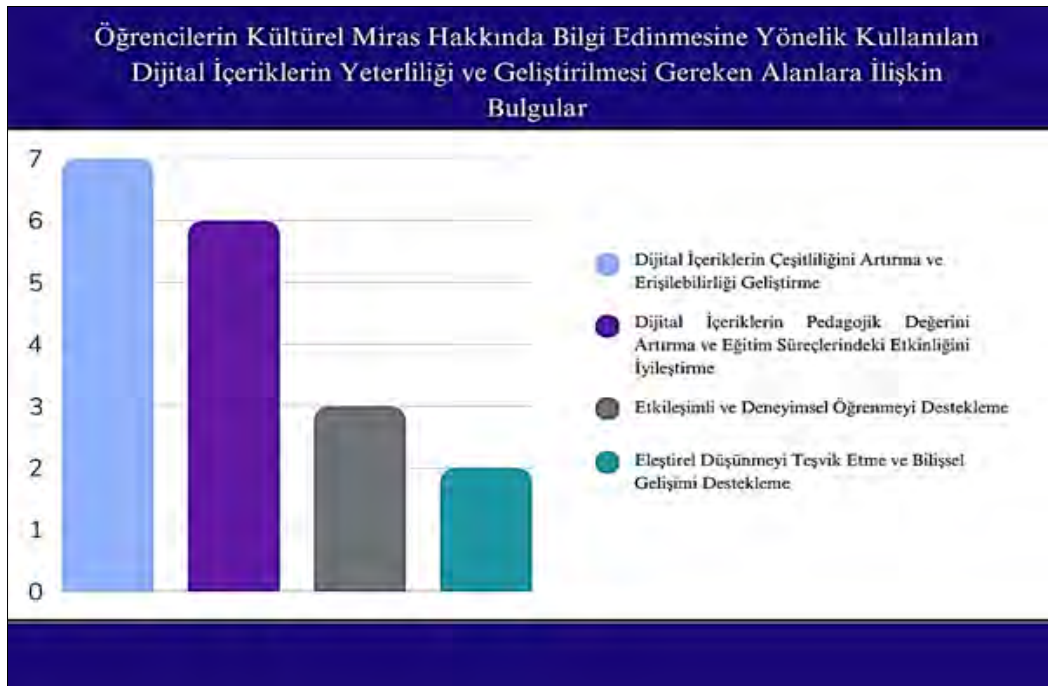
teknolojik aletin içine bir kütüphane (arşiv) dolusu bilgiyi hapsedebiliyor ve taşıma kolaylıklarından yararlanabiliyoruz.”(Ö2).

“Eğitimde kullanılan dijital araçlar, kültürel mirasın uzun vadede korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterlidir. Artırılmış gerçeklik, dijital arşivler, bulut teknolojileri ve sosyal medya unsurları bu bağlamda önemli arşiv kaynakları olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, dijital araçların kültürel mirasın sürdürülmesinde yeterli olduğu söylenebilir.”(Ö3).

“Evet, yeterli. Kültürel mirasın saklanması ve tekrar tekrar kullanılması açısından oldukça yeterlidir.” (Ö8).

Öğrencilerin Kültürel Miras Hakkında Bilgi Edinmesine Yönelik Kullanılan Dijital İçeriklerin Yeterliliği ve Geliştirilmesi Gereken Alanlara İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine “Öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmesi için kullanılan dijital içerikler yeterli mi? Eksiklikleri veya geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmesine yönelik kullanılan dijital içeriklerin yeterliliği ve geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin bulgular

Şekil 5 detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, dijital içeriklerin çeşitliliğini artırma ve erişilebilirliğini geliştirme (f=7) teması niceliksel açıdan ön plana çıkmaktadır. Buna ek olarak, dijital içeriklerin pedagojik değerini artırma ve eğitim süreçlerindeki etkinliğini iyileştirme (f=6) teması ise görece daha fazla yer bulmaktadır. Bununla birlikte, etkileşimli ve deneyimsel öğrenmeyi destekleme (f=3), eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve bilişsel gelişimi destekleme (f=2) temaları öğretmenler tarafından daha düşük düzeyde vurgulanan temalar arasında değerlendirilmektedir.

Dijital içeriklerin çeşitliliğini artırma ve erişilebilirliğini geliştirme teması çerçevesinde görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“EBA gibi programlar, akıllı tahtalar sayesinde sınıflarda kullanılabilir, ancak daha fazla çeşitlendirilebilir. EBA’da kültürel miras konusuna yönelik etkileşimli etkinlikler bulunduğu

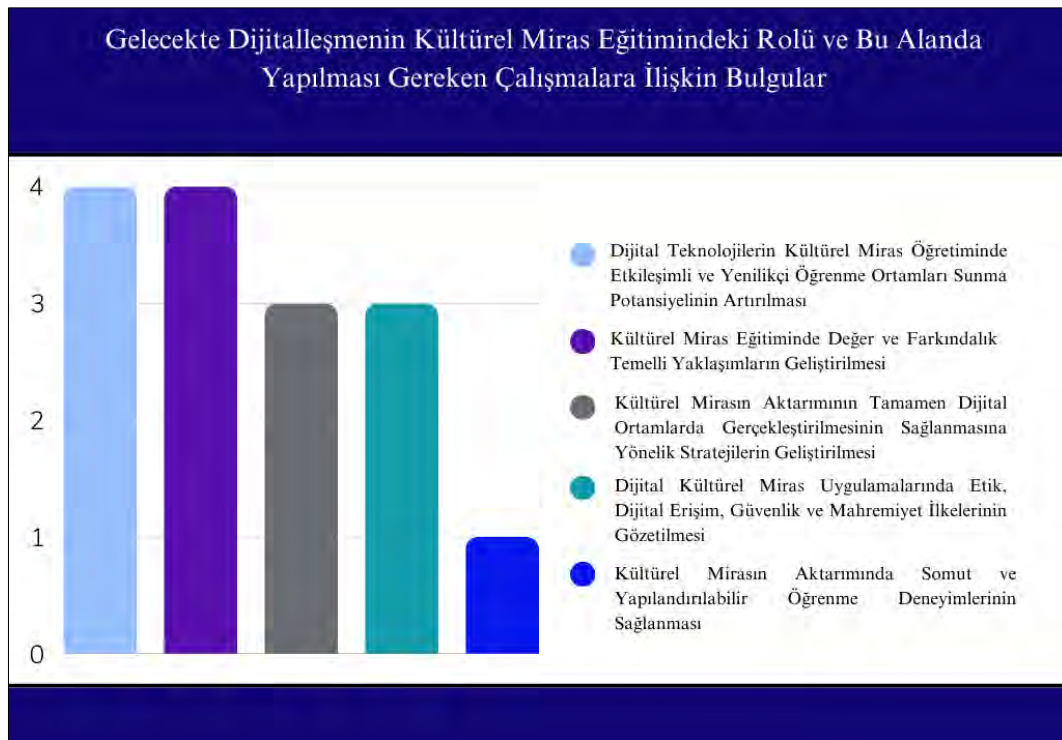
biliniyor, ancak bence bu içerikler yeterli değil Dijital içeriklerin çeşitliliğinin artması gerekmektedir.”(Ö1).

“Yetersizdir! Daha ilgi çekici içerikler oluşturulabilir.” (Ö5).

“Şu an kullanılan dijital içerikler bir noktaya kadar faydalı olsa da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Birçok dijital içerik yüzeysel kalıyor ve derinlemesine bilgi sunmuyor. Ayrıca, interaktif olmayan ve sadece metin veya görsellerle sunulan içerikler, öğrencilerin ilgisini yeterince çekmiyor. Geliştirilmesi gereken en önemli yönlerden biri, daha fazla etkileşimli ve uygulamalı içeriklerin sunulmasıdır. Örneğin, sanal gerçeklik destekli müze gezileri, interaktif haritalar ve artırılmış gerçeklik ile desteklenen eğitimler, öğrencilerin kültürel mirası daha iyi kavramasını sağlayabilir.”(Ö13).

Gelecekte Dijitalleşmenin Kültürel Miras Eğitimindeki Rolü ve Bu Alanda Yapılması Gereken Çalışmalara İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine “Gelecekte dijitalleşmenin kültürel miras eğitiminde nasıl bir rol oynayacağını düşünüyorsunuz? Bu alanda yapılması gerekenler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcılardan elde edilen veriler temalara göre gruplandırılarak şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Gelecekte dijitalleşmenin kültürel miras eğitimindeki rolü ve bu alanda yapılması gereken çalışmalara ilişkin bulgular

Şekil 6 detaylı bir şekilde analiz edildiğinde, dijital teknolojilerin kültürel miras öğretiminde etkileşimli ve yenilikçi öğrenme ortamları sunma potansiyelinin artırılması (f=4) ve kültürel miras eğitiminde değer ve farkındalık temelli yaklaşımların geliştirilmesi (f=4) temaları niceliksel açıdan ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, kültürel mirasın aktarımının tamamen dijital ortamlarda gerçekleştirilmesinin sağlanmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi (f=3) ve dijital kültürel miras uygulamalarında etik, dijital erişim, güvenlik ve mahremiyet ilkelerinin gözetilmesi (f=3) temaları ise görece daha fazla ön plana çıkmaktadır. Kültürel mirasın aktarımında somut ve yapılandırılabilir öğrenme deneyimlerinin sağlanması (f=1) niceliksel açıdan en düşük düzeyde vurgulanan temalar arasında değerlendirilmektedir.

Dijital teknolojilerin kültürel miras öğretiminde etkileşimli ve yenilikçi öğrenme ortamları sunma potansiyelinin artırılması teması çerçevesinde görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi teknolojiler, kültürel miras öğretiminde kullanılmalıdır. Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler, tarihi yerleri sanki oradaymış gibi ziyaret edebilir ve etkileşimli öğrenme deneyimi yaşayabilirler” (Ö4).

“Daha kısa zamanda etkileşimli ortamlar aracılığıyla daha düşük bütçelerle kültürel mirasın aktarılması eğitimi de olumlu yönden etkileyecektir.” (Ö9)

“Dijitalleşme, kültürel miras eğitiminde giderek daha merkezi bir rol oynamaya başlayacaktır. Gelecekte, sanal gerçeklik müzeleri, holografik rehberler ve yapay zekâ destekli öğretim materyalleriyle öğrenciler, kültürel mirası daha derinlemesine deneyimleyebilecektir. Ancak, bu teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonu konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Ayrıca, dijital içeriklerin erişilebilirliği artırılmalı ve her kesimden öğrenciye ulaşabilmesi sağlanmalıdır. Bunun için devlet desteğiyle okullara altyapı sağlanması, öğretmenlerin bu teknolojileri kullanabilmesi için eğitim verilmesi ve kültürel mirasa dair verilerin açık erişime sunulması önemli adımlar olabilir” (Ö13).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerine *“Dijitalleşme, kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından nasıl bir etkiye sahiptir? Bu konu hakkında görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğu dijitalleşmenin kültürel miras üzerinde çeşitli riskler ve olumsuz etkiler barındırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Dijital ekosistemler içerisinde sunulan kültürel miras unsurları, öğrencilerin gerçeklik algısını azaltarak fiziksel ve duyuşsal deneyimlerden uzaklaşmasına neden olabilir. Bu durum, tarihi ve kültürel bağlamın bütüncül olarak kavranmasına engel olarak öğrencilerin bu miras alanlarının değerini ve ruhunu anlamakta güçlük çekmelerine yol açabilir. Ayrıca, dijital ekosistemler içerisinde yer alan kültürel miras öğelerinin korunması, kalıcılığının ve sürekliliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde, bu unsurların zaman içerisinde erişilemez hâle gelmesi, kültürel mirasın gelecek nesillere sağlıklı ve güvenilir bir biçimde aktarılmasını engelleyebilir. Akademik literatürde bu görüşü destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Darmawan (2011) çalışmasında, kültürel mirasın korunmasının birçok ülke için büyük bir endişe kaynağı olduğunu ve UNESCO gibi büyük kuruluşların bu konuda ciddi çalışmalar yürüttüğünü vurgulamıştır. Ayrıca, Endonezya'nın kültürel mirasının tehdit altında olduğunu belirtmiş ve bu konuda bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak, kültürel mirasın sadece maddi yönlerinin değil, manevi (immateral) yönlerinin de korunmasının önemine vurgu yapılmıştır. Thwaties (2013) ise dijital ekosistemlerin kültürel mirasın değerine dair kapsamlı ve detaylı bilgi sunamayacağını vurgulamıştır. Verilen örneklerden anlaşılabileceği üzere, dijitalleşmenin kültürel miras üzerinde çeşitli riskleri ve olumsuz etkileri bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada, ortaya çıkması muhtemel olan olumsuz durumlarla baş edebilmek için önlemlerin alınması gerekmektedir. Dijitalleşmenin fiziksel mirasla paralel ve tamamlayıcı bir şekilde kullanılmasıyla birlikte bu sorunların çözülebileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine, *“Eğitimde dijital araçlar (arttırılmış gerçeklik, dijital arşivler vb.) kültürel mirasın uzun vadede korunması ve sürdürülebilirliği açısından yeterli mi? Bu konu hakkında görüşleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğu, kültürel mirasın dijital ortamlar ve araçlar aracılığıyla değil, günlük yaşam pratikleri içinde sürdürülebilirliğinin sağlanması konusunda görüş bildirmişlerdir. Özellikle öğretmenler, öğrencilerin kültürel mirasa yönelik farkındalığının artması için yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve bu miras alanlarını deneyimlemeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, kültürel mirasın kuşaktan kuşağa daha sağlıklı bir şekilde iletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Avrupa Konseyi

(1995) tarafından, kültürel miras eğitiminin aktif yöntem ve tekniklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Aerilla ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, Finlandiya'da öğrencilere ait oldukları toplumun kültürünü öğretmek için saha gezileri ve şehir müzelerinin pedagojik bir öğrenme aracı olarak kullanıldığını belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada, okul öncesi dönemde kültürel miras eğitiminin sanat temelli etkinliklerle desteklendiği de vurgulanmıştır. Dündar ve diğerleri (2022) ise kültürel mirasın yaratıcı drama gibi etkinliklerle aktarılması gerektiğini ve bu yöntemle kültürel mirasın devamlılığının sağlanacağını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, akademik literatürde yer alan bulgular ile araştırma kapsamında elde edilen verilerin tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak 21. yüzyıl eğitim pratiklerinin önemli ölçüde dönüşüme uğradığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin sağlanmasında yalnızca aktif yöntem ve tekniklerin değil; aynı zamanda dijital ekosistemlerin ve uygulamaların sunduğu olanakların da geniş bir perspektifle ele alınarak öğrenme ortamlarına entegrasyonunun sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine, *‘Öğrencilerin kültürel miras hakkında bilgi edinmesi için kullanılan dijital içerikler yeterli mi? Eksiklikleri veya geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?’* sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğu, dijital içeriklerin çeşitliliğini artırma ve erişilebilirliğini geliştirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyon düzeyinin yüksek bir seviyede tutabilmek adına interaktif içeriklerin tasarlanmasının gerekliliğini vurgulamış; ancak mevcut içeriklerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, akademik literatürde yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim Adane ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, Etiyopya'da kültürel mirasın dijitalleşmesi sürecinde karşılaşılan zorlukları ve avantajları bilimsel bir perspektifle belirlenmek amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, kültürel mirasın dijitalleşmesi için gerekli olan materyallerin eksik ve yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Sağ ve Kaymakçı'nın (2024) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kültürel miras okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalarında, kültürel miras okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması sürecinde keşfetme/erişme boyutunda gerçekleştirilebilecek etkinliklere dair öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, bazı katılımcıların dijital içeriklerin oluşturulması ve etkin kullanımı konusunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada, kültürel mirasın sürdürülebilirliğinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu konuda bilinçli bireyler yetiştirilmesi için dijital içeriklerin eksikliklerinin giderilmesi ve bu içeriklerin pedagojik değerinin artırılmasıyla var olan güçlüklerin sistematik bir şekilde çözülebileceği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine, *“gelecekte dijitalleşmenin kültürel miras eğitiminde nasıl bir rol oynayacağını düşünüyorsunuz? Bu alanda yapılması gerekenler nelerdir?”* sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların büyük çoğunluğu, dijital teknolojilerin kültürel miras öğretiminde etkileşimli ve yenilikçi öğrenme ortamları sunma potansiyelinin artırılması konusunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Özellikle katılımcılar, yapay zekâ, sanal gerçeklik, hologram gibi uygulamalar aracılığıyla kültürel miras eğitiminin daha etkileşimli bir yapıya dönüşeceğini ifade etmişlerdir. Arttırılmış gerçeklik ve yapay zekâ gibi uygulamaların, kültürel mirasın aktarımında kullanılması gerektiği görüşü alanyazında araştırmacılar tarafından da sıklıkla vurgulanmaktadır. Örneğin, Cirulus ve diğerleri (2015) kültürel mirasın tanıtıldığı müzeler, sergiler ve galerilerde arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasını gerektiğini, bu uygulamalar aracılığıyla katılımcılar, pasif bir etkileşimden ziyade, aktif katılım ve deneyime dayalı etkileşimsel süreçlere dâhil edilebileceğini vurgulamışlardır. İnenç'in (2020) çalışmasında ise Türk kültürünün önemli unsurlarından biri olan “kız isteme” gibi kültürel öğeleri sanal gerçeklik teknolojisi kullanarak öğrencilere aktarmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, kültürel içeriklerin

öğretiminde sanal gerçeklik uygulamasının etkili bir araç olduğu, öğrenciler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir perspektifle değerlendirildiğinde, sosyal bilgiler öğretmenleri, dijitalleşmenin kültürel mirasın sürdürülebilirliğini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler, bu süreçten kaynaklanan bazı dezavantajlarının da olabileceğini vurgulamışlardır. Kültürel mirasın sürdürülebilirliğini sağlamak için dijital araçların ve ekosistemlerin kullanımının avantaja sahip olduğu açık olsa da dijital ekosistemler içerisinde yer alan kültürel miras öğeleri; yok olma riski, gerçeklik algısının zayıflaması ve duyuşsal deneyimlerin yeterince sağlanamaması gibi potansiyel sorunlara yönelik çeşitli endişeleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu noktada, kültürel mirasın sürdürülebilirliğin sağlanmasında, dijital ekosistemlerin ve araçların kullanımının hem avantajları hem de dezavantajları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmeli, dengeli bir yaklaşım oluşturularak dijital çağda kültürel mirasın etkili bir şekilde korunmasını sağlaması gerektiği görüşü öne sürülmektedir.

Kaynakça

- Adane, A., Chekole, A., & Gedamu, G. (2019). Cultural heritage digitization: Challenges and opportunities. *International Journal of Computer Applications*, 178(33), 1-5.
- Aerila, J. A., Rönkkö, M. L., & Grönman, S. (2016). Field trip to a historic house museum with preschoolers: Stories and crafts as tools for cultural heritage education. *Visitor Studies*, 19(2), 144-155.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Belhi, A., Fougou, S., Bouras, A., & Sadka, A. H. (2017). Digitization and preservation of cultural heritage products. In *Product Lifecycle Management and the Industry of the Future: 14th IFIP WG 5.1 International Conference, PLM 2017, Seville, Spain, July 10-12, 2017, Revised Selected Papers 14* (pp. 241-253). Springer International Publishing.
- Bülbül, H. (2016). Müze ile eğitim yoluyla ortaokul öğrencilerinde kültürel miras bilinci oluşturma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 681-694.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (35. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükkuru, M., ve Aslan, Z. (2015). Turist rehberlerinin iletişim becerilerinin turistlerin tur deneyimi üzerine etkisi: Nevşehir İlinde bir araştırma/the effect of communication skills of tourist guides on tourists' tour experiences: A Research in Nevşehir. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Cirulis, A., De Paolis, L. T., & Tutberidze, M. (2015). Virtualization of digitalized cultural heritage and use case scenario modeling for sustainability promotion of national identity. *Procedia Computer Science*, 77, 199-206.
- Council of Europe. (1995). Introduction. In M.-C. Munoz (Ed.), *Cultural heritage and its educational implications: A factor for tolerance, good citizenship and social integration*. Seminar proceedings. (Council Heritage No 36; pp. 28-30). Brussels, Belgium: Author.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çelepi, M. S. (2016). Somut olmayan kültürel miras ve üniversite gençliği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 15-35.
- Donghui, C., Guanfa, L., Wensheng, Z., Qiyuan, L., Shuping, B., & Xiaokang, L. (2019). Virtual reality technology applied in digitalization of cultural heritage. *Cluster Computing*, 22, 10063-10074.
- Darmawan, R. (2011). Web 2.0 and idiosyncrasy of cultural heritage: A perspective from indonesia. In *Handbook of research on technologies and cultural heritage: Applications and environments* (pp. 481-494). IGI Global Scientific Publishing.

- Dündar, R., Kızık, M. M., ve Kurt, F. (2022). Somut olmayan kültürel miras öğemiz meddahlık ve 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 7(Dr. Mahmut Kırkpınar'a Armağan), 1731-1751.
- Ghuloum, H. (2010). 3D hologram technology in learning environment. In *Informing science & IT education conference* (pp. 693-704). Informing Science Institute Santa Rosa, CA.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 180-203.
- Kunt, S. (2023). Dijitalleşme çağında kültürel mirası yeniden yorumlamak. *Kültürel Miras Araştırmaları*, 4(2), 49-60.
- Kuşçuoğlu, G. Ö., ve Taş, M. (2017). Sürdürülebilir kültürel miras yönetimi. *Yalvaç Akademi Dergisi*, 2(1), 58-67.
- Mat Bilişim. (2023). Topkapı Halı Müzesi. http://www.matbilisim.com/topkapi-hali_muzesi.html, Erişim Tarihi: 10.03.2025.
- Oun, M. A., & Bach, C. (2014). Qualitative research method summary. *Qualitative Research*, 1(5), 252-258.
- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 180-214). Pegem Akademi.
- Thwaites, H. (2013). Digital heritage: What happens when we digitize everything?. In *Visual heritage in the digital age* (pp. 327-348). London: Springer.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2025, Nisan). *Unesco somut olmayan kültürel miras listelerinde Türkiye*, <https://yakegm.ktb.gov.tr/TR-345095/unesco-somut-olmayan-kulturel-miras-listelerinde-turkiye.html> adresinden 10.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Unesco, (2024, Eylül). *Text of the convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. Unesco İntangible Culture Heritage. <https://ich.unesco.org/en/convention> adresinden 10.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Vlahakis, V., Ioannidis, M., Karigiannis, J., Tsotros, M., Gounaris, M., Stricker, D., ... & Almeida, L. (2002). Archeoguide: an augmented reality guide for archaeological sites. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 22(5), 52-60.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğine Dair İnceleme

Şeref Gürcan

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi

serefgurcann@gmail.com

Fahri Kılıç

Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

kilic_f@ibu.edu.tr

Özet

Araştırmada, yeni sosyal bilgiler öğretim programında siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konuların varlığını tespit etmek amacı ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmanın doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş olan araştırmada 4,5,6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği bağlamında incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair pek çok konu tespit edilmiştir. Bu konular Konum ve yönler, Doğa insan etkileşimi, afet bilinci, doğal kaynaklar, göreceli ve matematik konum, komşu devletler, doğal ve beşerî çevre, ekonomik faaliyetler, toplumsal sorunlar, uluslararası ilişkiler, milli meseleler, küreselleşme, tarih ve kalkınma şeklindedir ve genellikle 1,2,3 ve 5. Öğrenme alanlarında yer almaktadır. Araştırmanın sonucunda ise her ne kadar siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından ilgili konuların varlığı tespit edilmiş olsa da bu konular içerik bakımından tam olarak karşıladığını söylememiz mümkün değildir. Çünkü Sosyal bilgiler birçok amacı içine barındıran ve birden fazla sosyal bilimden faydalanan bir derstir. Bu yüzden konular daha çok kendi amaçlarına hizmet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siyasi Coğrafya, Türkiye Jeopolitiği, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

The Examination of Political Geography and Turkish Geopolitics in the New Social Studies Teaching Programme of the Turkish Century Education Model

Abstract

The research was prepared to identify the existence of topics related to political geography and Turkey's geopolitical context in the new social studies curriculum. The qualitative research was conducted using the document analysis method, examining the 4th, 5th, 6th, and 7th grade social studies curricula in terms of political geography and Turkey's geopolitical context. As a result of the data analysis, many topics related to political geography and Turkey's geopolitical situation were identified. These topics include Location and Directions, Nature-Human Interaction, Disaster

Awareness, Natural Resources, Relative and Mathematical Location, Neighboring States, Natural and Human Environment, Economic Activities, Social Issues, International Relations, National Issues, Globalization, History, and Development, and they generally fall within the 1st, 2nd, 3rd, and 5th Learning Areas. As a result of the research, although the existence of relevant topics in terms of political geography and Turkey's geopolitical situation was identified, it is not possible to say that these topics fully meet the content requirements. This is because social studies encompass a variety of objectives and draw on multiple social sciences. Therefore, the topics primarily serve their own purposes.

Key Words: Political Geography, Turkey's Geopolitics, Social Studies Curriculum

1. Giriş

Geçmişten bugüne coğrafya, insanlık için önemli bir yer tutmuştur. Coğrafya insanların yaşamlarını etkilerken onların yaşamış olduğu bölgeye adapte olmasına ve yaşamlarını idame edebilmesi için de önemli bir etken olmuştur. İnsanlığı bu kadar etkileyen bir durumun devletleri de etkilemesi beklenir. Çünkü devleti oluşturan en küçük yapı insanın kendisidir.

Günümüz dünyasına baktığımızda Ekonomi, Salgın Hastalıklar, Siyasi Krizler, Göç, Küresel Isınma ve İklim Değişikliği, Terör gibi daha pek çok konu devletleri etkilemiş ve onları bu konularda politika yapmaya zorlamıştır. Çünkü devletlerin hayatta kalabilmesi için politika geliştirmeleri gerekmektedir. Bu politik rekabet aynı zamanda devletlerin birbirleri arasında çıkar veya çatışma haline de sebep vermektedir. Bu çıkar ve çatışma durumları günümüzde sorunların büyümesinden kaynaklı olarak da devletlerin doğru politika üretmesini zorunlu kılmıştır. Devletler sorunlar karşısında doğru politikayı üretebilmesi için bulunduğu coğrafyayı dikkate alarak stratejik ve siyasi politikalarını oluşturabilir. Bu durum ise siyasi coğrafya ve jeopolitik kavramlarını karşımıza çıkarmaktadır.

Siyasi Coğrafya Hamza Akengin'e göre; *'Siyasal olguların düzeni ve dağılımının toplum ve kültürün başka mekânsal parçaları üzerindeki etkileriyle birlikte incelenmesidir. Bu bakımdan siyasal coğrafyacılar değişik ölçeklerde meydana gelen siyasal süreçlerin mekâna yansımaları üzerine durmaktadır'*. Şeklinde açıklamıştır (Akengin, 2022, s. 3). Ali Meydan'a göre siyasi coğrafya, coğrafyanın siyasi yüzü (Meydan, 2022, s. 5). Olarak tanımlamıştır.

Siyasi coğrafya ilgilendiği konu bakımından devlet ile devletin kurulu olduğu mekân arasındaki ilişkiyi inceler. Ayrıca devletin meydana gelmesi için siyasi bir olgunun olması ve belli bir toprak parçası üzerinde ortak değerler üzerine bir nüfus olması gerekir. Devletin veya siyasi olgunun ortaya çıkışında coğrafi etkenlerin önemli etkisi vardır. Devletin kurulu olduğu toprak parçası ile insan arasındaki karmaşık ilişki devletin kendine özgü yapısını ortaya koymaktadır (Akengin, 2022, s. 6).

Türkiye'de ve dünyada Siyasi Coğrafya alanında ilk çalışmaların çoğunu ilk defa 1879'de Politische Geographie başlığı ile yayınlayan siyasi coğrafyanın kurucusu olarak kabul gören Friedrich Ratzel olsa da bu kavramı 1751 yılında ilk dile getiren kişi Fransız filozof Anne Robert Jacques Turgot'tur (Akengin, 2022, s. 4). Zaman içinde çeşitli nedenler ile Alman devlet adamları siyasi coğrafyacıların etkisi altında kalarak 2. Dünya savaşının çıkmasına zemin hazırladıkları söylenebilir (Meydan, 2022, s. 6).

Modern siyasi coğrafyacılar siyasi coğrafyanın esas çalışma alanlarından biri olan hakimiyet teorilerinin yanında küreselleşme eğiliminde olan dünya ile o dar kalıptan çıkıp bilim ve teknoloji, ticaret, üretim ve tüketim gibi çeşitli konuları da işin içine katarak siyasi coğrafyanın araştırma alanını genişletmiştir (Akengin, 2022, s. 7). Siyasi coğrafya konu bakımından bu kadar çeşitli olması siyasi coğrafyanın aynı zamanda disiplinler arası bir alan olduğu ve kendi içinde pek çok alt disiplinin varlığını bizlere göstermektedir.

Siyasi coğrafyayı ilgilendiren bir diğer kavram ise jeopolitik kavramıdır. Jeopolitik coğrafi gerçeklikler ile uluslararası meseleler arasındaki ilişkiyi açıklayan yeryüzünün tamamında veya belli

bir parçasında doğal beşerî veya ekonomik olayların dağılımlarını ve aralarındaki bağlantıları sebep sonuçlarını inceleyen yere göre siyaset yapan bilim alanı olarak tanımlayabiliriz (Özey, 2024, s. 1).

Jeopolitik coğrafya ile ilişki içindedir. Çünkü Jeopolitik coğrafyadan doğan bilim alanı olarak görülebilir. Coğrafya kendi içinde dallara ayrılır bunlara örnek olarak beşerî coğrafya, fiziki coğrafya denilebilir. Siyasi coğrafya ise beşerî coğrafyanın alt dalı olarak görülebilir. Jeopolitik, siyasi coğrafyanın devletlere sağlamış olduğu avantaj ve dezavantajları inceler (Özey, 2024, s. 10).

Jeopolitik, bir kavram olarak ilk defa İsveçli siyaset bilimci Rudolf Kjellen tarafından ortaya atılmıştır (Özey, 2024, s. 2). Jeopolitik zaman içinde birçok siyaset bilimci tarafından kullanılmış ve devletler jeopolitiği kullanarak kendilerine avantaj sağlama çabası içine girmişlerdir.

Jeopolitik her ne kadar askeri bir kavram olarak düşünülse de tam olarak öyle değildir. Jeopolitiğin ortaya çıkışı tamamen coğrafyacılar ve siyasi coğrafya ile ilgilenenler tarafından olmuştur. Siyaset bilimciler de bu kavramı geliştirmişlerdir. Askeri anlamda strateji geliştirmede sıkça kullanılan jeopolitik zaman içinde askeri kökenli bir kelime olarak anlaşılmıştır (Meydan, 2022, s. 37).

Özey'e (Özey, 2024, s. 9) göre jeopolitiği belirleyen Siyasi Coğrafyadır. Siyasi Coğrafya; yer yüzü şekilleri, demografya, sosyo – kültürel ve ekonomik durum, siyasi sınırlar gibi unsurlardan beslenir. Siyasi coğrafyayı ilgilendiren doğal etkenler içerisinde siyasi coğrafyayı birinci derecede etkileyen unsurlar, coğrafi mevki, alan, yeryüzü şekilleri, iklim özellikleri, hidrografya, toprak ve bitki örtüsü özellikleridir.

Jeopolitik ve siyasi coğrafya arasındaki fark ise siyasi coğrafya siyasi açıdan bakarken jeopolitik ise siyasi coğrafyadan politik kısma geçiş olarak tanımlamak mümkündür. Yani jeopolitik politika üretme sırasında problemlere veya sorunlara çok yönlü bakış açısı sağlarken siyasi coğrafya dünyanın fiziki, beşerî, iktisadi olayların dağılımını aralarındaki ilişkiyi sebep ve sonuçlarını inceleyerek siyasi bağlamda değerlendirme yapmamıza yardımcı olur (Özey, 2024, s. 9).

Siyasi coğrafyayı ilgilendiren bir diğer kavram ise jeostratejidir. Akengin'e (Akengin, 2022, s. 10) göre jeostrateji; Bir devletin dış politikasının coğrafi faktörler dikkate alınarak yönetimidir. Jeostrateji bir devletin diplomatik faaliyetlerinin yönetimini, askeri gücünün sevk ve idaresine konsantrasyonunu tanımlamaktadır. Bu açıklamalardan hareketle ister jeopolitik ister siyasi coğrafya ister jeopolitik bir devletin varlığını devam ettirebilmesi ve gelişmesi için bu bilimlere ihtiyaç duyduğu aşıkardır. Nitekim bir devletin gelişmişlik düzeyi ile bu alanlara vermiş olduğu önem doğru orantılıdır (Özey, 2024, s. 10).

Türkiye bilindiği üzere 26°-45° doğu 36°-42° kuzey paralellerinde yer almaktadır. Türkiye'nin dünya üzerindeki konumu nadide bir bölgedir. Bu bölge tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yaparken aynı zamanda birçok medeniyet de bu bölgede yok olmuştur. Medeniyetlerin yok olmasının sebebi ise dünya üzerinde hem ticari hem siyasi hem de coğrafi açıdan Asya ve Avrupa arasında köprü vazifesi görmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bu stratejik avantaj zaman içinde fark edilip sürekli bir istila ya da göç hareketleri ile medeniyetlerin yok olmasına zemin hazırlamıştır. Bundan dolayı bu bölgede yaşayan her devlet pek çok açıdan oldukça güçlü olmak zorundadır. Günümüze baktığımızda bu bölge jeopolitik açıdan önemi daha da artmıştır. Çünkü doğuda ki pek çok enerji kaynağı ülkemiz üzerinden Avrupa'ya transfer olmaktadır. Bu durum ise Türkiye'nin bu bölgede gücüne güç katmasına vesile kılarken aynı zamanda diplomatik açıdan elini güçlendiren bir etkiye sahiptir.

Sosyal bilgiler dersi değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireyin toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacı ile tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi, siyaset gibi bilim alanlarının disiplinlerarası bir yaklaşım ile hazırlanmış ders programı olarak tanımlayabiliriz (MEB, 2024). Tanım gereği Sosyal bilgiler dersi Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile doğrudan ilgilidir. Çünkü birey, değişen dünya

koşullarından nasıl etkileniyor ise devletler de o derece etkilenmektedir. Buradan hareketle siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği insanlar için önemli bir konuma gelmişken bu alanda yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği 2024 Sosyal bilgiler müfredatında ne şekilde yer aldığını belirlemek amacı ile hazırlanmıştır.

1.1 Araştırmanın amacı

Araştırmada 2024 sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğinin ne derecede yansıdığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- 4. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?
- 2- 5. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?
- 3- 6. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?
- 4- 7. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?

1.2. Araştırmanın önemi

Değişen dünya konjonktüründe tehditlerin giderek artması siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğinin de önemini arttırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tehditlerin giderek arttığı bir dönemde bu alana eğitim aracılığı ile ne kadar önem verdiğini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Bundan sebep bu çalışma bireylere sorumluluk katacak onları tehditler karşısında sorumlu bir vatandaş olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler literatüründe bu konuda yapılan çalışmanın azlığı tehditlerin artmış olduğu bir dönemde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Yapılan araştırma nitel veri yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmış olup 2024 sosyal bilgiler müfredatı dikkate alınarak siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği incelenmiştir.

2.2. Verilerin toplanması

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortaokullar için hazırlamış olduğu öğretim programı yer almıştır. 4-5-6 ve 7. sınıf Dokümanlara erişim, orijinalliğinin kontrolü, dokümanların anlaşılması, verilerin analizi ve kullanımı” doğrultusunda analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu yeni Türkiye yüzyılı maarif modeli dikkate alınarak sosyal bilgiler öğretim programı ele alınmıştır. Bu müfredata <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresine giriş yapılarak Sosyal bilgiler öğretim programından erişim sağlanabilir. Araştırmada bahsi geçen öğretim programında siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konular incelenmiş ve alt problem cümlelerine uygun bir biçimde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular ve yorumlamalar aşağıda verilen ilgili kısımda yer verilmiştir.

3.1. Birinci alt problemin bulguları ve yorumları;

Araştırmanın birinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 4. Sınıf ele alınmış olup “4. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 1”de gösterilmiştir.

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenci Çıktı ve Süreçleri

Öğrenme Alanları	Öğrenci Çıktı ve Süreçler
1. Öğrenme Alanı	Siyasi Coğrafya Türkiye Jeopolitiği ile ilgili bir konu bulunmamaktadır.
2. Öğrenme Alanı	-SB.4.2.1. Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme -SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan etkileşimini çözümleyebilme -SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu Siyasi Coğrafya Türkiye Jeopolitiği ile ilgili bir konu bulunmamaktadır.
3. Öğrenme Alanı	
4. Öğrenme Alanı	Siyasi Coğrafya Türkiye Jeopolitiği ile ilgili bir konu bulunmamaktadır.
5. Öğrenme alanı	SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme
6. Öğrenme Alanı	Siyasi Coğrafya Türkiye Jeopolitiği ile ilgili bir konu bulunmamaktadır.
Toplam	4 Tane Öğrenci Çıktı ve Süreci

Tablo 1 incelendiğinde 4.sınıf öğretim programında “SB.4.2.1.-SB.4.2.2.-SB.4.2.3.-SB.4.5.1” siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konular olduğu görülmüştür.

4. sınıf öğretim programında yer alan konulara dair örnekler şu şekildedir;

Konum ve Yön: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair en önemli temel konulardan biri konum ve yer yön bilgisidir. Bu öğrenme çıktısında harita başlığının ne anlama geldiği ve harita üzerindeki renkler, kenar bilgileri, semboller ve yakın çevresini ülkesini tarif edebilmesi için ara ve ana yönleri kullanması temel olarak yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tuna, Demirci, Gültekin'e göre (Tuna, Demirci, & Gültekin, 2012); *Yön bulma, günlük hayatta ihtiyaç duyulan en önemli harita becerileri arasında yer alır. Kişilerin bir yerden diğer bir yere kaybolmadan gidebilmeleri, araçlar ile seyahat ederken en kısa ve trafiğin daha az olduğu yolları tercih edebilmeleri, hatta iyi bir adres ve yol tarif edici olabilmeleri için yön bulma ve harita kullanma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sınırlı örneklerden de anlaşıldığı üzere bireylerin harita kullanma ve yön bulma becerilerine sahip olmalarının başta sosyal ve ekonomik olmak üzere birçok yönden faydaları bulunmaktadır.* Bu öğrenme çıktısı siyasi ve Türkiye jeopolitiğine dair

temel oluşturup öğrencinin temel harita bilgisini kullanarak doğru yorumlamalar yapmasına yardımcı olacaktır.

Doğa ve İnsan etkileşimi: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri insan ile doğa etkileşimidir. Bu öğrenme çıktısında öğrencinin doğa ile insanın birbiri ile etkileşim içinde olduğunu bilmesi siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından önemli görülmüştür. Gezegenimiz, biyolojik çeşitlilik de dahil olmak üzere doğada insanın sebep olduğu krizlerle karşı karşıyadır. Çevre sorunlarının tanınmaması veya bunlara ilgi duyulmaması sebebiyle birçok insan doğadan kopuş göstermektedir (Yıldırım & Yıldırım, 2022, s. 2). Doğa ile insan etkileşimi hem yaşamını sürdürebilmesi açısından hem de politik süreçlerde bireyi doğrudan etkileyen bir durumdur.

Afet Bilinci: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri afetlerdir. Afetlerden korunmak ya da onlardan gelebilecek zararı azaltmak için etkili bir afet bilincine sahip olunmalıdır (Tekin & Dikmenli, 2021, s. 258). Öğrencinin afetler hakkında bilgi sahibi olması afetlerin etkilerini azaltacak girişimlerde bulunması öğrenci açısından politik ve siyasi süreçlerde yorumlama ve karar alma süreçlerine katılmalarına ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olma yolunda ilerlemesine zemin hazırlayacaktır. Ayrıca afet konusundaki bilgisi ile kendi güvenliğini sağlayabilmesi açısından da önemli olduğu görülmüştür.

Doğal Kaynaklar: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri doğal kaynaklardır. Dünyada 19. yüzyıldan itibaren süregelen sanayileşme ve küreselleşme çabaları, çevre ve genetik kaynak tahribatını da beraberinde getirmiştir. Diğer taraftan 20. yüzyıl, başta insan olmak üzere, hayvan ve bitki yaşam alanlarının korkunç derecede tahrip edildiği iki dünya savaşına sahne olmuştur. Bunların sonucunda, asırlarca doğal kaynakların sınırsız olarak bulunabileceğini düşünen ve çevre sorunlarını görmezden gelen insanda çevre ve doğal kaynakları koruma bilinci oluşmaya başlamıştır (Demir, 2013, s. 68). Öğrenme çıktısından hareketle doğal kaynaklara olan ihtiyacın belirlenmesi bunları grafiklerden okuyup yorumlayabilmesi hem siyasi coğrafya hem de jeopolitik açısından oldukça önemli yer tutmaktadır. Jeopolitik açısından bakacak olursak siyasi bir süreçte karar alma veya politika geliştirmede önemli olduğu görülmüştür.

3.2. Birinci alt problemin bulguları ve yorumları;

Araştırmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 5. Sınıf ele alınmış olup “5. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 2”de gösterilmiştir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çıktı ve Süreçleri;

Araştırmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 5. Sınıf ele alınmış olup “5. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 2”de gösterilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenci Çıktı ve Süreçleri

Öğrenme Alanları	Öğrenci Çıktı ve Süreçler
1. Öğrenme Alanı	<i>Yok</i>
2. Öğrenme Alanı	SB.5.2.1. Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme SB.5.2.2. Yaşadığı ilde doğal ve beşerî çevredeki değişimi neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme SB.5.2.3. Yaşadığı ilde meydana gelebilecek afetlerin etkilerini azaltmaya yönelik farkındalık etkinlikleri düzenleyebilme SB.5.2.4. Ülkemize komşu devletler hakkında bilgi toplayabilme <i>Yok</i>
3. Öğrenme Alanı	
4. Öğrenme Alanı	<i>Yok</i>
5. Öğrenme alanı	SB.5.5.1. Kaynakları verimli kullanmanın doğa ve insanlar üzerindeki etkisini yorumlayabilme SB.5.5.2. İhtiyaç ve isteklerini karşılamak için gerekli bütçeyi planlayabilme SB.5.5.3. Yaşadığı ildeki ekonomik faaliyetleri özetleyebilme
6. Öğrenme Alanı	<i>Yok</i>
Toplam	7 Tane öğrenci çıktı ve süreci

Tablo 2 incelendiğinde 5.sınıf öğretim programında “SB.5.2.1.-SB.5.2.2.-SB.5.2.3-SB.5.2.4-SB.5.5.1-SB.5.5.1-SB.5.5.2-SB.5.5.2-SB.5.5.3.” siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konular olduğu görülmüştür.

5. sınıf öğretim programında yer alan konulara dair örnekler şu şekildedir;

Göreceli Konum: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri göreceli konumdur. Göreceli konum Çevresindeki önemli yollar, denizler, ülke, dağ ve doğal kaynaklar gibi yerel değişkenler açısından bir yerin başka bir yere göre tanımlanmasına göreceli konum denir (Şahin, Koçak, Kıray, & Tosun, 2018 , s. 49). Tanımdan hareketle hem siyasi coğrafya hem de jeopolitik ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür.

Komşu Devletler: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri komşu devletlerdir. Ülkemizin komşu devletler ile ilişkisi hem siyasi coğrafya hem de jeopolitik açıdan önemlidir. Çünkü her ülke komşu ülkesi ile siyasi, diplomatik, ekonomik vb. açıdan ilişki içindedir ve olağan bir süreçtir. Bu durumda Türkiye Cumhuriyet'i herhangi bir problem karşısında komşu devletler ile iletişime geçmek zorundadır. Bundan dolayı komşu devletler siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğini doğrudan ilgilendirmektedir.

Doğal ve Beşerî Çevre: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri doğal ve beşerî çevredir. Doğal ve beşerî çevre coğrafya ile birebir ilişkilidir. Doğal çevre iklim, yer şekilleri, yer altı ve yer üstü kaynaklar gibi doğal unsurları kapsamaktadır. Beşerî çevre ise nüfusun dağılımı, kültürel ve etnik yapıları ilgilendirmektedir. Türkiye hem siyasi coğrafya hem de jeopolitik açıdan doğal ve beşerî çevreden doğrudan etkilenmektedir. Çünkü ülkeler arasındaki ilişkilerde Türkiye'nin doğal ve beşerî çevresi hem siyasi hem de jeopolitik açıdan ülkenin önemini arttırmaktadır.

Ekonomik Faaliyetler: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri ekonomik faaliyetlerdir. Sınırlar, küresel iş birlikleri, ticaret yolları, enerji, sanayi ve teknoloji politikaları, tarımsal faaliyetler bir ülkenin ekonomik faaliyetlerine katkı sağlamaktadır. Türkiye'nin jeopolitik konumun öneminden dolayı bu faaliyetler ülkemizin önemini giderek arttırmış ve uluslararası arenada söz sahibi konuma gelmiştir. Ekonomik güç ile birlikte hem bölgesel hem de uluslararası alanda söz sahibi olmamız siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğinin önemini de giderek arttırdığı görülmüştür.

3.3. Birinci alt problemin bulguları ve yorumları;

Araştırmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 6. Sınıf ele alınmış olup “6. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 3”de gösterilmiştir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenci Çıktı ve Süreçleri;

Araştırmanın üçüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 6. Sınıf ele alınmış olup “6. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 3”de gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenci Çıktı ve Süreçleri

Öğrenme Alanları	Öğrenci Çıktı ve Süreçler
1. Öğrenme Alanı	SB.6.1.3. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerilerini müzakere edebilme
2. Öğrenme Alanı	SB.6.2.1. Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme SB.6.2.2. Ülkemizin doğal ve beşerî çevre özellikleri arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme SB.6.2.3. Ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme Yok
3. Öğrenme Alanı	
4. Öğrenme Alanı	Yok
5. Öğrenme alanı	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynakları ile ekonomik faaliyetler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme
6. Öğrenme Alanı	Yok
Toplam	5 Tane öğrenci çıktı ve süreci

Tablo 3 incelendiğinde 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “SB.6.1.3-SB.6.2.1-SB.6.2.2-SB.6.2.3-SB.6.5.1” siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konular görülmüştür.

6. sınıf öğretim programında yer alan konulara dair örnekler şu şekildedir;

Toplumsal Sorunlar: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri toplumsal sorunlardır. Toplumsal sorun deyince birçok konu aklımıza gelmektedir. Öğrenme çıktısından hareketle afetler, çevre kirliliği, göç, salgın hastalıklar, israf gibi konular toplumsal sorun olarak görülmektedir. Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği kapsamında bu konuları incelediğimizde doğrudan ilişkili olduğunu görmekteyiz. Bu konular derinleştiği halinde hem bölgesel hem de uluslararası alanda daha büyük sorunlara yol açabileceği bilinmektedir. Buradan hareketle siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğinin önemini daha iyi anlamaktayız.

Mutlak ve Göreceli Konum: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri mutlak ve göreceli konumdur. Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu, onun

jeopolitik stratejilerinde ve siyasi coğrafyasındaki rolünde belirleyici bir faktördür. Bu konum, Türkiye'nin uluslararası ilişkilerde, enerji transit yollarında, güvenlik politikalarında ve bölgesel anlaşmazlıklarda oynadığı rolü şekillendirir. Türkiye'nin hem Doğu hem de Batı ile bağlantılı olması, onu bir köprü ülke ve aynı zamanda bir jeopolitik rekabet alanı haline getirir.

Uluslararası İlişkiler: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri uluslararası ilişkilerdir. Öğrenme çıktısı dikkate alındığında Türkiye'nin Türk dünyası ile kültürel iş birliği öne çıkmaktadır. Bu iş birliği ülkemizi ve ilgili ülkeleri jeopolitik ve jeostratejik anlamda politikalar geliştirmesi siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür.

3.4. Birinci alt problemin bulguları ve yorumları

Araştırmanın dördüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretim programında 7. Sınıf ele alınmış olup “7. Sınıf sosyal bilgiler müfredatında siyasi coğrafya ve Türkiye Jeopolitiğini ilgilendiren hangi konular yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış “Tablo 4”de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Öğrenci Çıktı ve Süreçleri

Öğrenme Alanları	Öğrenci Çıktı ve Süreçler
1. Öğrenme Alanı	SB.7.1.3. Türk toplumunun millî meseleler karşısında gösterdiği tutum ve davranışlara ilişkin çıkarım yapabilme
2. Öğrenme Alanı	SB.7.2.1. Küreselleşmenin insan ve toplum hayatında meydana getirdiği değişimi yorumlayabilme SB.7.2.2. Bölgesel ve küresel sorunların çözümünde ülkemizin rolünü özetleyebilme
3. Öğrenme Alanı	SB.7.3.1. Osmanlı Devleti'nin cihan devleti hâline gelmesini sağlayan politikaları sorgulayabilme SB.7.3.2. Değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uyguladığı yenilikleri neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme
4. Öğrenme Alanı	Yok
5. Öğrenme alanı	SB.7.5.1. Millî kalkınma hamlelerini neden ve sonuçlarıyla yorumlayabilme SB.7.5.2. Ekonomik gelişmişlik ile üretim, dağıtım ve tüketim döngüsü arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme
6. Öğrenme Alanı	Yok
Toplam	7 Tane Öğrenci Çıktı ve Süreci

Tablo 4 incelendiğinde 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında “SB.7.1.3-SB7.2.1-SB.7.2.2-SB.7.3.1-SB.7.3.2” siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konular görülmüştür.

Milli Meseleler: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri de ülkemizi ilgilendiren milli meselelerdir. Öğrenme çıktısından hareketle siyasi, spor, bilimsel ve teknolojik meseleler ülkemizi uluslararası siyasi arenada saygınlığını arttırmaktadır. Bu saygınlık sayesinde jeopolitik ve jeostrateji açısından önemli olduğu görülmüştür. 15 Temmuz hain darbe girişimi, uzaya giden ilk astronotumuz Alper Gezeravcı ve milli kalkınma projeleri olarak görülen iha ve sihalar siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiş ve bu tür meseleler politik açıdan da önem arz etmektedir.

Küreselleşme: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri de küreselleşmedir. Küreselleşme ülkemizi siyasi, ekonomik, çevre, sağlık, savaş, göç, küresel iklim krizi gibi pek çok alanda derinlemesine etkilemektedir. Küreselleşme sürecinin güvenlik tehditleri üzerinden iki türlü etkisi vardır. Birincisi, siber saldırılarda olduğu gibi, daha önceden var olmayan yeni tehdit türlerini ortaya çıkarmasıdır. Bu yeni tehditler küreselleşme sürecini doğuran ekonominin, iletişimin, ulaşımın, kültürün küreselleşmesi gibi faktörlerden beslenirken, adeta bir geri besleme olarak bu tehditlere karşı alınacak önlemlerin küresel olması zorunluluğundan hareketle küreselleşmeyi de beslemektedir. Küreselleşmenin ikinci etkisi ise eskiden de var olan birtakım tehditleri daha karmaşık, daha ciddi, daha yıkıcı hale getirmesidir. Örneğin düzensiz göç hareketleri ya da kırılgan devletler her zaman var olan tehditlerdir. Ancak küreselleşme başta ortaya çıkardığı ve giderek artan gelir dağılımındaki adaletsizlikle, bu tür tehditlerin daha ciddi hale gelmesi neticesini doğurmuş, sorunları ulusal ölçekten alıp uluslararası ölçeğe taşımıştır (Kanat & Aktel, 2019). Bu bağlamda baktığımızda küreselleşen dünya da sorunlar da küresel bir boyuta ulaştığı için siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği daha önemli hale gelmiştir. Çünkü bu küresel meseleler ülkeleri doğrudan tehdit etmekte ve politika üretmelerine zemin hazırlamaktadır. İşte bundan sebep küreselleşme, jeostratejik ve jeopolitik açıdan ülkemizi politika üretmesini zorunlu kılmaktadır.

Tarih: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri de tarihtir. Tarih *Geçmişte olup biten olayların yer ve zaman belirtilerek neden sonuç ilişkisi içerisinde açıklanması* (Karaböcek, 2021, s. 122) şeklinde açıklanmıştır. Geçmişte meydana gelen meseleler zaman içinde bugünü ve geleceğimizde etkilemektedir. Bundan dolayı siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından doğrudan ilişkilidir. Öğrenme çıktısı dikkate alındığında Osmanlı dönemi siyasi tarihinde Osmanlının jeopolitiğinden hareketle nasıl cihan devleti olduğu ve ilerleyen yıllardaki bilimsel gelişmelerin Osmanlıya etkilerini içermektedir. Bu pencereden baktığımızda Osmanlının kuruluşundan son bulacağı güne kadar siyasi coğrafya ve jeopolitikten etkilendiği görülmüştür.

Kalkınma: Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiğine dair bir diğer önemli konulardan biri de kalkınmadır. Kalkınma bir ülkenin pek çok alanda belli bir noktadan daha iyi bir noktaya gelmesi olarak tanımlayabiliriz. Bu kavram siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından önem arz etmektedir. Çünkü bir ülkenin güçlü olması kalkınması ise doğru orantılıdır. Bundan dolayı Türkiye'nin uluslararası arenada kalkınmış olması siyasi, ekonomik ve askerî açıdan jeopolitik ve jeostratejisini doğrudan etkilemektedir. Bugün ülkelerin kalkınmalarını sağlayacak en önemli etkenlerin başında insan faktörü gelmektedir. Bu faktör, iktisat literatüründe “beşerî sermaye” adıyla yerini almıştır. Günümüzde beşerî sermaye, hızla değişen ve küreselleşen dünyanın en önemli üretim faktörü haline gelmiştir. Kümülatif bir şekilde artan teknolojik ilerlemeler ve buna bağlı olarak gün geçtikçe çağdaşlaşan, refah seviyesi artan toplumların hemen hemen tamamı,

geldikleri bu durumu, beşerî sermayenin artması için yaptıkları yatırımlara borçludurlar. Tüm bu bilgilerin ışığında eğitim ve iktisadi kalkınma arasında çok güçlü bir ilişkinin olduğu açıkça görülebilmektedir. Beşerî sermaye ve kalkınma arasındaki ilişki netleştikçe, eğitim ve eğitime yapılan yatırımların önemi tüm dünyada iyice artmaya başlamıştır (Taş & Yenilmez, 2008).

4. Tartışma ve Sonuç

Yeni Sosyal bilgiler öğretim programı dikkate alınarak hazırlanan bu makalede siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili konulara yer verilip verilmediği incelenmiştir. İnceleme sonucunda ilgili konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu konular sırası ile; Konum ve yönler, Doğa insan etkileşimi, afet bilinci, doğal kaynaklar, göreceli ve matematik konum, komşu devletler, doğal ve beşerî çevre, ekonomik faaliyetler, toplumsal sorunlar, uluslararası ilişkiler, milli meseleler, küreselleşme, tarih ve kalkınma şeklindedir. Öğrenme çıktı ve süreçleri detaylı olarak incelendiğinde konu başlığı olarak siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili olduğu düşünülse de içerik bakımından tam olarak karşıladığını söylemek mümkün değildir. Çünkü sosyal bilgiler dersinin birçok amacı vardır. Bu amaca ulaşmak için sosyal bilgiler birçok disiplinden yararlanmaktadır. Bu süreç hem disiplinler arası iş birliği hem de disiplinler arası yaklaşımı beraberinde getirmektedir. Çünkü toplumsal sorunlar birçok disiplini içinde barındırmaktadır. Bir soruna tarihçinin, felsefecinin, ekonomistin olaya karşı olan yaklaşımı farklıdır. Bundan dolayı daha genelleyici ve kapsayıcı bir bakış açısı ile resmin tamamına bakılarak bir değerlendirmede bulunmak sosyal bilgiler açısından daha sağlıklıdır (Murat & Zihni, 2011, s. 112). Bundan dolayı her öğrenme alanı kendi içinde bir amaç edindiği için öğrenme çıktılarının içeri tam olarak bu amaca hizmet etmektedir.

Geçmiş sosyal bilgiler programları dikkate alındığında siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği ile ilgili çalışmaların yeterli düzeyde olmaması sebebi ile geçmiş programlarla karşılaştırma yapılması bu makalenin yeni programda bizlere neler kazandırdığını anlamamız açısından önemli olacağı tespit edilmiştir. Yeni programda ilgili konuların varlığı günümüz dünya sorunları ve ülkemizin içinde bulunduğu sorunları tam olarak karşılayıp karşılamadığı da incelenmesi açısından önemli olduğu görülmüştür.

Günümüzde hem dünya da hem de ülkemizde artan sorunlar karşısında siyasi anlamda politika geliştirmek kaçınılmaz olduğundan toplumun bu konularda bilinçli olması da gerekmektedir. Bu gereklilik eğitim programlarına serpiştirilmesi ve öğrencinin sorumluluk alması eğitimin işlevleri açısından da önemli olduğu görülmüştür. Buradan hareketle siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği hem ülkemizin geleceği hem de refahı açısından oldukça önemlidir.

Siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine göre ele alınması öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu konularda soyut kavramların fazla oluşu öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Burada dikkat edilmesi gereken yaş ve gelişim düzeylerine uygun biçimde kavram öğretimi, bol bol görsellerden yararlanılması, teknolojiden faydalanmak, öğretim yöntem ve tekniklere uygun biçimde ders planı hazırlamak, günümüz dünya sorunlarından hareketle güncel sorunlarla bağlantı kurmak öğrenci açısından öğrenmeyi olumlu anlamda etkileyecektir.

Sonuç olarak değerlendirecek olursak sosyal bilgiler dersi öğretim programı, değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiş olması ve Sosyal bilgiler doğası gereği tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, arkeoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk, siyaset gibi bilim alanlarını da kapsamı disiplinler arası bir yaklaşım ile ele alınması siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından önemli görülmüş ve doğrudan ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yeni öğretim programında farklılaştırma kısmının bulunması üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, farklı yetenek ve

özelliklere sahip olan öğrencilere daha zengin ve derin öğrenme bakış açılarının kazandırılması ve günümüz sorunlara siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği açısından bakmamız öğrenme süreçlerini zenginleştirmenin yanında öğrencinin toplumsal sorunlara karşı sorumluluk kazanmasını da sağlayacaktır. Bu çalışma, siyasi coğrafya ve Türkiye jeopolitiği konularının müfredattaki yerinin, ülkemizin gelecekteki stratejik hedeflerine ulaşabilmesi için ne kadar kritik olduğunu bizlere gösterirken bu alana önem verilmesi toplumsal sorunların artışı ile doğru orantılı olmalıdır.

Kaynakça

- Akengin, H. (2022). *Siyasi Coğrafya İnsan Ve Mekan Yönetimi* (7 B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coğrafya Bilim.* (2023). <https://Cografyabilim.Net/2023/06/09/Goreceli-Konum-Nedir/> Adresinden Alındı
- Demir, A. (2013). Sürdürülebilir Gelişmede Yükselen Değer;Biyolojik Çeşitlilik Açısından Türkiye Değerlendirmesi. *12(24)*, 67-74. İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi.
- Kanat, S., & Aktel, M. (2019). Küreselleşme Ve Güvenlik: Ulusal Güvenliğe Yönelik Yakın Yeni Tehditler. *6(15)*, 112-126. Assam Uluslararası Hakemli Dergi.
- Karaböcek, C. (2021). *Tarihi Düşünce Yazıları*.
- Meb. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, A. (2022). Siyasi Coğrafyanın Coğrafya Bilimi İçindeki Yeri. A. Meydan (Dü.) İçinde, *Siyasi Coğrafya Ve Türkiye Jeopolitiği* (S. 6). Ankara: Pegem Akademi.
- Murat, K., & Zihni, M. (2011, Aralık). İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler. *8(1)*, 110-139. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Özey, R. (2024). *Jeopolitik - Tanımlar, Teoriler Vve Değişimler* (8 B.). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, U., & Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü Ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı. *9(1)*, 155-186. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Tekin, Ö., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı Ve Deprem Bilgi Düzeylerinin. *7(1)*, 258-271. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Tuna, F., Demirci, A., & Gültekin, N. (2012). Temel Coğrafi Bilgi Ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum Ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi. *42(195)*, 211-227. Milli Eğitim Dergisi.
- Yıldırım, M., & Yıldırım, Z. B. (2022). İnsan Ve Doğa . Y. K. Hasanpolat, & S. Ertuğrul (Dü) İçinde, *Sağlıklı Yaşam* . Ankara : Orient Yayınları .

Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Şeyma Usal Baş

TOGÜ Özel Eğitim Bölümü, seyma__usal@hotmail.com

Muhammet Davut Gül

Dr. Öğr. Üyesi, TOGÜ Özel Eğitim Bölümü, muhammetdavut.gul@gop.edu.tr

Özet

Bu araştırma, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin “iki kere farklı” öğrencilere yönelik farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İki kere farklılık, bireyin hem üstün yetenekli hem de özel gereksinimli (örneğin öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, otizm vb.) olması durumunu ifade etmektedir. Türkiye’de bu kavrama ilişkin öğretmen farkındalığını ölçmeye yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış, Tokat ili Erbaa ilçesindeki özel eğitim okullarında görevli 45 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin genel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğrencilerin akademik/sosyal becerilerine yönelik farkındalık düzeylerinin deneyimle arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki kere farklılık, özel eğitim, öğretmen farkındalığı, üstün yetenek, özel gereksinim

Examining the Awareness Levels of Teachers Working in Special Education Schools Regarding Students Who Are Twice Different

Abstract

This study aims to determine the awareness levels of teachers working in special education schools regarding "twice-exceptional" students. Twice-exceptional refers to the situation where an individual is both gifted and has special needs (e.g., learning disabilities, attention deficit disorder, autism, etc.). There are limited studies in Türkiye measuring teacher awareness of this concept. This study used descriptive analysis, and the sample included 45 teachers working in special education schools in the Erbaa district of Tokat province. The findings indicate that teachers' general awareness levels regarding twice-exceptional students are high. Furthermore, it was determined that teachers' professional competence and awareness of students' academic/social skills increase with experience.

Key Words: Twice exceptional, special education, teacher awareness, giftedness, special needs

1. Giriş

Eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin çeşitliliği, eğitimcilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini sürekli geliştirmesini gerektirmektedir. “İki kere farklı” (twice-exceptional) kavramı, hem üstün yetenekli hem de özel gereksinimli olan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu öğrenciler, sanatsal, sportif veya akademik üstünlüklerin yanında öğrenme güçlüğü, otizm, dikkat eksikliği gibi yetersizliklere de sahip olabilirler (Uyaroğlu, 2022).

Bu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin anlaşılması, öğretmenlerin bu kavrama dair farkındalık düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Ancak Türkiye’de bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır ve öğretmenlerin büyük bir kısmının bu kavramla yeni tanıştığı görülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu kapsamda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin genel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, iki kere farklı öğrencilerle ilgili mesleki yeterliklerine dair farkındalık düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin, iki kere farklı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?

3. Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz modeli ile yürütülmüştür. Betimsel yöntem, araştırılan olguların mevcut durumunu açıklamaya odaklanır (Can, 2022).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 öğretim yılında Tokat ili Erbaa ilçesinde yer alan özel eğitim okullarındaki ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir ve 45 öğretmen çalışmaya katılmıştır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “İki Kere Farklı Öğrencilere İlişkin Farkındalık Düzeyleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin genel farkındalıklarını, mesleki yeterlik düzeylerini ve öğrencilerin akademik/sosyal becerilerine dair farkındalıklarını ölçmeye yönelik bölümler içermektedir.

4. Bulgular

4.1 Genel Farkındalık Düzeyi

Tablo verilerine göre öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin genel farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur ($\bar{x}=72.55 / 100$; $S_s=5.16$; $Min=63.20$; $Maks=83.30$).

4.2 Mesleki Yeterliklere İlişkin Farkındalık

Özel eğitim branşındaki öğretmenlerin farkındalık düzeyleri ($\bar{x}=71.33$; $S_s=7.19$), diğer branş öğretmenlerinden ($\bar{x}=69.11$; $S_s=4.51$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak fark anlamlı düzeyde değildir ($p > 0.05$).

4.3 Akademik ve Sosyal Beceriye Yönelik Farkındalık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerine ilişkin farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur ($\bar{x}$ =73.96; S_s =6.98; Min=61.33; Maks=89.33).

5. Tartışma

Araştırma bulguları, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere yönelik farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu öğrenci grubunu tanımada ve onların özel ihtiyaçlarını fark etmede bilinçli olduklarını göstermektedir. Ancak özellikle deneyimli öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, mesleki tecrübenin bu alanda önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

6. Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

- Öğretmenlerin iki kere farklı öğrencilere ilişkin farkındalık düzeyleri genel olarak yüksektir.
- Mesleki yeterliklere ilişkin farkındalık özel eğitim branşında daha yüksektir.
- Akademik ve sosyal becerilere yönelik farkındalık düzeyleri öğretmen deneyimine bağlı olarak artmaktadır.

Öneriler

- Hizmet içi eğitim programları, iki kere farklı öğrencilerin tanınması ve desteklenmesi konusunda öğretmenlere sunulmalıdır.
- Ailelerin ve öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik farkındalığını artıracak seminerler ve bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Literatürde yeni yer almaya başlayan bu kavramın daha fazla araştırmaya konu edilmesi sağlanmalı, kavramın tanınırlığı artırılmalıdır.
- Bu çalışma, verilerin analiz süreci devam ettiğinden ön bulguları içermektedir; ilerleyen dönemde daha geniş örnekleme desteklenmelidir.

Kaynakça

- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002, Eylül). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu, Ankara.
- Aydın, İ. (2005). Okul-çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 161–185). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence based management (2nd Edition)* içinde (s. 179–200). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Borg, S. (2015, Nisan). *Evaluating an action research scheme for English language teachers*. IATEFL' de sunuldu, Manchester, İngiltere.
- Bruce, T. (1994). Çocukların yaşamında oyunun rolü (çev. A. F. Altınoğlu). *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 64–69.
- Chan, H. F., Guillot, M., Page, L. ve Torgler, B. (2015). The inner quality of an article. <https://www.researchgate.net/publication/275220077> The inner quality of an article Will time tell adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2011). İstatistikî bölge birimleri sınıflandırması. <http://www.dpt.gov.tr/bgyu/biid/ibbs.html> adresinden alınmıştır.

- Eğitim bilimlerinin tarihsel yolculuğu (22 Ağustos 2013). *Milliyet*, s. 5.
- English, F. W. (Ed.). (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (1–2). California: Sage.
- Ersoy, O. (1973). Kağıt ve kağıtçılık. *Türk Ansiklopedisi* (c. 21, s. 112-115). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M., Kim, Y. Lau, S., ... Sheldon, K. M. (2005). The structure of goals across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 800–816.
- Gürbüz, S. (2007). *Yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş tatmini ve algıladıkları örgütsel adalet ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hollingsworth, P. M. ve Hoover, K. H. (1999). *İlköğretimde öğretim yöntemleri* (çev. T. Gürkan, E. Gökçe ve D. S. Güler). Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 214.
- Kahraman R. C., Borman, C., Hanımgil, M., Özler, H., Perçin, D., Işıl, M. ve Sergen, L. (1993). Kroner kalp rahatsızlığının belirlenmesinde rol oynayan faktörler. *Sağlık Psikolojisi*, 12(2), 301–307.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). (2010). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim istatistikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (24.06.1973). Sayı: 14574.
- Park, Y. (2010). *Instructional design implications for non-native English speaking graduate students: perceptions on intercultural communicative competences and instructional design strategies for socially engaged learning*. Yayımlanmamış doktora tezi. Virginia State University Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, Virginia, ABD.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. ve Demirhan, G. (2010). Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1–18.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 24, 685–701. DOI: 10.1080/00207598908247839
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21–34.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277–294.
- Yılmaz, D. (2017, Ocak). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerin karşılaştırılması*. VIII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunuldu, Antalya.
- Zarifoğlu, N. (2006). *Yönetimde yaratıcılığın koşulları ve Beyçelik A.Ş.'de bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Zekeriya, M. ve Kermenek, S. C. (Baskıda). Suçlu davranışların kalıtsal kökenleri. *Çocuk Psikolojisi*, 17, 24–31.

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması: Örnek Ders Planları

Tuğba Dönmez

Dr., MEB, tugbacumhuriyet@gmail.com

Özet

Ulusal ve uluslararası gelişmeler sonucunda sınıflar artık tep tip sınıf olmaktan ziyade farklılıkların çeşitlendiği sınıflar haline dönüşmüştür. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıflarında farklı, yenilikçi stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Sınıfta her çocuğu kapsayacak, her çocuğun ilgi, yetenek ve hazırbulunuşluğuna hitap edecek stratejilerden biri de farklılaştırılmış öğretim stratejileridir. Farklılaştırılmış öğretim, derslerde kullanılması mümkün olan farklı yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin bu stratejinin sınıflarda nasıl kullanılması gerektiği ile ilişkin uygulamada yapılacaklar ve etkinlik örnekleri sınırlıdır. Çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretiminde farklılaştırılmış öğretim stratejisi incelemek ve bu stratejinin sınıflara nasıl taşınabileceği ile ilgili örnek ders planları hazırlamak ve farklılaştırılmış öğretime dayalı ders planlarının geliştirilmesi için öneriler de bulunmaktadır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi ve betimsel yorumlayıcı analiz tekniği kullanılmıştır. Sunulan ders planları örnek ders planları olup eğitimcilerin bu tasarımları sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarlayıp kullanmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders planı, farklılaştırılma, ilkökul, sosyal bilgiler

Using Differentiated Instruction Strategies in Social Studies Lesson: Sample Lesson Plans

Abstract

As a result of national and international developments, the classes have turned into classes where the differences are diversified rather than being a single class. In this regard, teachers are expected to put different strategies, methods and techniques to work in their classrooms. Differentiated instructional strategies are one of the strategies that will include every child in the classroom and appeal to each child's interest, ability and readiness. Differentiated instruction covers different methods and techniques that can be used in every lesson in schools. However, examples of practices and activities related to how teachers should use this strategy in the classroom are limited. The aim of the study is to examine the differentiated teaching strategy in social studies lesson teaching and to prepare sample lesson plans about how this strategy can be carried to the classrooms and to make suggestions for the development of these lesson plans. In the research, document analysis method and descriptive interpretive analysis technique were used. The presented lesson plans are sample lesson plans and it is recommended that educators adapt and use these designs according to the needs of the class.

Key Words: Course design, primary school, inclusivity

Giriş

Dünya’da ve Türkiye’de okullar ve sınıflar beden yapısı, zekâ düzeyi, ilgi ve yetenekleri, duygu ve düşünceleri ile öğrenme profilleri ve stilleri gibi farklı öğrenci özelliklerine ev sahipliği yapmaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası değişimler bu farklılıkların derinleşmesini hızlandırmıştır. Dün bilinen bir doğru bu gün farklı bir şekilde karşımıza çıkmakta ya da tamamen değişmektedir. Küreselleşme ve hızlı teknolojik gelişmeler ile Dünya’nın herhangi bir yerinde olan değişim tüm Dünya’yı etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu etki ve değişim bireyin beceri ve yetkinleri bakımından değişimini de gerektirmektedir. 21. yüzyıl becerileri dediğimiz karar verme, iletişim, problem çözme gibi beceriler bile artık eksik kalmakta ve bu becerilerin değişime ayak uydurma, rezilyans, tolerans, ikna etme, sosyal girişimcilik gibi becerilerle desteklenmesi gerekmektedir. Böyle bir değişimin eğitim ve öğretim ortamlarına da yansması görülmüştür. Sınıflarda kullanılan yöntem ve tekniklerinde bu bağlamda değişmesi ve yenilenmesi gerekmektedir.

Demokratik ve çok kültürlü bir toplumda çeşitlilik kaçınılmazdır ve öğrenciler arasındaki farklılıklar öğretmenlerin her gün karşılaşmakta olduğu bir gerçekliktir. Çeşitliliğin fazla olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilerin tümünü kapsayıcı bir eğitim anlayışı, her bir öğrencinin farklı kültürel geçmişe ve öğrenme stillerine sahip olduğu düşüncesi ile gündeme gelmektedir. Bütün öğrencileri kapsayıcı bir eğitim ortamı, bütün farklılıkları tek bir çatıda toplamaktan çok öğrencilere bu farklılıklarla zenginleşen bir öğretim sunmaktan geçmektedir. (Bauer & Kroeger, 2004; Halvorsen & Neary, 2001). Türkiye’de artan uluslararası ve kitlesel göç hareketleri kültürel ve dilsel çeşitliliği artırmıştır. Farklılaştırılmış öğretim mümkün olan en iyi öğrenme fırsatlarını öğrencilere sunmakla birlikte var olan öğrenme farklılıklarını karşılamayı hedeflemektedir (Coubergs, vd., 2017, s.41).

Farklılaştırılmış öğretim yeni bir strateji olarak karşımıza çıkmamaktadır. Uzun süredir üstün yetenekli ve özel eğitim öğrencilerinin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Yeni olan önceden üstün yetenekli ve özel eğitim öğrencileri için de kullanılan bu kavramın tüm öğrenciler için işe yarayabileceği düşüncesidir (Blaz, 2013). Farklılaştırılmış öğretim tüm öğrenciler için aynı kıyafeti dikmek, kaotik bir öğretim, homojen gruplama yapmanın alternatif bir yolu ya da 1970’lerin "bireyselleştirilmiş öğretimi" değildir. Farklılaştırılmış öğretim proaktif, nicel olmaktan daha çok nitel, değerlendirmeye dayanan, içerik, süreç ve ürüne birden fazla yaklaşım sağlayan, öğrenci merkezli, tüm sınıf, grup ve bireysel öğretimin bir karışımı olarak "organik" bir süreçtir (Tomlinson, 2001, s.3-5).

Farklılaştırmış öğretimin etkili olabilmesi için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabilecek çeşitli öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler; içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır. Bununla birlikte farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sınıfta kullanımında dikkat edilmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tomlinson ve Imbeau, 2011);

- Sınıfta her öğrencinin öğrenmesini desteklemek için güçlü bir sınıf topluluğu oluşturulmalıdır.
- Öğretim programı nitelikli ve her sınıfa özel olmalıdır.
- Esnek gruplama, sınıf topluluğuna ve akademik başarıya katkıda bulunmalıdır.
- Öğrencilere verilen görevler, tüm öğrencilerin kapasitesine uygun olarak tasarlanmalı ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Esnek sınıf yönetimi, sınıftaki tüm öğrenciler için farklılaştırma ve etkili öğrenme için gerekli yapı ve açıklık dengesini sağlamalıdır.

Bu ilkeler göz önüne alındığında farklılaştırılmış öğretim stratejisinin, çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanıldığı derslerden biri de sosyal bilgiler dersi. İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programında, farklılıklara saygı gösterebilen, farklılıkları zenginlik olarak algılayan, kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireylerin yetiştirilmesi temel felsefe olarak belirlenmiştir (TTKB, 2018, s. 4).

Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları öğrencilere birçok beceri, değer ve yetkinliklerin kazandırılmasını amaçlamıştır. Öğretim programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesince (TYÇ) belirlenmiş 8 yetkinlik bulunmaktadır. Bu yetkinliklerden biri de sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerdir. Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır (TTKB, 2018). Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinin amaçları ile doğrudan ilişkili olan bu yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, birbiri ile ilişkili amaçları, becerileri ve değerleri bir bütün olarak gören ve öğrenmeyi organize eden disiplinler arası yedi öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarının tümünde sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kazandıracak amaç, beceri ve değerler bulunmaktadır. Bu yetkinliğin kazandırılması farklılaştırılmış öğretim bir yaklaşım olarak benimsenebilir. Ancak farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerinin bu stratejiye yönelik bilgilerinin yüzeysel olduğu, uygulamada sorunlar yaşadığına (Kiley, 2011; Clapper, 2011; Melesse, 2015) yönelik araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte farklılaştırmış öğretimin uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenler (Schumm ve Vaughn, 1991; Ayers, 2008); teorisinin pratiğe nasıl dönüştüğünü görmek adına önemli bir boşluk olduğu (Affholder, 2003; Avila, 2010; Boen, 2010; Burns, 2005; Grafi-Sharabi, 2009) belirten araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte son zamanlarda değişen sınıf yapılarıyla birlikte farklılaştırılmış öğretime verilen önem artmış ve bu konuda yapılan çalışmalar artmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimin akademik başarıya olumlu etkisini ortaya koyan (Üçarkuş, 2020; Durmuş, 2017; Şentürk, 2017; Koeze, 2007) çalışmalarla birlikte farklılaştırılmış öğretimin dil gelişime (Karadağ, 2010); eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına (Atalay, 2014; Özdemir, 2016; Kaplan Sayı, 2013); empati becerilerine (Kılınç, 2021); problem çözme becerilerine (Altıntaş, 2014; Korkut, 2017; İpekoğlu Yetkin, 2021; Doğrukök, 2022) katkı sağladığı ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Buna rağmen farklılaştırılmış öğretimin derslerde bir yöntem olarak nasıl kullanılacağına ilişkin pek az şey bilinmektedir. Bu araştırma ile bu eksiklik giderilmeye çalışılmış, sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarına uygun ders planları hazırlanmıştır.

Bu araştırmada ilkökul sosyal bilgiler dersi öğrenme alanlarında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi için ders planları hazırlanabilir mi? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

1. İlkokul sosyal bilgiler dersi “Birey ve Toplum” öğrenme alanında hazırlanan farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir ders planı nasıl olmalıdır?
2. İlkokul sosyal bilgiler dersi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında hazırlanan farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir ders planı nasıl olmalıdır?
3. İlkokul sosyal bilgiler dersi “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında hazırlanan farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir ders planı nasıl olmalıdır?

4. İlkokul sosyal bilgiler dersi “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında hazırlanan farklılaştırılmış öğretime ilişkin bir ders planı nasıl olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak belgesel tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada, daha önce yayınlanan bilgileri inceleyen, özetleyen, sınıflayan ve yorum yapan, eleştirel bir analiz olan ve alanyazın taraması olarak bilinen genel tarama modeli kullanılmıştır. Alanyazın taraması ve araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi ihtiva eden, yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ile elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz tekniğinde betimlenen veriler araştırmacı tarafından yorumlanır. Bu tür analizde elde edilen verilerin hepsini sunmak yerine seçilenler belli bir sıraya konulur ve sonrasında veriler yorumlanır. Araştırmacının buradaki asıl görevi gerçeğin neye benzediğini göstermek ve ona kavramsallık katmaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin adımları takip edilip dört öğrenme alanında (birey ve toplum; insanlar, yerler ve çevreler; etkin vatandaşlık; küresel bağlantılar) sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kapsayan ders planları hazırlanmış ve bu ders planlarının nasıl uygulanacağı adım adım açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin ilkökul sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin 4 farklı ders planı sunulmuştur.

1. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Birey ve Toplum Öğrenme Alanında Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerine Dayalı Ders Planı

Bu ders planında temele kavramların, genellemelerin ve becerilerin öğrenildiği sürecin farklılaştırılması alınmıştır. Süreç öğrencilerin, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre değiştirilebilmektedir. Sürecin farklılaştırılmasına yönelik öğretim sürecinde kullanılabilecek pek çok strateji yöntem ve teknik bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; kademelendirilmiş etkinlikler, öğrenme merkezleri, istasyonlar, ajandalar, iş birlikçi öğrenme, grup çalışması, probleme dayalı öğrenme, öykü temelli öğrenme, okuma çemberi, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmeleri olarak sıralanabilir (Avcı ve Yüksel, 2014). Bu ders tasarımı farklılaştırılmış yöntem ve tekniklerden ilgi merkezleri tekniği kullanılmıştır. Bu teknik birey ve toplum öğrenme alanında öğrencilerin ilgileri dâhilinde içeriğe yönelik farklı etkinliklerin planlanması için kullanılmıştır.

Kazanım: SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri tanıır.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Empati, araştırma, iş birliği, karar verme

Değer: Sabır, öz denetim, çalışkanlık, sorumluluk

Kavram: Olimpiyat, yetenek, ilgi

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, öğrenme merkezleri, jigsaw

Araç ve gereçler: Çalışma yaprağı, yapıştırıcı, karton, renkli kalem

Giriş: Öğrencilerin ilgi alanlarını belirlemeye yönelik “En çok hangi etkinliği yapmak istersiniz?” sorusu sorulur. Etkinlik için öğretmen, tahtaya “şiiir, resim, müzik” görsellerini asar ve “Size verdiğim yapışkanlı kâğıtlarının üzerine isimlerinizi yazarak ilgili görselin altına yapıştırmanızı

bekliyorum.” der. Öğrencilerin ilgi alanları belirlendikten sonra oturma planı ve öğrenme merkezleri oluşturulur. Öğrenme merkezleri, “Şiir merkezi”, “Resim merkezi” ve “Müzik merkezi” olarak adlandırılır. Uygun aydınlatma, sıcaklık, grupla oturma düzeni gibi durumlar dikkate alınarak fiziksel sınıf atmosferi hazırlanır. Öğretmen derse Mete Gazoz’un resmini göstererek başlar ve öğrencilere Mete Gazoz’u bilip bilmedikleri ile ilgili sorular sorar. Daha sonra Mete Gazoz hakkında bilgiler yer aldığı gazete haberini istekli bir öğrencinin okuması ile derse başlar. Gazete haberi ile ilgili aşağıdaki 5N1K soruları cevaplandırılır.

- Tokyo olimpiyatlarında okçuluk alanında birinci olan milli sporcumuz kimdir?
- Olimpiyatların bir yıl ertelenmesine Mete Gazoz niçin sevinmiş?
- Mete Gazoz Tokyo olimpiyatlarına nasıl hazırlandı?
- Paris olimpiyatlarında Mete Gazoz'un hedefi nedir?
- Paris Olimpiyatları ne zaman yapılacaktır?
- Mete Gazoz nerede açıklamalarda bulundu?

Aşağıdaki tartışma sorularının cevaplandırılması sağlanır.

- Mete Gazoz neden okçuluk branşını seçmiş olabilir?
- Mete Gazoz Tokyo Olimpiyatlarında altın madalya almak için nasıl çalışmış olabilir?
- Olimpiyatlara katılıyor olsaydınız hangi dalda katılırdınız?

Derse geçiş: Öğretmen öğrencilere “Olimpiyatların ne olduğunu bilen var mı?” diye sorar ve olimpiyatlar hakkında kısa bilgiler verir. Olimpiyatların hangi dallarda yapıldığı hakkında konuşulur.

Gelişme: JigSaw tekniği kullanılır. Öğretmen, sınıftaki öğrencilere 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 olarak birer numara verir. Öğrencilerden kendilerine verilen numaraları akıllarında tutmalarını ister. Daha sonra 1 numaralı öğrencilerin heterojen bir dağılım oluşturacak şekilde 1. masaya; 2 numaralı öğrencilerin ise heterojen bir dağılım oluşturacak şekilde 2. masaya yerleşmeleri sağlanır. 3., 4.5. ve 6. Numaralar da benzer şekilde yerleştirilir. Ayrılma aşamasında öğrenciler, kendilerine verilen konu başlığı ile ilgili grup arkadaşları ile tartışıp, paylaşarak uzmanlaşmaya çalışacaktır. Öğretmen masalara sırayla “atıcılık”, “atletizm”, “okçuluk”, “bisiklet”, “paten”, “masa tenisi” konu başlıklarını dağıtır. Deneyimin paylaşımı bölümünde her öğrenci sırayla ikişer dakika bu konuda bildiği, izlediği ve gözlemlediği şeyleri grup arkadaşlarıyla paylaşır. Grup arkadaşlarını aktif bir şekilde dinler ve notlar alır. Sonraki aşama ise birleş aşamasıdır. Birleşme aşamasında öğrenciler bir önceki gruplamadaki yerlerine geri dönerler, 1 ve 2 numaralı öğrenciler sırayla kendi konularıyla ilgili paylaşımlarını gruplarına aktarırlar. 5 öğrenci de grupla paylaşımını tamamlayınca her bir gruptan kendilerine dağıtılan kâğıtlara konuları ile ilgili çalışmaları yaparak, broşür üretmeleri sağlanır. Her masa, çalışmasını tamamladıktan sonra, her grup tahtaya gelerek kendi çalışmasını 2 dakika sınıfla paylaşır. Ardından ürünler sınıf duvarlarına asılarak sergilenir.

Ölçme ve değerlendirme: Bireysel değerlendirme için öğretmen her öğrenciden “spor dalları” ile ilgili bir slogan oluşturmalarını ister. En çok oy alan slogan, sınıfın sloganı olur ve panoya asılır. Grup değerlendirilmesi için farklılaştırılmış öğrenme-öğretme süreci değerlendirme tekniklerinden Kâğıt Döngüsü kullanılır. Öğretmen öğrencilere bir kâğıt ve tahta kalemi dağıtır. Bu kâğıdın üzerinde işlenen konu olan “Olimpiyat Sporları” yazılır. Her öğrenci bu kâğıda konuyla ilgili öğrendiği bir bilgiyi yazabileceği gibi öğrendiği ile ilgili bir görsel de çizebilir. Bir sonraki arkadaşına kâğıdı gönderir. Süreç tüm öğrencilerin katkısı alınarak sonlandırılır.

2. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanında Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerine Dayalı Ders Planı

Bu ders planında temele içeriğin farklılaştırılması alınmıştır. İçerik, eğitim programında yer alan kazanımlara uygun düşen konular bütünüdür. Eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmak

için "ne öğretilim" sorusuna içerik boyutunda cevap aranmaktadır. Bu bağlamda içerik, eğitim programında yer alan kazanımlara yönelik öğretilecek konular şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2013). Tomlinson (2001)'a göre öğretmenler içeriği, hem öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için ne planladığını hem de öğrencilerin istenen bilgi, anlayış ve becerilere nasıl eriştiklerini kapsayacak şekilde farklılaştırabilirler. Farklılaştırma sırasında, öğrencilerin temel içeriğe erişmek için kullandıkları yöntemleri (bağımsız okuma, ortak okuma, video, metin, resimli metin, dinlediğini anlama, çevrimiçi araştırma, uzmanlarla iletişim, grup gösterileri, küçük grup eğitimi) vurgulanmaktadır (Tomlinson & Imbeau, 2011). Burada önemli olan nokta, içerikte farklılaştırma yaparken öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri doğrultusunda bilgiye ulaşmalarının sağlanmasıdır (Tomlinson, 2001, s. 73). Bu ders planında ise giriş noktaları yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile öğrencilerinin öğrenme profillerine uygun olarak yer şekillerinin nüfus ile olan ilişkisi kavratılmaya çalışılmıştır.

Kazanım: SB.4.3.4. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Araştırma; tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama; harita okuryazarlığı

Değer: sorumluluk, estetik, bilimsellik

Kavram: nüfus, çevre, yer şekilleri

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, grup tartışması, giriş noktaları, raft tekniği

Araç-gereçler: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı, Renkli kartonlar

Giriş: Öğrenme stillerine bağlı olarak üç gruba ayrılacak öğrenciler için uygun oturma planı oluşturulur.

Derse geçiş: Öğrencilere “Yaşadığınız yer ve çevrede hangi yer şekilleri var? Yaşadığınız çevre kalabalık mı? Çevrenizde en kalabalık yer neresi?” gibi sorular sorularak yer şekilleri ve nüfus kavramları üzerine konuşulur.

Gelişme: Öğrenciler öğrenme profillerine göre gruplara ayrılır. Anlatımsal giriş noktasında olan öğrencilere Türkiye’nin yer şekillerini anlatan çalışma yaprağı dağıtılır. Öğrencilerden Türkiye’nin yer şekillerini anlatan bir şiir yazmaları istenir. Deneyimsel giriş noktasında öğrencilere kabarık Türkiye haritası verilir. Öğrencilerden Türkiye’nin yer şekilleri anlatan bir Türkiye haritası yapmaları istenir. Mantıksal nicel giriş noktasında Türkiye’nin nüfus verileri verilerek öğrencilerin bu sayısal verilere göre Türkiye’nin illerinin nüfuslarını gösteren bir tablo hazırlamaları istenir.

Öğretmen süreç içerisinde her bir grubu yakından gözlemleyerek gerekli dönüt ve düzeltmeleri gerçekleştirir. Belirli aralıklarla yumruk yapma tekniğinden yararlanır. Bu teknikte öğretmen öğrencilere konuyu ne düzeyde öğrendiklerini sorar, bunu düşünmelerini ve cevaplarını parmaklarını kaldırarak göstermelerini ister. Sadece bir parmak kaldırmak en alt düzey ve beş parmak kaldırmak konuyu başkalarına öğretebilecek kadar üst düzey öğrenmeyi temsil eder. Tüm grupların etkinliklerinin bittiğinden emin olduktan sonra gruplardan deneyimlerini tüm sınıfa aktarmalarını ister. Etkinlikler üzerinden büyük grup tartışması gerçekleştirilir. Gruplardan elde edilen ürünler sınıf panosunda sergilenir.

Ölçme ve değerlendirme: Bireysel Değerlendirme için RAFT tekniği kullanılır. Bu teknikte öğrencilere çeşitli roller verilerek öğrencilerden farklı kişilere farklı edebi metin türlerinde yazı yazmaları istenir.

Tablo 1. Raft Tekniği

Rol	Kime Yazıyorum?	Biçim
Tüccar	Ankara'daki pazarcı	Hikâye
Gümrük Memuru	Bursa'daki antikacı	Şiir
Turist	İstanbul'daki bekçi	Mektup
Asker	Edirne'deki öğretmeni	Bilgilendirme

Tablo 1'de öğrenciler her satır ve sütundan karışık olarak seçim yapabilir. Örneğın; asker rolünde Bursa'daki antikacıya mektup yazabilirler. Grup değerlendirme için döngüsel yansıma tekniği kullanılır. Sınıfın üç farklı köşesine dağ, ova ve vadi yazan boş sayfalar asılır. Öğrenciler köşelere gidip konu hakkındaki düşüncelerini yazarlar. Gruplar kendilerine verilen işaretle bir sonraki konunun yer aldığı bölüme giderler. Süreç tüm grupların her sayfaya görüş ve düşüncelerini yazmasıyla sonlandırılır.

3. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanında Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerine Dayalı Ders Planı

Bu ders planında temele ortamın farklılaştırılması alınmıştır. Öğrenme ortamı, sınıftaki fiziksel atmosferin yanında duygusal atmosferi de ifade etmekle birlikte, sınıfın hem somut hem de soyut unsurlarını da içinde barındırmaktadır (Tomlinson & Moon, 2013, s. 4). Öğrenme ortamının farklılaştırılmasına yönelik öğretmenler, öğrencilerin bilişsel veya duygusal ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine göre sınıf ortamında ayarlamalar yapabilirler. Örneğın, bazı öğrenciler akranlarıyla birlikte tek başlarına olduklarından daha rahat çalışır. Bunun yanında bazı öğrencilerin işbirliğı için desteğe ihtiyaçları olabilir. Bazı öğrenciler daha fazla yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyarken, bazıları da etkinliklerde daha fazla özerklikten faydalanabilir. Ayrıca bazı öğrenciler, sınıfın dikkatini dağıtabilecek hiçbir görsel uyaranın olmadığı bir alanda çalışmak isteyebilir. Bu gibi nedenlerden dolayı öğrenme ortamının farklılaştırılması, zamanı, alanı, malzemeleri ve sınıf düzenlemelerini de içerebilir (Tomlinson & Imbeau, 2011, s. 20). Bu ders tasarımıda ise alan düzenlemesi ile öğrenciler sınıf dışı bir ortama götürülmüş ve okuma çemberi tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile öğrencilerin farklılıkları çeşitli açılardan incelenmiştir.

Kazanım: SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu hakları örnekler verir.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Sosyal katılım ve eleştirel düşünme

Değer: Eşitlik, özgürlük, saygı

Kavram: Özgürlük, kültürel unsur

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, grup tartışması, okuma çemberi

Araç-gereçler: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı

Giriş: Öğretmen derse bir hikâye kitabı ile giriş yapar.

Derse geçiş: Öğretmen öğrencilere “Bugün size bir hikâye kitabı okuyacağım. Ancak hikâye kitabını okuduğım sırada size sorular sorduğumda bana yardımcı olmanızı istiyorum” der. Öğretmen kitabın bir kısmını öğrencilere okumaya başlar. Öğrencinin kitaba yönelik görüşleri alınır. Şartlar uygunsa ya da uzaktan eğitimle ders yapılıyorsa bu görüşler kelime bulutu hazırlanabilecek Web 2.0 araç uygulamalarıyla da alınabilir. Hazırlanan bağlantıya tıklayarak öğrenciler kavrama dair görüşlerini üç ya da beş kelime ile ifade ederler. Ortaya çıkan kavramlar üzerinde çocuklar konuşturulur.

Birlikte büyük bir okuma çemberi oluşturularak kitap okuyacaklarını ve bunu nasıl gerçekleştireceklerini ifade etmek için onlara uygulamayı tanıtır.

Okuma çemberleri uygulama süreci planlama etkinlikleri ile başlar. Bu süreçte öğrencinin daha sonraki derse kadar kaç sayfa okuyacağı belirlenir. Her öğrenci belirlenen bölümü okuyarak ve seçtiği görevin gerekliliklerini yerine getirerek bir sonraki toplantıya hazırlıklı gelir. Öğrenciler hazırlıklarına bağlı olarak çemberde grup paylaşımlarını ve tartışmaları gerçekleştirirler. Öğretmen bu süreçte grupları gezerek süreci takip eder. Bazı noktalarda öğrencilerin derinleşmeleri için destek sağlanır. Kitabın okunması ve görevler tamamlandıktan sonra grup üyeleri kitaba dair bir proje hazırlar. Proje, birlikte hazırlanabileceği gibi grup üyelerinin ayrı ayrı hazırladıklarının bir araya getirilmesiyle de olabilir. Grup projelerinde öğrenciler şu görevlerden birini seçebilirler:

- Kitabın bir bölümüyle ilgili drama ya da pantomim
- Kitaba yeni bir kapak tasarlama
- Kitapta eksik olan bölümü yazma
- Kitaba yeni bir son yazma
- Hikâyenin devamı
- Hikâyenin bir zaman çizgisini oluşturma
- Yazarın yaşamı hakkında rapor
- Kitabı yorumlayan bir sanat eseri, resim, heykel, şiir, vb.

Ölçme ve değerlendirme: Sürece yönelik bireysel değerlendirme gözlem yoluyla gerçekleştirilecektir. Grup değerlendirmesi için konuşma halkası tekniğinden yararlanılır. Konuşma halkası tekniğinde öğrenciler üçlü gruplara ayrılır. Grupta bulunan öğrenciler ise A, B ve C isimlerini alır. Her grupta önce A konuşmaya başlar, belli bir süreden sonra A'nın konuşması kesilir ve kaldığı yerden B konuşmaya devam eder. Sonra B'nin konuşması kesilerek kaldığı yerden C'nin konuşması başlar.

4. İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanında Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerine Dayalı Ders Planı

Bu ders planında temele ürün farklılaştırılması alınmıştır. Ürün, öğrencilerin öğrenmeleri hedeflenen anlam, bilgi ve becerilerinin ne kadarını öğrendiklerini gösterdikleri bir araçtır. Ürün terimi nihai ürün veya öğrencilerin öğrenmenin büyük bir bölümünü sergilemek için ürettikleri bir şey anlamında kullanılmaktadır (Tomlinson, 2001). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, önbilgileri ve öğrenme profilleri gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılan ürünlerin öğrenciler tarafından sergilenmesi hem öğretmen hem de öğrenci açısından bir motivasyon kaynağı oluşturmaktadır (Douglas, Burton, Reese-Durham, 2008; Tomlinson, 2001). Aşağıdaki bulunan ders tasarımı ise öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınarak kullanılan katlı öğretim ile farklı kültürlerle saygı konusunda ortaya çıkan ürünler çeşitlendirilmiştir.

Kazanım: SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Eleştirel düşünme, iletişim, kanıt kullanma

Değer: Saygı, duyarlılık, vatanseverlik

Kavram: Kültür

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, Görüşme

Araç-gereçler: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı

Giriş: Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek adına KWL? tekniğinin yer aldığı kâğıtları öğrencilere dağıtır. Dağıtılan bu kâğıtlarda ne biliyorum, ne öğrenmek istiyorum, ne öğrendim yazılı 3 bölüm bulunmaktadır.

Derse geçiş: Öğretmen derse başlamadan öğrencilerin hazır bulunuşlarını ölçer.

Gelişme: Öğretmen öğrencileri öğrenme seviyelerine göre C, B ve A gruplarına ayırır. C grubunda bulunan öğrencilerden okullarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden birini seçerek ülkesinin kültürel unsurları hakkında önceden verilmiş yönergeye uygun olarak görüşme yapması istenir. B grubunda bulunan öğrencilerden okullarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerden birini seçerek görüşme formunu kendi oluşturduğu bir form ile görüşme yapması istenir. A grubunda bulunan öğrencilerden okullarında bulunan yabancı öğrencilerden farklı ülkelerden gelen en az 3 öğrenci seçerek kültürel unsurların benzer ve farklılıklarını içeren bir sunu yapmaları istenir.

Ölçme ve değerlendirme: Bireysel değerlendirme için sonuç yazma kartları kullanılır. Bu kartlarda öğrencilerin bugün ne öğrendikleri ve ne hissettiklerine dair boşluk doldurulmalı cümleler bulunmaktadır. Grup değerlendirmesi için kâğıdı gönder etkinliğinden yararlanılır. Öğretmen dersin sonunda 3 farklı kâğıda “Geleneksel Kıyafetler”, “Mutfak Kültürü” ve “İnsanlar arası İlişkiler” konu başlıklarını yazar. Her bir gruba veya sıraya kâğıtlar gönderilir ve gruplardan kâğıttaki konu başlıklarına uygun olarak ne öğrendiklerini yazmalarını istenir. Öğrendiklerini yazan grup kâğıdı sıradaki gruba gönderir. Kendisine gönderilen konu başlığına uygun öğrendiklerini yazarak bir başka gruba gönderir. Her grup her bir kâğıda öğrendiklerini yazana kadar süreç devam eder. Son olarak kâğıtların son hali sınıf panolarına veya tahtaya asılabilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin sosyal bilgiler dersinde, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere vurgu yapan öğrenme alanlarında uygulanabilmesine yardımcı olmak ve Türkiye’de farklılaştırılmış eğitim alan yazınına katkı sağlamak amacıyla farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin aşamaları takip edilerek sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek ders planları hazırlanmıştır. Ön bilgileri, hazırbulunuşlukları, ilgileri ve profilleri ve öğrenme hızları ne olursa olsun her öğrencinin daima ilerlemesini temele alan aynı zamanda her öğrencinin etkin katılımını ve öğrenme sorumluluğunu almasını destekleyen ders planları ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma kapsamında ders öncesi hazırlık, dersin işlem basamakları ve değerlendirme aşamalarından oluşan ders planları oluşturulmuştur. Ders öncesi hazırlık aşamasında fiziki şartlar eğitim öğretime hazırlanarak farklılaştırmada temele alınan unsurlar belirlenmiştir. Dersin işlem basamaklarının farklılaştırılmış öğretim stratejilerine uygun yöntem ve teknikler seçilerek her öğrenciyi bulunduğu seviyeden öteye geçmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme aşamasında bireysel ve grup değerlendirmeleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı öğeleri farklılaştırılarak öğretim stratejileri kullanılmıştır. Bu stratejiler öğrenme/ilgi merkezleri, kademelendirilmiş etkinlikler, istasyon çalışması, katlı öğretim, giriş noktaları gibi her öğrenciyi bulunduğu noktadan daha ileriye götürmeyi amaçlayan stratejilerdir.

Kozikoğlu ve Bekler (2018) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Clapper (2011) ise öğretmenlerin sınıfta eğitimi farklılaştırdıklarını düşünmelerine rağmen, uygulamada gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Gaites ve Martins (2017) de, öğretmenlerin en zorlandıkları konunun öğrencilerin özellikleri ile örtüşecek etkinlikleri tasarlama ve uygulama olduğuna değinmişlerdir. Geel ve arkadaşları (2019) öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretimi farklılaştırmada detaylı bir planlama sürecinin gerekliliğine Rock ve arkadaşları (2008) ise bu planlamada öğrenci ve öğretim programının özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu

yapmışlardır. Zoraloğlu ve Şahin (2022) öğretimi farklılaştırmak için öğretmenin çeşitli bilgi, inanış ve becerilere sahip olması gerektiğini ve bunların içerisinde eğitim-öğretimi planlamaya yönelik yeterlilikler olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar kapsamında bu araştırma ile öğretimi planlamada yaşanan zorlukların giderilmesi için hazırlanan ders planlarının öğretmenlere ve öğretmen adaylarına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Farklılaştırılmış öğretimin eğitim- öğretim planları içerisinde yer alması için öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet sırasında eğitimi önem taşımaktadır. Ancak Türkiye’de 2018 öğretmenlik lisans programları incelendiğinde (YÖK, 2018) sadece seçmeli ders olarak kapsayıcılık dersi bağlamında bir konu başlığı içerisinde farklılaştırılmış öğretime yer verildiği görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin farklı derslerde nasıl kullanılabileceğine ilişkin öğretmen eğitimlerine ağırlık verilmelidir.

Farklılaştırılmış öğretimde en önemli aşamalardan biri ders öncesi hazırlıktır. Ders öncesi öğrencilerin hangi özelliklerine göre farklılaştırma yapılacağına özellikle önem verilmelidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri farklılaştırma için kritik kavramlardan biridir. Hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olarak hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına ilişkin öğretmenler bilinçlendirilmelidir.

Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim ve sosyal bilgiler öğretimi ilişkisi araştırmacılarla derinlemesine incelenmelidir.

Kaynakça

- Affholder, L. P. (2003). Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3107298).
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâlı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımını geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı tutum eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2014). Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Avila, R. (2010). A study of effective practices in reading intervention that increase student achievement (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3410504).
- Ayers, D. J. (2008). The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools monroe county, georgia (Doktora tezi). *ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi.* (UMI No. 3297933).
- Bauer, A. M. & Kroeger, S. (2004). Inclusive classrooms: Video cases on CD-Rom activity and learning guide (Vol. 1). Boston: Pearson.
- Blaz, D. (2013). *Differentiated instruction: A guide for foreign language teachers*. Routledge.
- Boen, L. (2010). Differentiated instruction within a response to intervention framework, a mixed-method study (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3407366).
- Burns, J. P. (2005). An analysis of the implementation of differentiated instruction in a middle school and high school and the effects of implementation on curriculum content and student achievement (Doktora tezi, Seton Hall University).
- Clapper, C. T. (2011). The effect of differentiated instruction on jrotc leadership training (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No:3440244).

- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in educational evaluation*, 53, 41-54.
- Demirel, Ö. (2013). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem.
- Doğrukök, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanan farklılaştırma eğitiminin öğretmenlerin ve özel yetenekli öğrencilerin becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Douglas, O., Burton, K. S., & Reese-Durham, N. (2008). The effects of the multiple intelligence teaching strategy on the academic achievement of eighth grade math students. *Journal of instructional psychology*, 35 (2), 1-14.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gaitas, S. & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International journal of inclusive education*, 21 (5), 544-556.
- Geel, M. V., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Merriënboer, J. V., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School effectiveness and school improvement*, 30 (1), 51-67.
- Grafi-Sharabi, G. (2009). A phenomenological study of teacher perceptions of implementing the differentiated instruction approach. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses very tabanından erişildi. (UMI No. 3393495).
- Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2001). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Boston: Allyn and Bacon.
- İpekoğlu-Yetkin, H. N. (2021). *Tasarım temelli öğrenme uygulamalarının ilköğretim 3. sınıftaki normal ve özel yetenekli öğrencilerin tasarım ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kaplan Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koeze, P. A. (2007). Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school. Doctoral dissertation, Eastern Michigan University, USA
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya university journal of education*, 8 (4), 60-74.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, technology and arts research journal*, 4 (3), 253-264.
- Özdemir, D. (2016). *Design and development of differentiated tasks for 5th and 6th grade mathematically gifted students*. Doctoral Dissertation. Middle East Technical University. Ankara.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52 (2), 31-47.
- Schumm, J. & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and special education*, 12(4), 18-27.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Anı Yayıncılık.

- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- TTKB. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman incelemesi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Nitel araştırma* (1. baskı) içinde (279-297). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Teacher competencies for differentiated instruction approach. *Cukurova university faculty of education journal*, 51(2), 1377-1416.

Dijital Teknolojilere Yönelik Metaforik Bir Analiz: Yapay Zekâya Dair Öğrenci Algıları

Tülay Özer

Öğr. Gör., TOGÜ Erbaa Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü
tulay.celik@gop.edu.tr

Burcu Çelik

Beylikdüzü Gürpınar Azime Yılmaz İlkokulu. brccelik1404@gmail.com

Hüseyin Özer

TOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı
huseyin.ozar@gop.edu.tr

Özet

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ kavramını nasıl algıladıklarını metaforlar yoluyla inceleyerek disiplinler arası bakış açılarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Erbaa Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 150 katılımcıyla (75 Bankacılık ve Sigortacılık, 75 Bilgisayar Programcılığı) yürütülmüştür. Etik kurul izniyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere “Yapay zekâ sizce neye benzemektedir?” sorusu yöneltilmiş; yanıtlarını metafor biçiminde temellendirmeleri istenmiştir. Nitel fenomenolojik desene dayanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiş ve 119 özgün metafor sekiz ana temada toplanmıştır: bilgisayar-teknoloji, insan-insanileştirme, akıl-zekâ, nesne, doğa-evren, eğitim, gelecek-bilimkurgu ve korku-kaygı. “Google”, “insan”, “robot” ve “beyin” en sık yinelenen metaforlar olarak öne çıkmıştır. Bulgular, öğrencilerin büyük bölümünün yapay zekâyı işlevsel bir teknolojik araç şeklinde yorumladığını; ancak belirli gruplarda yaratıcı, insani ya da endişe verici boyutların vurgulandığını göstermektedir. Bilgisayar Programcılığı öğrencileri üretkenlik, öğrenme ve kişisel gelişime hizmet eden bir araç; Bankacılık ve Sigortacılık öğrencileri ise verileri işleyen, karar destekleyen ve süreçleri kontrol eden bir mekanizma olarak tanımlamıştır. Ayrıca cinsiyet ve yaş grubu değişkenlerinin tema tercihlerinde anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin dijital teknolojilere ilişkin algılarının öğretim programlarının tasarımında dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler, öğrencilerin dijital teknolojilere ilişkin algılarını somutlaştırmakta ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında yapay zekâ okuryazarlığı, eleştirel düşünme, teknolojiyle yurttaşlık ilişkisi gibi alanlara yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesine ışık tutmaktadır. Bu bağlamda metafor analizi yöntemi, soyut teknolojik kavramların eğitimsel yansımalarının anlaşılmasında etkili bir araç olarak değerlendirilmiştir. Yapay zekâ gibi güncel ve çok boyutlu bir kavramın, sosyal bilgiler eğitimi içinde anlamlandırılması; öğrencilerin teknolojiyi yalnızca tüketen değil; aynı zamanda eleştiren, sorgulayan ve yönlendiren bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Metafor analizi, Dijital teknoloji, Öğrenci algısı, Sosyal bilgiler eğitimi

A Metaphorical Analysis of Digital Technologies: Student Perceptions of Artificial Intelligence

Abstract

This study investigates university students' perceptions of the concept of artificial intelligence (AI) through metaphors and compares these perceptions across academic disciplines. Conducted during the 2024–2025 academic year at Tokat Gaziosmanpaşa University's Erbaa Vocational School, the research surveyed 150 participants—75 Banking and Insurance students and 75 Computer Programming students. With ethics-committee approval, students were asked, "What does artificial intelligence resemble in your opinion?" and were requested to justify their answers using a metaphor. Employing a qualitative phenomenological design, the data were subjected to content analysis, which identified 119 unique metaphors grouped into eight overarching themes: computer-technology, human-humanization, mind-intelligence, object, nature-universe, education, future-science fiction, and fear-anxiety. "Google," "human," "robot," and "brain" emerged as the most frequently cited metaphors. Findings show that most students regard AI as a functional technological tool, yet certain groups emphasize its creative, human-like, or anxiety-provoking dimensions. Computer Programming students portray AI as a means for productivity, learning, and personal development, whereas Banking and Insurance students describe it as a mechanism for data processing, decision support, and process control. Gender and age were also found to produce significant differences in theme preference. The results underscore the need to consider students' views of digital technologies when designing curricula. The data offer concrete insights that can inform educational policies on AI literacy, critical thinking, and the relationship between technology and citizenship in social studies education. Metaphor analysis thus proves effective for unveiling the educational implications of abstract technological concepts, helping cultivate learners who not only consume technology but also critique, question, and shape it.

Key Words: Artificial intelligence, metaphor analysis, digital technology, student perception, social studies education

Giriş

Son çeyrek asırda gerçekleşen teknolojik gelişmeler, yalnızca üretim ve sanayi alanlarını değil, bireylerin gündelik yaşamlarını, eğitim alışkanlıklarını, karar verme süreçlerini ve toplumsal etkileşim biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür. Bu dijital dönüşümün en çarpıcı boyutlarından birini ise yapay zekâ oluşturmaktadır. Yapay zekâ, ilk dönemlerde yalnızca bilimsel kuramlar ve teorik uygulamalarla sınırlı bir alan iken, bugün eğitimden sağlığa, güvenlikten finansa kadar geniş bir yelpazede somut uygulamalara konu olmaktadır (Russell & Norvig, 2020).

Yapay zekâ, insan zekâsına benzer biçimde öğrenme, problem çözme, karar verme ve muhakeme yapma becerilerine sahip sistemlerin geliştirilmesini amaçlayan disiplinler arası bir teknolojidir. Bu yönüyle yapay zekâ yalnızca bir mühendislik ürünü olarak değil, aynı zamanda insan davranışı, düşünce yapısı ve değer sistemiyle ilişkili sosyal bir olgu olarak da ele alınmalıdır. Eğitim başta olmak üzere birçok sektörde yapay zekâ destekli sistemlerin giderek yaygınlaşması, bireylerin bu teknolojilere yönelik algılarını ve tutumlarını incelemeyi önemli bir araştırma konusu hâline getirmiştir. Özellikle üniversite düzeyindeki genç bireylerin teknolojiye yükledikleri anlam, onların mesleki yönelimlerini, eleştirel düşünme becerilerini ve dijital farkındalık düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

Teknolojiyi yalnızca kullanan değil, onu sorgulayan, dönüştüren ve toplumsal bağlamda anlamlandıran bireylerin yetiştirilmesi, çağdaş eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ kavramına ilişkin algıların ortaya konulması, sadece teknolojik bilgi düzeyinin değil, aynı zamanda bireylerin teknolojiyle kurduğu duygusal, bilişsel ve değer temelli ilişki biçimlerinin de analizine olanak tanımaktadır. Bu analiz sürecinde metaforlar, bireylerin soyut kavramları anlamlandırmakta kullandığı güçlü bir zihinsel araç olarak öne çıkmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980). Metaforlar aracılığıyla bireylerin yalnızca bilgi düzeyleri değil, aynı zamanda

duygusal yaklaşımları, endişeleri, beklentileri ve ideolojik yönelimleri de dolaylı biçimde açığa çıkarılabilmektedir (Ortony, 1979).

Bu araştırmada yapay zekâya ilişkin metaforik algılar, hem teknik hem de finansal perspektiflere sahip öğrencilerin katılımıyla incelenmiştir. Zira farklı akademik disiplinlerin, aynı teknolojiye farklı işlevler ve anlamlar yükleyebileceği düşünülmektedir. Bankacılık ve sigortacılık gibi daha çok finansal işleyişe odaklanan programlardaki öğrencilerin, yapay zekâyı daha çok karar destek sistemleri, veri işleme kapasitesi ve denetim mekanizmaları çerçevesinde algılaması beklenmektedir. Öte yandan, bilgisayar programcılığı gibi teknik temelli bölümlerdeki öğrencilerin ise bu teknolojiyi üretkenlik, optimizasyon, algoritmik zekâ ve yapısal sistemler bağlamında değerlendirme eğiliminde oldukları varsayılmaktadır.

Bu bağlamda yapay zekâya dair algıların yalnızca bireysel düzlemde değil, aynı zamanda disiplinler arası düzlemde de değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Bu durum, eğitim programlarının yapılandırılmasında dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Üniversite öğrencilerinin yapay zekâ kavramını nasıl tanımladıkları, neye benzettikleri ve bu benzetmelerin ardında yatan gerekçeler, hem eğitim içeriklerinin güncellenmesi hem de teknoloji okuryazarlığı politikalarının geliştirilmesi açısından anlamlı ipuçları sunmaktadır.

1. Kavramsal Çerçeve

Metaforlar, bireylerin sosyal gerçekliklerini anlamlandırmalarına yardımcı olan güçlü zihinsel araçlardır (Lakoff & Johnson, 1980; Özer & Özyer, 2018). Bireylerin düşüncelerini, deneyimlerini ve algılarını doğrudan değil, imgeler ve semboller aracılığıyla aktarmasına imkân tanıyan metafor analizi, bireysel anlamlandırma süreçlerini araştırmalarda görünür kılmak açısından güçlü bir araç olarak kullanılabilmektedir (Gümüş & Çelik, 2016). Bu yönüyle metaforlar, algıların çözümlenmesinde ve katılımcı deneyimlerinin sembolik olarak ifade edilmesinde işlevsel bir yöntem sunar. (Çelik & Sağlam Arı, 2017).

Metaforlar, yalnızca sözcüklerin estetik kullanımıyla sınırlı olmayan; düşüncenin yapılandığı, deneyimlerin aktarıldığı ve anlamın üretildiği güçlü bilişsel yapılardır. Ricoeur (1981), metaforu anlam üretiminin temel bir yolu olarak değerlendirirken; Saban (2004) ise eğitim bağlamında metaforların öğrenci düşünce dünyasını çözümlemede etkili bir araç olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle metaforlar, yalnızca kavramlara dair algıyı değil, aynı zamanda bireylerin değer dünyasını ve duygusal tepkilerini de içeren çok katmanlı bir bakış açısı sunar. Bu nedenle, yapay zekâ gibi çok boyutlu ve tartışmalı bir konunun bireysel düzeydeki algısal temellerini anlamlandırmak açısından metaforlar etkili bir yöntem olarak tercih edilmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin toplum, kültür, ekonomi, teknoloji ve vatandaşlık gibi alanlarda bilinçli ve sorumlu bireyler olarak yetişmesini hedefleyen disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde dijital teknolojilerin toplumsal yaşam üzerindeki etkisinin artması, sosyal bilgiler eğitiminin kapsamını da genişletmiştir. Bu bağlamda, yapay zekâ okuryazarlığı, eleştirel teknoloji farkındalığı ve teknoloji-yurttaşlık ilişkisi sosyal bilgiler eğitiminin güncel boyutları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi yalnızca bir kullanıcı olarak değil, etkilerini sorgulayan, eleştiren ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yönlendiren bireyler olarak yetiştirilebilmesi için eğitim içeriklerinin bu yönde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında, bireylerin teknolojiye, özellikle yapay zekâya ilişkin algıları; vatandaşlık, etik, bilimsel okuryazarlık ve toplumsal değişim süreçlerinin anlaşılması açısından ayrı bir önem taşır (Doğanay, 2008; Safran, 2010). Bu bağlamda metafor analizi, öğrencilerin yapay zekâ gibi karmaşık ve soyut kavramlara dair bireysel anlam yapılarını ve değer yönelimlerini açığa çıkarmak açısından sosyal bilgiler öğretiminde pedagojik bir araç olarak değerlendirilebilir (Saban, 2008; Gürdoğan Bayır & Gültekin, 2018). Özellikle gelecekteki dijital vatandaşlık becerilerinin

geliştirilmesinde bu tür algısal veriler, eğitim tasarımı açısından anlamlı girdiler sunmaktadır (Yıldırım & Gültekin, 2012).

Yapay zekâ, insan zekâsına benzer biçimde öğrenme, muhakeme etme, problem çözme, karar verme ve adaptasyon gibi bilişsel işlevleri makineler aracılığıyla gerçekleştirme hedefiyle ortaya çıkan disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Bu kavram, ilk kez 1950 yılında İngiliz matematikçi Alan Turing'in 'Computing Machinery and Intelligence' adlı makalesinde ele alınmış, 'Makineler düşünebilir mi?' sorusu üzerinden kuramsal bir temel kazanmıştır. Turing, insan benzeri düşünceye sahip makinelerin değerlendirilebilmesi için Turing Testi olarak bilinen bir yöntem önererek, yapay zekâ düşüncesine öncülük etmiştir (Turing, 1950).

Ardından 1956 yılında, John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon ve Nathaniel Rochester gibi bilim insanlarının katılımıyla gerçekleştirilen ve yapay zekânın doğuşu olarak kabul edilen Dartmouth Konferansı, bu alanın bağımsız bir araştırma disiplini olarak şekillenmesine zemin hazırlamıştır. Konferansta yapay zekânın 'makinelerin insan gibi davranış sergilemesi' olarak tanımlanması, sonraki bilimsel çalışmaların yönünü belirlemiştir (Russell & Norvig, 2020).

Türkiye'de ise yapay zekâya erken dönemde akademik ilgi gösteren nadir isimlerden biri Ord. Prof. Dr. Cahit Arf olmuştur. Arf, 1959 yılında Atatürk Üniversitesi'nde yaptığı 'Makine Düşünebilir mi ve Nasıl Düşünebilir?' başlıklı konuşmasında, yapay zekânın yalnızca teknik yönlerini değil, aynı zamanda felsefi ve bilimsel boyutlarını da tartışmaya açmıştır (Gözütok, 2021). Bu nedenle, kendisine yönelik olarak 'Yapay zekânın babası Turing ise, amcası da Arf'tır' şeklinde esprili ancak anlamlı bir ifade kullanılmaktadır (Kapsül, 2025).

Zamanla yapay zekâ araştırmaları sembolik yapay zekâ, makine öğrenmesi, derin öğrenme, doğal dil işleme, robotik, bilgisayarla görü gibi alt alanlara ayrılarak gelişmiştir. Yapay zekâ teknolojileri, yalnızca mühendislik ve bilgi teknolojileri alanında değil, eğitim, sağlık, finans, güvenlik, hukuk ve sanat gibi pek çok sektörde de somut uygulamalar bulmuş; böylece teknolojik olduğu kadar sosyal ve kültürel bir fenomen olarak da tartışılmaya başlanmıştır (Floridi, 2014; Goodfellow vd., 2016).

Yapay zekâ uzun süredir bilim dünyasında tartışılrsa da, büyük veri birikimi, işlem gücünün artması ve derin öğrenme gibi gelişmeler sayesinde son yıllarda günlük yaşama daha görünür şekilde girmiştir. Özellikle teknoloji şirketlerinin yapay zekâ tabanlı ürün ve hizmetleri yaygınlaştırmasıyla bireyler bu teknolojiyi doğrudan deneyimlemeye başlamıştır. Günümüzde Google, Microsoft, OpenAI, Meta, Amazon, Apple, NVIDIA ve IBM gibi şirketler, dil işleme, görüntü tanıma, sanal asistanlar ve yapay zekâ altyapı çözümleriyle bu dönüşüme öncülük etmektedir (Business Insider, 2025; Financial Times, 2025; Times of India, 2025). Bununla birlikte, Çin merkezli şirketler de yapay zekâ araştırmaları ve uygulamaları konusunda küresel ölçekte etkili olmaya başlamış ve ABD'ye rakip olabilecek düzeyde gelişmeler kaydetmiştir (TrendForce, 2024; Barron's, 2025). Bu firmalar arasında özellikle Baidu, Alibaba, Tencent, Huawei ve SenseTime gibi şirketler öne çıkmaktadır. Bu kuruluşlar, yüz tanıma teknolojileri, otonom araç sistemleri, büyük veri analitiği ve doğal dil işleme alanlarında yapay zekâ tabanlı yenilikçi çözümler geliştirmekte ve hem ulusal hem de uluslararası düzeyde rekabet gücü oluşturmaktadır (TrendForce, 2024; Barron's, 2025).

Eğitim alanında yapay zekânın etkisi özellikle dikkat çekicidir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi, öğretmen rollerinin yeniden tanımlanması ve dijital pedagojilerin gelişimi açısından önemli olanaklar sunmaktadır (Luckin vd., 2016). Bu nedenle, bireylerin yapay zekâya ilişkin algılarının incelenmesi, yalnızca bilgi düzeylerinin değil, aynı zamanda duygusal ve değer temelli yönelimlerinin de analizini mümkün kılar. Üniversite öğrencilerinin bu teknolojiye dair anlam inşa süreçlerinin metaforik ifadelerle ortaya konulması, disiplinler arası farklılıkların

anlaşılması ve teknolojiye yönelik eğitim politikalarının yapılandırılması açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin yapay zekâ kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak ve bu algıların tematik örüntülerini belirlemektir. Katılımcılardan, yapay zekâyı neye benzettiklerini bir metafor yoluyla ifade etmeleri istenmiş ve gerekçeleriyle birlikte bu ifadeler analiz edilmiştir. Böylece bireylerin sadece kavramsal değil, aynı zamanda duygusal ve değer temelli yaklaşımlarını da açığa çıkarmaya yönelik bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci amacı, bu algıların öğrencilerin öğrenim gördükleri akademik disiplinlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Çalışmada yer alan Bankacılık ve Sigortacılık ile Bilgisayar Programcılığı programları, yapay zekâyı farklı işlevsel ve bilişsel bağlamlarda değerlendiren alanlardır. Bulgular, finans odaklı öğrencilerin yapay zekâyı daha çok veri analizi, kontrol ve karar destek sistemi olarak tanımladığını; teknik odaklı öğrencilerin ise üretkenlik, algoritmik işleyiş ve öğrenme gibi işlevlerle ilişkilendirdiğini göstermektedir. Bu farklılıklar, disiplinler arası bakış açılarının yapay zekâ algılarını biçimlendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Üçüncü olarak, metafor analizinden elde edilen bulguların eğitimsel uygulamalara katkı sunması beklenmektedir. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi bağlamında, öğrencilerin teknolojiyle kurduğu ilişkiyi anlamak; yapay zekâ okuryazarlığı, eleştirel teknoloji farkındalığı ve yurttaşlık bilinci gibi alanlarda öğretim programlarını geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Metaforlar, öğrencilerin teknolojiye dair bilgi düzeylerinin ötesinde, değer yönelimlerini ve duygusal tepkilerini anlamayı mümkün kılmaktadır.

Son olarak bu araştırma, sadece yapay zekâyı dair mevcut algıları betimlemekle kalmayıp, aynı zamanda bu algıların hangi değişkenler doğrultusunda çeşitlendiğini de göstermektedir. Cinsiyet, yaş ve program gibi değişkenlere göre metaforların dağılımı analiz edilerek, öğrencilerin bireysel farklılıklarının teknolojiye bakışlarına nasıl yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışma, hem kuramsal literatüre katkı sunmakta hem de uygulayıcılar için somut çıkarımlar üretme potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma, nitel bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenoloji (olgubilim) tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamlandırdıkları yolları ortaya çıkarmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, öğrencilerin yapay zekâ algıları, metaforik ifadeler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma bu çerçevede şu sorulara odaklanmaktadır: (i) öğrenciler yapay zekâyı hangi metaforlarla tanımlar, (ii) bu metaforlar kavramsal yakınlıklarına göre hangi temalar altında toplanır, (iii) program, cinsiyet ve yaş farkları tematik dağılımı nasıl biçimlendirir ve (iv) ortaya çıkan temalar sosyal bilgiler eğitimi, dijital yurttaşlık ve teknoloji etiği açısından hangi pedagojik çıkarımlara yol açar? Bu sorulara yanıt aramak üzere araştırma fenomenolojik desende kurgulanmış; öğrencilerin yapay zekâyı dair metaforik ifadeleri içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Metaforlar, bireylerin karmaşık kavramları ve olguları anlamlandırmasında kullanılan güçlü düşünme araçlarıdır. Bir nesneyi veya kavramı başka bir nesneye benzeterek açıklama yöntemi olarak ifade edilen metaforlar, uzun yıllardır bilimsel ve sanatsal çalışmalarda kullanılmaktadır. Metaforik düşünce, bireylerin soyut ve karmaşık fikirlerini daha somut bir şekilde anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur. Aristoteles'in Poetika adlı eserinde de bu kavramın 'metaphor' sözcüğünden türetildiği ve 'bir şeyi başka bir yere taşımak' anlamında kullanıldığı belirtilmiştir. Metaforlar, yalnızca bireyin zihinsel süreçlerini değil, aynı zamanda duygusal tepkilerini de anlamaya olanak tanır. Ortony'nin (1979) belirttiği gibi metaforlar, bireylerin dile getiremediği

derin duyguları ifade etmekte önemli bir araçtır. Bu bağlamda çalışmamız, bireylerin yapay zekâ kavramına yönelik algılarını analiz etmek ve metaforlar yoluyla onların bakış açısını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni, bu çalışmada tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin deneyimlerine odaklanarak kavram ve olgulara ilişkin daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi hedefler. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) çalışmalarında belirttiği gibi, bu desen sayesinde bireylerin soyut kavramlara yüklediği anlamlar incelenebilir ve toplumsal bağlamda bu kavramların nasıl yorumlandığı anlaşılabilir. Araştırmamızda da katılımcılar, yapay zekâyı farklı metaforlar üzerinden tanımlayarak bu teknolojiyi nasıl algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Metaforik analiz yöntemi, bireylerin bilişsel yapılarının yanı sıra duygusal tepkilerini ve algılarını anlamada etkili bir araçtır. Çalışmamız, bireylerin yapay zekâyâ yönelik algılarını analiz ederken metaforların anlamlandırma süreçlerindeki önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Çalışma, 2024-2025 eğitim ve öğretim yılında Erbaa Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören toplam 75'i erkek ve 75'i kadın olmak üzere toplam 150 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Bankacılık ve Sigortacılık Programı (75 kişi) ile Bilgisayar Programcılığı Programı (75 kişi) öğrencilerinden seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, belirli ölçütlere uygun bireyler seçilerek araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilmesi hedeflenmiştir. Seçim kriterleri arasında katılımcıların yapay zekâ kavramına dair bilgi sahibi olmaları ve araştırmaya gönüllü katılım sağlamaları yer almıştır.

Katılımcılardan, 'Yapay zekâ sizin için nedir?' sorusunu yanıtlamaları ve bu kavramı bir metaforla ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca, seçtikleri metaforu neden tercih ettiklerini açıklamaları talep edilmiştir. Formlar, sınıf ortamında bireysel olarak doldurulmuş ve yanıtlar toplu şekilde alınmıştır. Veri toplama süreci, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle katılımcılar tarafından belirtilen metaforlar kodlanmış ve bu kodlar arasında anlamlı benzerlikler tespit edilerek temalar oluşturulmuştur. Ardından, Bankacılık ve Sigortacılık Programı ile Bilgisayar Programcılığı Programı öğrencilerinin metaforları ayrı ayrı incelenmiştir. Son olarak, tematik farklılıklar ve benzerlikler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu süreç, verilerin kapsamlı ve yapılandırılmış bir biçimde değerlendirilmesini sağlamıştır. Analiz sürecinde, bağımsız çalışan iki araştırmacı tarafından kodlama yapılmış ve %90 oranında bir uyum sağlanmıştır. Farklı görüşler karşılıklı tartışılarak ortak bir karara varılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların 'yapay zekâ' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların tematik gruplamaları analiz edilmiştir. İçerik analizi sonuçları, 150 katılımcı tarafından üretilen 119 adet metaforun sekiz ana tema altında toplandığını ortaya koymaktadır. Metaforlar ve bağlantılı oldukları temalar Tablo 1'de görülebilmektedir.

Tablo 1. Metaforlar ve İlişkili Oldukları Temalar

Tema	Metaforlar
Akıl ve Zeka	Akıl/ Becerikli Akıl/ Beyin/ Bilge/ Bilgi Hazinesi/ Bilgi Kaynağı/ İcat/ Mantık/ Protez Beyin/ Sanal Dahi/ Üretilmiş Akıl/ Zeka/ Zeka Küpü.
Bilgisayar-teknoloji	Akıllı Elektronikler/ Algılayıcı/ Arama Motoru/ Bilgisayar/ Çalışkan Makine/ Çözücü Teknoloji/ Çözüm Motoru/ Dijital Gözetim/ Dijital Platform/ Dijital Sistem/ Gelişmiş Robot/ Gelişmiş Teknoloji/ Google/ Google Ansiklopedi/ Günümüz Teknolojisi/ Hesaplayıcı/ İleri Teknoloji/ İletişim Ağı/ İnternet Sunucusu/ Kodlayıcı/ Kolaylaştırıcı Teknoloji/ Mühendislik Harikası/ Otopilot/ Oyun/ Öğrenen Bilgisayar/ Robot/ Simülasyon/ Siri/ Süper Bilgisayar/ Taklitçi Robot/ Taklitçi Sistem/ Teknoloji/ Teknoloji Çağı/ Veri Madencisi/ Yandex/ Yazılım/ Yönetilen Alet.
Doğa ve evren	Deniz/ Dünya/ Gökkuşağı/ Gökyüzü/ Güneş/ Okyanus.
Eğitim	Ansiklopedi/ Kendi Kendine Öğrenme/ Kitap/ Kütüphane/ Öğrenci/ Öğretmen.
Gelecek, bilim, bilimkurgu	Bilgi Aracı/ Bilim/ Bilim Kurgu Karakteri/ Gelecek/ Gelecek İş/ Her Şey/ Hızlı Düşünceli/ İkinci Beyin/ İleri/ İnsan Robot/ Kurtuluş/ Labirent Çözücü/ Mükemmel Şey/ Olağanüstü/ Robot İşçi/ Sanal Asistan/ Uzaylı/ Yeni Dünya Anahtarı.
İnsan ve insanileştirme	Anne/ Asistan/ Beyinli Makine/ Bilim İnsanı/ Bilmiş İnsanlar/ Çocuk Zihni/ Dedektif/ Duygusuz İnsan/ Düzenleyici/ Einstein/ İlerleyici İnsanlar/ İnsan/ İnsan Beyni/ İnsan Zekası/ İnsanın Taklidi/ İnsani Kodlar/ İnsansı/ Kel Kafa/ Planlayıcı/ Satranç Oyuncusu/ Takım Arkadaşı/ Yapay İnsan/ Yapboz Ustası/ Yardımcı/ Yeni İnsan/ Zeki İnsanlar.
Korku ve kaygı	Dünyanın Sonu/ İlkel İlerleme/ Korkutucu.
Nesne	Audi/ Ayna/ Işık Kulesi/ İsviçre Çakısı/ Lamba/ Makine/ Motor/ Müzik Aleti/ Puzzle/ Su Bardağı.

Katılımcıların yapay zekâ kavramına yönelik geliştirdiği metaforlar, belirli temalar altında toplanırken bazı metaforların sıklıkla tekrarlandığı gözlemlenmiştir. En çok kullanılan metaforların analizi, katılımcıların yapay zekâyı nasıl algıladıkları konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Bilgisayar ve Teknoloji teması, yapay zekânın teknolojik bir yapı ya da dijital bir sistem olarak algılandığını göstermektedir. İnsan ve İnsanileştirme teması, yapay zekânın insana benzeyen ya da insani özellikler taşıyan bir yapı olarak algılandığını ifade etmektedir. Akıl ve Zeka teması, yapay zekânın insan zekasıyla eşleştirilmesine odaklanmaktadır. Doğa ve Evren teması, yapay zekânın doğa ya da evrensel unsurlarla ilişkilendirildiği metaforları içermektedir. Eğitim teması altında, yapay zekânın bilgi sağlayıcı ya da eğitici bir kaynak olarak algılandığı metaforlar bulunmaktadır. Gelecek, Bilim ve Bilimkurgu teması, yapay zekânın geleceğin bir simgesi ya da bilimsel bir ilerleme olarak algılandığını ifade etmektedir. Korku ve Kaygı teması, yapay zekânın potansiyel riskleri ve tehdit unsurlarıyla ilişkilendirildiği açıklamalara odaklanmaktadır. Son olarak, Nesne teması, yapay zekânın somut nesnelerle ilişkilendirildiği metaforları içermektedir. Bu tematik analiz, katılımcıların yapay zekâ kavramını farklı perspektiflerden ele aldığını ve bu kavramın çok yönlü bir olgu olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Analiz edilen metaforlar, katılımcıların

bireysel ve mesleki bağlamlarından etkilenecek yapay zekâya ilişkin algılarını biçimlendirdiğini göstermektedir.

Google, en sık tekrar edilen metafor olarak 10 kez katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte 1 katılımcı da benzer şekilde 'Google Ansiklopedi' metaforunu (Y118), 1 kullanıcı da 'Yandex' metaforunu kullanmıştır (Y9). 'Google, çünkü çoğu sorunun cevabını ondan bulabiliyoruz' (Y1) ve 'Google, her şeyi biliyor ve kolayca erişim sağlıyor' (Y10) gibi açıklamalar, yapay zekânın bilgiye erişim ve çözüm sunma kapasitesiyle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bu metafor, Bilgisayar ve Teknoloji temasını ön plana çıkarmaktadır.

Çok kez tercih edilen bir diğer metafor olarak İnsan, 7 kez kullanılmış olup, yapay zekânın insana benzeyen veya insani özellikler taşıyan bir yapı olarak algılandığını ifade etmektedir. 'İnsan, çünkü yaratıcı çözümler üretiyor' (Y2) ve 'İnsan, çünkü insani kararlar alabiliyor' (Y20) gibi açıklamalar, yapay zekânın insanileştirilmesine yönelik algıyı yansıtmaktadır. Bu metafor, doğal olarak İnsan ve İnsanileştirme temasıyla ilişkilidir.

Robot metaforu, 5 kez tekrar edilmiştir. 'Robot, çünkü yapay zekâ insan gibi çalışıyor ama insan zekasını tam olarak yansıtamıyor' (Y28) ve 'Robot, çünkü verilen komutları yerine getiriyor' (Y40) açıklamaları, yapay zekânın mekanik ve görev odaklı bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Robot metaforu, Bilgisayar ve Teknoloji temasını öne çıkarmaktadır.

Beyin, 4 kez kullanılan bir diğer metafor olarak, yapay zekânın insan zekası ve düşünme becerileriyle ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. 'Beyin, çünkü karmaşık sorunları çözebiliyor' (Y61) ve 'Beyin, çünkü öğrenme ve gelişme kapasitesine sahip' (Y78) açıklamaları, bu metaforun Akıl ve Zeka teması altında değerlendirildiğini göstermektedir.

İnsan Zekası, 4 kez belirtilmiş ve yapay zekânın insana özgü düşünme ve problem çözme becerilerini taklit etmesiyle ilişkilendirilmiştir. 'İnsan Zekası, çünkü yapay zekâ karmaşık görevleri çözmek için tasarlanmıştır' (Y26) ve 'İnsan Zekası, çünkü yapay zekâ insan gibi öğrenir ve kendini geliştirir' (Y57) ifadeleri, bu metaforun İnsan ve insanileştirme temasıyla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Akıl metaforu 2 kez kullanılmıştır. 'Akıl, çünkü mantıkla çalışıyor ve karar verme süreçlerine katkı sağlıyor' (Y25) gibi açıklamalar, yapay zekânın analitik ve rasyonel yönünü vurgulamaktadır. Bu metafor, doğal olarak Akıl ve Zeka temasıyla ilişkilendirilmiştir.

Ansiklopedi metaforu da 2 kez kullanılarak, yapay zekânın geniş bilgi deposu ve öğretici özelliklerini vurgulamaktadır. Bu metafor, 'Eğitim' temasıyla ilişkilendirildiğinde, yapay zekânın bilgiyi nasıl sakladığı ve bu bilgileri öğretme süreçlerinde nasıl kullanabileceğine dair önemli ipuçları sunar (Y65, Y86).

Bilge metaforu 2 kez belirtilmiş ve yapay zekânın her şeye çözüm sunan bir yapıda olduğu algısını yansıtmıştır. 'Bilge, çünkü karmaşık sorulara çözüm sunabiliyor' (Y14) açıklaması, bu metaforun Akıl ve Zeka temasıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Bilgisayar metaforu da 2 kez tekrarlanmış ve yapay zekânın teknolojik bir yapı olarak değerlendirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. 'Bilgisayar, çünkü tüm verileri işleyebiliyor' (Y122) gibi açıklamalar, bu metaforun Bilgisayar ve Teknoloji temasıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Süper Bilgisayar ve Teknoloji metaforları da 2 kez kullanılmıştır. 'Süper Bilgisayar, çünkü çok hızlı ve etkili çalışıyor' (Y102) ve 'Teknoloji, çünkü yapay zekâ modern araçlar geliştirmek için kullanılıyor' (Y51) açıklamaları, bu metaforların da Bilgisayar ve Teknoloji teması altında değerlendirildiğini göstermektedir. Diğer metaforların ise birer defa kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların yapay zekâ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı cinsiyet,

yaş grubu ve programlara göre analiz edilmiştir. Bulgular, bazı temaların her iki programda da benzer şekilde temsil edildiğini, bazılarının ise farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Metaforların gruplandırılması neticesinde, Bilgisayar ve Teknoloji temasının katılımcılar tarafından en çok vurgulanan tema olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın katılımcılar bu temayı eşit oranda (26 kez) vurgulamışlardır. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 35 kez, 21-25 yaş aralığında 14 kez, diğer yaş gruplarında ise daha düşük frekansta ifade edilmiştir. Bu tema, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 30 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 22 kez vurgulanmıştır.

Akıl ve Zeka teması, katılımcılar tarafından toplamda 18 kez ifade edilmiştir. Erkek ve kadın katılımcılar bu temayı eşit oranda (9 kez) vurgulamışlardır. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 11 kez, 21-25 yaş aralığında ise 7 kez belirtilmiştir. Her iki programda da bu tema 9 kez vurgulanmıştır.

Gelecek, Bilim ve Bilimkurgu teması, toplamda 19 kez vurgulanmıştır. Kadın katılımcılar (11 kez), erkek katılımcılara (8 kez) kıyasla bu temaya daha fazla yönelmiştir. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 14 kez, 21-25 yaş aralığında ise 5 kez belirtilmiştir. Programlara göre, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 9 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 10 kez vurgulanmıştır.

Eğitim teması, katılımcılar tarafından toplamda 7 kez ifade edilmiştir. Erkek ve kadın katılımcılar bu temayı sırasıyla 4 ve 3 kez vurgulamışlardır. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 4 kez ve 21-25 yaş aralığında 3 kez belirtilmiştir. Bu tema, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 2 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 5 kez ifade edilmiştir.

İnsan ve İnsanileştirme teması, toplamda 35 kez vurgulanmıştır. Erkek katılımcılar bu temayı 19 kez, kadın katılımcılar ise 16 kez dile getirmiştir. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 19 kez, 21-25 yaş aralığında 13 kez, 26-30 yaş aralığında 1 kez ve 31 yaş ve üstü 2 kez belirtilmiştir. Programlara göre, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 17 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 18 kez vurgulanmıştır.

Nesne Teması, toplamda 10 kez ifade edilmiştir. Erkek ve kadın katılımcılar bu temayı eşit olarak (5'er kez) vurgulamışlardır. Yaş gruplarına göre, 18-20 yaş aralığında 4 kez, 21-25 yaş aralığında 6 kez belirtilmiştir. Programlara göre, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 2 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 8 kez ifade edilmiştir.

Korku ve Kaygı Teması, toplamda 3 kez vurgulanmıştır. Erkek katılımcılar bu temayı 2 kez, kadın katılımcılar ise 1 kez ifade etmişlerdir. Yaş gruplarına göre, sadece 18-20 yaş aralığında 3 kez ifade edilmiştir. Programlara göre, Bankacılık ve Sigortacılık Programında 2 kez, Bilgisayar Programcılığı Programında ise 1 kez belirtilmiştir.

Bu bulgular, katılımcıların eğitim gördükleri programların, yapay zekâ kavramına ilişkin metafor seçimleri üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Her iki programdan öğrencilerin benzer şekilde 'Bilgisayar ve Teknoloji' ile 'İnsan ve İnsanileştirme' temalarına yüksek oranda yöneldikleri anlaşılmaktadır. Diğer temaların programlar arasında küçük farklılıklar göstermekle birlikte, genel anlamda her iki program öğrencilerinin de yapay zekâ kavramını benzer çerçevelerde ele aldıkları söylenebilir. Ayrıca cinsiyet ve yaş gruplarının da metafor seçimlerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların 'Yapay zekâ' kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı cinsiyet, yaş grubu ve programlara göre Tablo 2'de görülebilmektedir:

Tablo 2. Temalara Göre Dağılım

Tema	Cinsiyet		Yaş				Program		Toplam
	Erkek	Kadın	18-20 Yaş	21-25 Yaş	26-30 Yaş	31 ve Üstü	Bankacılık ve Sigortacılık	Bilgisayar Programcılığı ¹	
Bilgisayar ve Teknoloji	26	26	35	14	1	2	30	22	52
Akıl ve Zeka	9	9	11	7	0	0	9	9	18
Gelecek, Bilim ve Bilimkurgu	8	11	14	5	0	0	9	10	19
Eğitim	4	3	4	3	0	0	2	5	7
İnsan ve İnsanileştirme	19	16	19	13	1	2	17	18	35
Doğa ve Evren	2	4	3	3	0	0	4	2	6
Nesne	5	5	4	6	0	0	2	8	10
Korku ve Kaygı	2	1	3	0	0	0	2	1	3
Genel Toplam	75	75	93	51	2	4	75	75	150

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%96) yapay zekâ kavramına olumlu yaklaştığını göstermektedir. Öğrencilerin yapay zekâyı en sık olarak "Google", "insan", "robot" ve "beyin" gibi metaforlarla tanımlaması, bu teknolojiyi bilgiye erişim kolaylığı, öğrenme yeteneği, üretkenlik ve insan benzeri özelliklerle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin genel eğilimleri, yapay zekâyı günlük yaşamda kullanışlı ve erişilebilir bir teknoloji olarak algıladıklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin eğitim gördükleri programlara göre yapılan analiz, metafor seçimlerinde belirgin bir farklılaşma olmadığını ortaya çıkarmıştır. Hem Bilgisayar Programcılığı hem de Bankacılık ve Sigortacılık programı öğrencileri, en fazla "Bilgisayar ve Teknoloji" ile "İnsan ve İnsanileştirme" temalarına yönelmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin eğitim aldıkları alanların yapay zekâ algılarını önemli ölçüde değiştirmediklerini ve genel bir teknolojik ve insani odak etrafında birleştiğini göstermektedir.

Diğer temalar açısından programlar arasında küçük farklılıklar gözlenmekle birlikte, bu nüanslar genel bir eğilimi değiştirecek düzeyde değildir. Cinsiyet ve yaş gruplarının da tema seçimleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin yapay zekâ algılarının benzer temellere dayandığını ve geniş çapta ortak bir bakış açısı geliştirdiklerini vurgulamaktadır.

Öte yandan, öğrencilerin yapay zekâyâ yönelik değerlendirmelerinde teknik ve işlevsel boyutları ön plana çıkarırken, etik ve toplumsal boyutları yeterince sorgulamadıkları dikkat çekmektedir. Bu sonuç, eğitim programlarının yalnızca teknik becerilere odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda yapay zekânın etik, toplumsal ve eleştirel boyutlarına yönelik eğitim içeriklerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde, yapay zekâ okuryazarlığı, dijital yurttaşlık ve eleştirel teknoloji farkındalığı gibi alanların eğitim süreçlerine daha etkin biçimde entegre edilmesi önerilmektedir.

Çalışmanın sınırlılıkları olarak, katılımcıların tek bir yükseköğretim kurumundan ve sınırlı sayıda programdan seçilmiş olmasıdır. İleride yapılacak benzer çalışmaların farklı kurumlar ve daha geniş örneklem grupları kullanılarak yapılması, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Ayrıca,

metafor analizinin yanı sıra odak grup ve derinlemesine görüşme gibi farklı nitel yöntemlerin kullanılması, konu hakkında daha kapsamlı ve derinlikli bulgular elde edilmesini sağlayacaktır.

Sonuç olarak, öğrencilerin yapay zekâya dair metaforik algıları, teknolojinin eğitim bağlamında daha iyi anlaşılmasına ve eğitim politikalarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Dijital teknolojilere yönelik eleştirel farkındalık ve etik sorgulamanın eğitim programlarına dahil edilmesi, çağdaş eğitimin temel hedefleri arasında olmalıdır.

Kaynakça

- Barron's. (2025, May 27). DeepSeek gave China AI a jumpstart. How today's players stack up. <https://www.barrons.com/articles/alibaba-tencent-baidu-deepseek-china-ai-47e72898>
- Business Insider. (2025, May 30). Google took 25 years to be ready for this AI moment. Apple is just starting. <https://www.businessinsider.com/google-ai-apple-building-blocks-chatgpt-data-centers-2025-5>
- Çelik, T., & Sağlam Arı, G. (2017). Bankalarda örgüt kültürünün belirlenmesinde alternatif bir yöntem olarak metafor analizi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(1), 31–64.
- Doğanay, A. (2008). Vatandaşlık eğitimi. C. Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi (ss. 251–278). Pegem Akademi.
- Financial Times. (2025, May 25). 'Microsoft is the AI ringleader': Tech rivals flock to software giant's stage. <https://www.ft.com/content/9f6225c5-38e7-46a1-a920-e05a9a8df319>
- Floridi, L. (2014). The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality. Oxford University Press.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep learning. MIT Press.
- Gözütok, T. T. (2021). Cahit Arf ve Atatürk Üniversitesindeki halk konferansları (1958–1960). Atatürk Üniversitesi Yayınevi.
- Gümüş, A., & Çelik, T. (2016). Çalışanların iş yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin metaforlarla analizine ilişkin örnek bir olay. Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal, 1–13. <http://dx.doi.org/10.17740/eas.econ.2016-MSEMP-52>
- Gürdoğan Bayır, Ö., & Gültekin, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin metaforik algıları. Turkish Studies, 13(19), 885–900.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.
- Kapsül. (2025, Şubat 22). Yapay zekânın Türk amcası: Cahit Arf. <https://kapsul.com.tr/bulten/kapsul-business/2014/yapay-zekanin-turk-amcasi-cahit-arf>
- Ortony, A. (1979). Metaphor and thought. Cambridge University Press.
- Özer, T., & Özyer, K. (2018). Örgütsel adalet: Akademisyenler üzerinde metaforik bir araştırma. Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi, 3(1), 69–86.
- Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation (J. B. Thompson, Ed. & Trans.). Cambridge University Press.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2020). Artificial intelligence: A modern approach (4th ed.). Pearson.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 131–155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459–496.

- Safran, M. (2010). Sosyal bilgilerde etik ve değerler eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 259–276.
- Times of India. (2025, May 28). Facebook parent Meta divides its AI teams, chief product officer explains change in internal memo. <https://timesofindia.indiatimes.com/technology/tech-news/facebook-parent-meta-divides-its-ai-teams-chief-product-officer-explains-change-in-internal-memo-our-new-structure-aims-to-/articleshow/121468770.cms>
- TrendForce. (2024, September 13). Latest development on AI models of China's top techs: Alibaba, Baidu, ByteDance, Huawei and Tencent. <https://www.trendforce.com/news/2024/09/13/news-latest-development-on-ai-models-of-chinas-top-techs-alibaba-baidu-bytedance-huawei-and-tencent/>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., & Gültekin, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital vatandaşlık: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 173–193.

Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi Bağlamında Üniversite Öğrencilerinin ‘Türkiye Yüzyılı’na İlişkin Metaforik Algıları

Tülay Özer

Öğr. Gör., TOGÜ Erbaa Meslek Yüksekokulu, Finans-Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü
tulay.celik@gop.edu.tr

Hüseyin Özer

TOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı
huseyin.ozar@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koymayı ve bu algıların Sosyal Bilgiler ile Değerler Eğitimi bağlamında nasıl yorumlanabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Orta Karadeniz bölgesindeki bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören 150 öğrenci üzerinde, fenomenolojik bir yaklaşım çerçevesinde yürütülmüştür. Katılımcılara ‘Türkiye Yüzyılı bence ...’ya benzemektedir’ şeklindeki yarı yapılandırılmış bir ifade sunulmuş ve metaforları açıklamaları talep edilmiştir. Elde edilen veri seti, içerik analizi yöntemiyle sistematik biçimde çözümlenmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin metaforları, ‘Doğa ve Evren’, ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’, ‘Güç ve İhtişam’, ‘Karamsarlık, Korku ve Kaygı’, ‘Nesne’ ve ‘Teknoloji’ olmak üzere altı ana tematik kategori altında toplanmıştır, ayrıca sınıflandırılabilir. ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’ teması, tarihsel miras ve ulusal gelişim sürecine vurgu yaparak geleceğe dair güçlü bir iyimserlik ve milli aidiyet hissinin öne çıkarırken, ‘Karamsarlık, Korku ve Kaygı’ teması, gençlerin ekonomik, siyasi ve toplumsal belirsizlikler karşısında yaşadıkları endişeleri gözler önüne sermektedir. Sosyal Bilgiler Eğitimi perspektifinden, bu metaforların öğrencilerin toplumsal, tarihi ve kültürel bağlamı nasıl kavradıklarına dair önemli ipuçları sunduğu söylenebilir. Değerler Eğitimi boyutunda ise metaforik ifadeler, katılımcıların adalet, hoşgörü, barış, dayanışma gibi temel insani ve milli değerleri nasıl yorumladıklarını açığa çıkarmaktadır. Araştırma bulguları, katılımcıların çoğunlukla iyimser ve umutlu bir bakış açısına sahip olduğunu, ancak bir kesimin de ekonomik ve sosyal belirsizlikler sebebiyle endişeler taşıdığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde gençlerin metaforik algılarının dikkate alınmasının, değerlerin içselleştirilmesi ve toplumsal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yüzyılı, Metaforik algı, Sosyal bilgiler eğitimi, Değerler eğitimi, Üniversite öğrencileri

University Students' Metaphorical Perceptions of the 'Century of Türkiye' in the Context of Social Studies and Values Education

Abstract

This study investigates university students' metaphoric perceptions of the "Century of Türkiye" (Türkiye Yüzyılı), a national vision for the republic's second century, and interprets those perceptions within the contexts of Social Studies Education and Values Education. Employing a phenomenological design, the research involved 150 students from a vocational school at a public university in Türkiye's Central Black Sea Region. Participants completed the semi-structured prompt, "For me, the Century of Türkiye is like ...," and explained their metaphors. All responses were systematically examined through content analysis; intercoder agreement reached 92 percent. Metaphors clustered into six themes: Nature and the Universe; Past, Future, and Hopes; Power and Grandeur; Pessimism, Fear, and Anxiety; Objects; and Technology. The "Past, Future, and Hopes" theme reflects strong optimism and national belonging grounded in historical heritage and ongoing development, whereas "Pessimism, Fear, and Anxiety" exposes worries over economic, political, and social uncertainties. From a Social Studies perspective, these themes illuminate how students construe social, historical, and cultural contexts; from a Values Education lens, they reveal interpretations of justice, tolerance, peace, and solidarity. Most students expressed hope and pride, though a minority conveyed anxiety about future uncertainties. Findings suggest that incorporating students' metaphoric perceptions into curriculum design and policy decisions could enhance value internalization and foster a stronger sense of social responsibility among young adults.

Key Words: Century of Türkiye, Metaphorical perception, Social studies education, Values education, University students

Giriş

'Türkiye Yüzyılı' kavramı, Cumhuriyet'in ikinci yüzyılında Türkiye'nin ulusal ve uluslararası hedeflerini gerçekleştirme yönündeki stratejik vizyonunu ifade etmektedir. Bu vizyon, ekonomik kalkınma, sosyal eşitlik, bilimsel ilerleme ve diplomatik etkinlik gibi çeşitli alanlarda dönüşümü hedeflemektedir. Özellikle, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından ilan edilen bu vizyon, ülkenin kalkınma hedeflerini ve toplumsal dayanışmayı güçlendiren bir yol haritası sunmaktadır (Cumhurbaşkanlığı, 2023).

Türkiye Yüzyılı, yalnızca bir hükümet politikası olarak değil, aynı zamanda toplumsal bir vizyon olarak da tasavvur edilmiştir. Kavram, Türkiye'nin bağımsızlık mücadelesinden itibaren biriktirdiği tarihî ve kültürel mirası modern çağın ihtiyaçlarıyla harmanlayarak, yeni bir çağda güçlü ve etkili bir Türkiye inşa etmeyi hedeflemektedir.

Eğitim alanında, 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' bu vizyonun somut bir yansımasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bu model, millî ve manevi değerlerle donatılmış, yenilikçi bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Bu model, öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve beceriler çerçevesi gibi bileşenlerden oluşan bütüncül bir yapıyı içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Ayrıca, bu modelin genç bireylerin gelecek algısı ve sosyal farkındalığı üzerindeki etkilerini anlamak, toplumsal dönüşümü değerlendirmek açısından önemli bir fırsat sunmaktadır.

Cumhuriyet'in ilk yüzyılında Türkiye, eğitimden sağlığa, ekonomiden siyasete geniş bir yelpazede önemli gelişim süreçlerinden geçmiştir. Ancak 21. yüzyılın değişen dinamikleri, yeni bir vizyonun gerekliliğini ortaya koymaktadır. 'Türkiye Yüzyılı' vizyonu, bu gerekliliğin bir yansımasıdır ve geleceğe yönelik umutları, hedefleri ve beklentileri bünyesinde barındırmaktadır. Bu bağlamda, genç bireylerin bu vizyona ilişkin algıları, toplumun gelecekteki dinamiklerini anlamak ve vizyonun başarısına katkı sunmak açısından kritik öneme sahiptir. Bu vizyon, Cumhuriyet'in ikinci

yüzyılında Türkiye'yi 'yenilikçi', 'küresel ölçekte rekabetçi' ve 'kapsayıcı bir toplum' olarak konumlandırmayı hedeflemektedir.

Araştırmalar, metaforların bireylerin soyut kavramları anlamlandırma kullandıkları güçlü bilişsel araçlar olduğunu göstermektedir (Lakoff ve Johnson, 1980). Bu bağlamda, üniversite öğrencileri gibi toplumun dinamik kesimlerini temsil eden bireylerin 'Türkiye Yüzyılı' kavramına yönelik algılarının metaforlar üzerinden incelenmesi, onların bu vizyona yükledikleri anlamları ve beklentileri keşfetmek için etkili bir yöntemdir. Metaforlar, aynı zamanda genç bireylerin bu kavram çerçevesindeki umutlarını, endişelerini ve değerlerini anlamak için de bir pencere sunmaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin 'Türkiye Yüzyılı' kavramına ilişkin metaforik algılarının neler olduğu, katılımcıların ürettikleri metaforların hangi temalar altında sınıflandırılabileceği ve demografik değişkenlere göre metaforik algılarda farklılık olup olmadığı sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın amacı, 'Türkiye Yüzyılı' kavramının genç bireylerin zihninde nasıl bir yer edindiğini ve bu kavramın bireyler üzerindeki etkilerini keşfetmektir. Araştırmanın sonuçları, eğitim ve gençlik politikalarının geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunabileceği gibi, 'Türkiye Yüzyılı' vizyonunun genç nesil üzerindeki etkisini anlamaya yönelik bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilen bulgular, toplumsal farkındalığı artıracak uygulamalara ve kapsayıcı politikaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı vizyonunun yalnızca ekonomik ve teknolojik hedeflerle sınırlı olmadığı, toplumsal bütünlüğü ve insan kaynağı gelişimini önceleyen bir değerler sistemine de dayandığı açıktır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında uygulamaya konulan Değerlerimiz Dersi başta olmak üzere, tüm öğretim programlarında değerler eğitiminin yapılandırılması, bireylerin toplumsal sorumluluk, adalet, hoşgörü, vatanseverlik, dürüstlük ve çalışkanlık gibi temel değerleri içselleştirmelerini sağlayarak Türkiye Yüzyılı vizyonuna nitelikli insan kaynağı katkısı sunmayı amaçlamaktadır.

1. Kavramsal Çerçeve

'Türkiye Yüzyılı' kavramı, Cumhurbaşkanlığı tarafından yayımlanan vizyon belgesinde Türkiye'nin ikinci yüzyılında ekonomik büyüme, bilim-teknoloji yatırımları, toplumsal eşitlik ve dış politikada etkinlik hedeflerini ortak bir çatı altında toplamaktadır (Cumhurbaşkanlığı, 2023). Bu vizyon, ülkenin tarihsel birikimini göz ardı etmeden çağdaş dünyadaki rekabet koşullarına uyum sağlama çabasını vurgular ve toplumsal dönüşümü destekleyecek bütüncül bir gelişim perspektifi sunar.

Vizyonun eğitim ayağı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile somutlaşmaktadır. Model, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve beceri çerçevesi aracılığıyla öğrencilerin millî-manevî değerleri benimsemelerini ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerini amaçlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bu yaklaşım, öğretim programlarının amaç- içerik-değerlendirme boyutlarında bütüncül tasarım gerekliliğine işaret etmektedir (Demirel, 2009). Böylece ekonomik ve teknolojik hedeflerin gerektirdiği insan kaynağı, bilgi düzeyinin ötesinde etik ve toplumsal sorumluluk boyutlarında da desteklenmiş olur.

Modelde yer alan Değerler Eğitimi bileşeni, adalet, dürüstlük, hoşgörü ve toplumsal sorumluluk gibi temel değerlerin sistematik biçimde kazandırılmasını öngörür (Köylü, 2007; Yıldırım & Çalışkan, 2024). Sosyal Bilgiler Eğitimi ise tarihsel süreklilik, vatandaşlık bilinci ve demokratik değerler yoluyla öğrencilerin ulusal kimlik algısını güçlendirir (Öztürk, 2012). Bu süreçte dilin mecazi ve anlatı temelli gücü de öğrenmeyi zenginleştirir (Kavcar vd., 1995). Sosyal Bilgiler dersinin içerik ve yöntemleri, Değerler Eğitimi'nin normatif yönünü somut tarihsel ve toplumsal

örneklerle zenginleştirirken; Değerler Eğitimi de Sosyal Bilgiler kazanımlarına etik bir derinlik kazandırır (Akbaş, 2008).

Bu bütünlük yaklaşımın öğrenci boyutunda nasıl algılandığını incelemek için metafor analizi anlamlı bir yöntem sunar. Kavramsal Metafor Teorisi'ne göre bireyler soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirerek anlar (Lakoff & Johnson, 1980). Eğitim literatüründe metafor analizi, öğretmen ve öğrencilerin zihinsel temsillerini ve duyuşsal eğilimlerini görünür kılmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (Saban, 2009).

Metaforlardan elde edilen veriler, Değer Oluşturma Yaklaşımı'nın bilgi-tutum-davranış boyutlarıyla birlikte ele alındığında, öğrencilerin değer yönelimlerinin eğitim süreçleri aracılığıyla nasıl şekillendiğine dair bütüncül bir perspektif sunar (Halstead & Taylor, 2000). Böylece 'Türkiye Yüzyılı' vizyonu, Maarif Modeli'nin yapısal çerçevesi, Değerler Eğitimi'nin normatif içeriği, Sosyal Bilgiler Eğitimi'nin bağlamsal zemini ve metafor analizinin bilişsel yaklaşımı arasında tutarlı bir ilişki ağı kurulmaktadır.

2. Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin Türkiye Yüzyılı kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya koymayı ve bu algıların eğitimle ilişkili değer kazanımları açısından nasıl anlamlandırıldığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, gençlerin bu vizyona yüklediği anlamları ortaya çıkararak, eğitim politikaları, değerler eğitimi uygulamaları ve gençlik çalışmalarına katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu sebeple, gençlerin bakış açılarını anlamaya ve eğitimde daha etkili uygulamalar geliştirmeye ışık tutması açısından önemlidir.

Bu amaca ulaşmak üzere çalışma, üniversite öğrencilerinin 'Türkiye Yüzyılı' kavramına ilişkin metaforik anlayışlarını derinlemesine incelemek amacıyla tasarlanmış nitel bir araştırmadır ve fenomenolojik (olgubilim) desene dayalıdır. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların belirli bir olguya dair kişisel deneyimlerini ve bu deneyimlerin ardındaki anlamları ortaya çıkarmaya odaklanır (Creswell, 2013). Çalışma grubu, 2024-2025 öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören toplam 150 öğrenciden oluşmaktadır.

Katılımcıların 83'ü erkek (%55,3), 67'si kadın (%44,7) olup, bu dağılım araştırmanın cinsiyet açısından dengeli bir örnekleme dayandığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu birinci sınıf öğrencilerinden ($n=89$) oluşurken, ikinci sınıflar 61 kişi ile temsil edilmiştir.

Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde, katılımcıların %68'i ($n=102$) 18–20 yaş aralığında, %23,3'ü ($n=35$) 21–25 yaş aralığında yer almaktadır. Bunun yanında, yalnızca 1 katılımcı (%0,7) 26–30 yaş grubunda, 12 katılımcı ise (%8) 31 yaş ve üzerindedir. Bu dağılım, araştırmanın esas olarak genç yetişkinlerden oluşan bir örneklem üzerinden yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, dokuz farklı programda öğrenim görmektedir. En yüksek katılım sırasıyla Grafik Tasarımı ($n=22$), Bankacılık ve Sigortacılık ($n=29$) ve Bilgisayar Programcılığı ($n=25$) programlarından sağlanmıştır. Programlara göre cinsiyet, sınıf ve yaş dağılımına ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Program, Sınıf, Cinsiyet ve Yaş Durumlarına Göre Sayısal Dağılımı

Program	Toplam	1. Sınıf		2. Sınıf		18-20	21-25	26-30	31 ve
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Yaş	Yaş	Yaş	Üstü
Bankacılık ve Sigortacılık	29	8	9	6	6	19	10	0	0
Bilgisayar Programcılığı	25	11	1	7	6	18	4	0	3
Büro Yönetimi ve Yönetici	14	4	5	3	2	11	2	0	1
Grafik Tasarım	22	8	4	6	4	13	7	1	1
Halkla İlişkiler ve Tanıtım	15	1	6	5	3	9	3	0	3
Moda Tasarım	8	1	3	3	1	3	4	0	1
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	9	1	4	4	0	7	2	0	0
Özel Güvenlik ve Koruma	12	0	5	6	1	10	1	0	1
Radyo Tv Programcılığı	16	7	2	3	4	12	2	0	2

Katılımcılar orantılı örnekleme yöntemiyle seçilmiş; her bölümdeki öğrenci sayısının yüksekokuldaki toplam popülasyona oranı dikkate alınarak temsiliyet sağlanmıştır. Buna ek olarak, ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramına dair bilgi sahibi olma ve araştırmaya gönüllü katılım sağlama koşulları ölçüt örnekleme esasına göre uygulanmış, böylece geniş kapsamlı temsiliyet ile derinlemesine nitel veri toplama hedefleri birlikte gerçekleştirilmiştir.

Veriler, müfredatında ‘Değerlerimiz’ dersi bulunan dokuz programda öğrenim gören öğrencilere yöneltilen tek cümlelik yarı yapılandırılmış bir ifade aracılığıyla toplanmıştır: ‘Türkiye Yüzyılı bence ...’ya benzemektedir, çünkü ...’. Katılımcıların, metaforu tamamlamaları ve seçtikleri metaforu gerekçelendirmeleri istenmiş; böylece kavramı hangi benzetmelerle somutlaştırdıkları ve bu benzetmelere hangi kişisel ya da toplumsal anlamları yükledikleri kaydedilmiştir. Veri toplama süreci, öğrencilere kendilerini rahat ifade edebilecekleri çevrim-ici bir ortam sunularak yürütülmüş ve tüm katılımcı yanıtları dijital ortamda eksiksiz olarak kaydedilmiştir; dolayısıyla toplamda 150 metafor metni analize dâhil edilmiştir.

Veri analizi, Yıldırım ve Şimşek’in (2013) önerdiği içerik analizi adımları izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her metafor ve açıklaması anlamlı birimler hâlinde kodlara dönüştürülmüş, ardından kodlar benzerliklerine göre tematik gruplar altında toplanmıştır. Kodlama süreci bağımsız çalışan iki araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırmacılar arası uyum %90 olarak hesaplanmıştır; görüş ayrılığı içeren noktalar tartışılarak ortak karara bağlanmıştır. Tüm kodlama ve gruplama işlemleri, nitel veri analizi yazılımı kullanılmaksızın Microsoft Excel’in tablo ve pivot-tablo işlevleriyle desteklenmiştir. Analiz sonucunda metaforlar altı ana tema altında sınıflandırılmıştır: ‘Doğa ve Evren’, ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’, ‘Güç ve İhtişam’, ‘Karamsarlık, Korku ve Kaygı’, ‘Nesne’ ve ‘Teknoloji’. Bu temalar, öğrencilerin ‘Türkiye Yüzyılı’ vizyonunu tarihsel miras, ulusal güç, gelecek beklentisi ve toplumsal endişe boyutlarıyla nasıl ilişkilendirdiklerini yansıtmaktadır.

Araştırmada etik kurallara titizlikle uyulmuş, katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış, gizlilik ve gönüllülük esasları doğrultusunda elektronik bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Elde edilen bulgular, metaforların tematik dağılımı çerçevesinde raporlanacak ve genç bireylerin ‘Türkiye Yüzyılı’na yükledikleri anlamların eğitim ve değerler kazanımları boyutundaki yansımaları tartışılacaktır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların tematik gruplamaları analiz edilmiştir. İçerik analizi sonuçları,

toplamda 150 katılımcı tarafından üretilen 132 metaforun altı ana tema altında toplandığını ortaya koymaktadır. Bu metaforlardan 12'si birden fazla defa tekrarlanmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, kavrama dair algıları, umutları ve kaygıları yansıtmaktadır. Tematik gruplamalar, katılımcıların 'Türkiye Yüzyılı' kavramına yönelik farklı perspektiflerini ortaya koymakta ve kavrama dair zengin bir anlayış sunmaktadır.

Ayrıca, metaforların tematik dağılımı cinsiyet, yaş grubu ve öğrenim görülen bölümler bağlamında da değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yapılan analizler, demografik faktörlerin metafor seçiminde belirgin bir rol oynadığını göstermektedir. Çalışmada, her bir temanın ve bu temalar altında yer alan metaforların detaylı bir şekilde incelenmesi, katılımcıların 'Türkiye Yüzyılı' kavramına ilişkin algılarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Metaforların ve bağlantılı oldukları temaların ayrıntılı bir sunumu, Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Metaforlar ve İlişkili Oldukları Temalar

Temalar	Metaforlar
Doğa ve Evren	Ağaç, Çınar, Çınar Ağacı, Dağ, Doğa, Doğru Yolda Gitmek, Filizlenen Bir Ağaç, Fidan, Gökkuşağı, Gül Goncası, Güneş, Kelek Karpuz, Meyve Veren Ağaç, Osmanlı'nın Yükseliş Dönemi, Seyyit Onbaşı, Uzaya Gitmek, Uçak, Yamalarını Gizleyen Çocuğa, Yüksekten Uçan Kartala, Yıldızlar, 5 Yıllık Plan, Çiçek Bahçesi.
Geçmiş, Gelecek ve Umutlar	70 Yaşında Sörf Yapmaya, Akıllı Cep Telefonlarına, Altın Yatırımı, Ay, Bayrak Yarışı, Bayram Sofrası, Boğaz Köprüsünü Satmak, Cihanda Adaleti Sağlamak, Cumhuriyet Mirası, Cumhuriyet'in İlk Yılları, Cumhuriyet'in Kuruluş Yılları, Cumhuriyetin İlanı, Devri Saadet, Dimyata Pirince Giderken Eldeki Bulgurdan Olmak, Dost Eli, Emekli İkramesi, Gençler, Hayat Sigortası, Hipnoz Etmek, Kanat Takıp Uçmak, Karınca Kolonisi, Kızıl Elma, Kumbara, Lale Devri, Malazgirt Zaferi, Masal, Mazlumlara Hakkını Vermek, Mikroskopla Yıldızlara Bakmaya, Milli Bayram, Milli Takımın Dünya Kupasında Oynaması, Mutlu Bir Düş, Ödül Alıp Alışlanmak, Ölü Toprağını Atmaya, Sürpriz Yumurta, Serap Görmek, Tahtırevanla Seyahat Etmeye, Tarihi Yeniden Yazmaya, Tarihsel Miras, Tebessüm, Turan, Umuda Yolculuk, Yuvalardan Uçma, Yaşlılar, Yoksulluk.
Güç ve İhtişam	Altın Taht, Anne Duası, Araba, Atatürk İlkeleri, Dalgalandıran Bayrak, G-7'ye Girmek, Hedefi 12'den Vurmaya, Hiç Durmadan Yürümek, Hukukun Üstünlüğü, Hızlı Tren, İstanbul'un Fethi, İstiklal Marşı, Jet Fadıl ve Tosuncuğa, Kabağını Kırarak, Kızgın Kumlardan Gelip Serin Sulara Dalmaya, Ninni İle Uyumak, Ölümsüzlük Suyu İçmek, Parlayan Yıldız, Savunma Sanayisi, Solo Türk, Solo Uçuş, Süper Güç, Süper Güç Olmak, Türk Yıldızlarına, Türkiye İmparatorluğu, Uzaya Türk Bayrağı Dikmeye, Uzaya Uydu Göndermeye, Yıldız, Zafer, Zafer Coşkusu.
Karamsarlık, Korku ve Kaygı	Ekonomik Kriz, Kriz, Cahiliye Dönemi, Orta Çağ Karanlığı, Fetret Devri, Reform Öncesi Avrupa, Boşluğa Düşmek, 5G Teknolojisi, Köklü Çınar, Kızıl Elmaya, Kapitalist Sisteme, Uzaydaki Kara Deliğe, Bilgisayara Format Atmaya, Macera Filmi, Atatürk Dönemi, Kendini Dev Aynasında Görmeye, Dünyaya Liderlik Etmek, Osmanlı'nın İhtişamlı Dönemi, Uyanırken Rüya Görmek, Yalancının Mumu.
Nesne	Togg Elektrikli Otomobile, Cam Bardak, Kumdan Kale, Balon, Ocaktaki Süt, Sabun Köpüğü, Para, El Feneri, Kandil, Çınar Ağacının Gölgesi, Şemsiye, Ayna, Bebek Beşiği, Saat Dişlileri, Atatürk.
Teknoloji	İnternet, Sürpriz Yumurta, Kalkınma Planı, Bal Arıları, Parıldayan Hilal, Milli Maç.

Geçmiş, Gelecek ve Umutlar teması, katılımcılar arasında en fazla vurgulanan tema olmuştur. Bu tema, katılımcıların ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramını tarihsel mirasla ilişkilendirerek umut dolu bir süreç olarak algıladıklarını göstermektedir. Bu temada 52 katılımcı yer almış olup, bunların 24’ü erkek, 28’i kadındır. Yaş gruplarına göre en fazla katkı, 18-20 yaş aralığından (35 katılımcı) gelmiştir. En sık kullanılan metaforlardan biri olan ‘Gelişim yüzyılı’ 4 kez tekrar edilmiştir. Örneğin, ‘Türkiye Yüzyılı bence gelişim yüzyılına benzemektedir. Çünkü ekonomik, sosyal ve teknolojik ilerlemeleri içeriyor’ (Y148). Bunun yanı sıra, ‘Aydınlık gelecek’ metaforu 2 kez dile getirilmiş olup, ‘Türkiye Yüzyılı bence aydınlık bir geleceğe benzemektedir. Çünkü umut dolu yarınları simgeliyor’ (Y14) açıklamasıyla ifade edilmiştir. ‘Yeniden doğuşun başlangıcı’ metaforu da 2 kez belirtilmiş ve ‘Türkiye Yüzyılı bence yeniden doğuşun başlangıcına benzemektedir. Çünkü karanlık geçmişten sonra yeni bir sayfa açıyoruz’ (Y34) ifadeleriyle değerlendirilmiştir. Bu temadaki metaforlar, katılımcıların kavramı yenilikçi ve umut dolu bir vizyonla ele aldıklarını göstermektedir. Ayrıca, söz konusu temada ortaya çıkan metaforlar, gençlerin yalnızca ekonomik ya da teknolojik beklentilere değil, toplumsal bütünlüğü sağlayacak değer temelli bir gelecek tasavvuruna da vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu durum, yükseköğretimde uygulanan Değerlerimiz Dersi gibi değerler eğitimi odaklı uygulamaların gençlerin zihinsel dünyasında nasıl karşılık bulduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Özellikle çalışkanlık, vatanseverlik, sorumluluk ve toplumsal dayanışma gibi değerlerin, öğrenciler tarafından Türkiye Yüzyılı vizyonunun ayrılmaz bir parçası olarak algılandığı görülmektedir.

Güç ve İhtişam teması, ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramının bağımsızlık, ulusal güç ve liderlik potansiyeli ile ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu tema, toplamda 34 katılımcının görüşlerini içermektedir. Katılımcıların 22’si erkek, 12’si kadındır. En sık tekrar edilen metaforlar arasında ‘Zafer’ 2 kez belirtilmiştir. Örneğin, ‘Türkiye Yüzyılı bence bir zafere benzemektedir. Çünkü mücadelelerin ardından gelen başarıyı ifade ediyor’ (Y143). ‘Bağlılık ve bağımsızlık’ metaforu da 2 kez dile getirilmiş olup, ‘Türkiye Yüzyılı bence bağlılık ve bağımsızlığa benzemektedir. Çünkü geçmişine bağlı, geleceğe ise bağımsız bir şekilde bakıyoruz’ (Y49) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, ‘Türk vatanseverliği’ metaforu 2 kez vurgulanmış ve ‘Türkiye Yüzyılı bence Türk vatanseverliğine benzemektedir. Çünkü bu topraklara olan sevgimizi ve bağlılığımızı temsil ediyor’ (Y138) ifadeleriyle değerlendirilmiştir. Bu temanın metaforları, ‘Türkiye Yüzyılı’nı güçlü bir liderlik vizyonu ile ilişkilendiren katılımcıların algılarını yansıtmaktadır.

Doğa ve Evren teması, ‘Türkiye Yüzyılı’nın doğal unsurlarla ilişkilendirildiği metaforları içermektedir. Bu temada toplamda 23 katılımcı yer almış olup, katılımcıların 16’sı erkek, 7’si kadındır. En çok tekrar edilen metafor ‘Güneş’ olmuş ve 4 kez dile getirilmiştir. Örneğin, ‘Türkiye Yüzyılı bence güneşe benzemektedir. Çünkü karanlığın ardından her şeyi aydınlatır ve enerji verir’ (Y50). Benzer şekilde, ‘Yıldız’ metaforu 3 kez belirtilmiş olup, ‘Türkiye Yüzyılı bence bir yıldıza benzemektedir. Çünkü herkes için bir hedef ve ışık kaynağı sunar’ (Y17) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, ‘Ağaç’ metaforu da 3 kez ifade edilmiş ve ‘Türkiye Yüzyılı bence bir ağaca benzemektedir. Çünkü kökleri sağlam, dalları ise geleceğe doğru uzanıyor’ (Y51) şeklinde değerlendirilmiştir. Bu tema, kavramın istikrarlı ve umut dolu bir süreç olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Karamsarlık, Korku ve Kaygı teması, ‘Türkiye Yüzyılı’nın toplumsal zorluklarla ve belirsizliklerle ilişkilendirildiği metaforları içermektedir. Ancak bu temada yer alan metaforlar arasında 1’den fazla tekrar eden bir ifade bulunmamıştır. Katılımcılar ekonomik kriz, belirsizlik ve kaygılarını bireysel ifadelerle açıklamışlardır. Örneğin, ‘Türkiye Yüzyılı bence bir ekonomik krize benzemektedir. Çünkü gelecekle ilgili belirsizlikler bizi zorlamaktadır’ (Y2) şeklinde açıklamalar bu tema kapsamında yer almıştır.

Teknoloji teması, ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramının teknolojik ilerlemelerle ilişkilendirildiği metaforları içermektedir. Bu temada 6 katılımcının görüşleri yer almıştır. En sık tekrar edilen metafor ‘5g teknolojisi’ olmuş ve ‘Türkiye Yüzyılı bence 5g teknolojisine benzemektedir. Çünkü

hız ve yenilik dolu bir dünyayı temsil ediyor' (Y47) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, 'İnternet' metaforu 'Türkiye Yüzyılı bence internete benzemektedir. Çünkü bilgiye ulaşmayı ve iletişimi kolaylaştırmaktadır' (Y16) ifadeleriyle değerlendirilmiştir.

Nesne teması, 'Türkiye Yüzyılı'nın somut nesnelerle ilişkilendirildiği metaforları kapsamaktadır. Bu tema altında toplam 4 katılımcı yer almıştır. En belirgin metaforlardan biri olan 'Togg elektrikli otomobile', 'Türkiye Yüzyılı bence Togg elektrikli otomobile benzemektedir. Çünkü görünüşte modern bir simge olsa da etkisi sınırlı kalabilir' (Y5) şeklinde ifade edilmiştir.

En baskın tema, 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' teması toplam 52 metaforla en çok tercih edilen tema olmuştur (%34,7). Bu tema, hem cinsiyetler hem yaş grupları hem de programlar arasında en yüksek orana sahip olup, katılımcıların umut dolu ve geleceğe dair olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir.

Erkek katılımcılar, 'Güç ve İhtişam' temasında toplam 22 metafor üreterek (%14,67) en fazla bu temada yoğunlaşmıştır. 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' temasında ise 24 metafor üretmişlerdir (%16). Erkekler ayrıca 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasına %10,67 oranında (%16 metafor) katkıda bulunmuştur. Kadın katılımcılar, 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' temasında toplam 28 metafor üreterek (%18,67) bu temaya daha fazla yönelmiştir. Ayrıca 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasında %10 oranında (%15 metafor) katkı sağlamışlardır. Kadınların 'Güç ve İhtişam' temasındaki oranı ise %8'dir (%12 metafor).

Yaş gruplarına bakıldığında; 18-20 yaş grubundakiler toplam 102 metaforla en fazla katkıyı sağlamıştır (%68). En çok 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' temasında (%23,33) ve 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasında (%15,33) yoğunlaşmışlardır. 'Güç ve İhtişam' teması da %12,67 ile bu yaş grubunun dikkat çeken tercihleri arasındadır. 21-25 yaş grubundakiler toplamda 35 metafor üretmiştir (%23). En fazla 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' (%7,33) ve 'Güç ve İhtişam' (%7,33) temalarına yönelmişlerdir. Ayrıca 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasına %4,67 oranında katkıda bulunmuşlardır. 26-30 yaş grubundakilerin katılımı ise oldukça sınırlı kalmıştır (toplam 1 metafor, %0,67). Bu grup yalnızca 'Teknoloji' temasına katkıda bulunmuştur (%1). 31 yaş ve üstündekilerin oluşturduğu grup toplam 12 metafor üretmiş (%8) ve 'Geçmiş, Gelecek ve Umutlar' temasında %4 katkı sağlamıştır. Ayrıca 'Güç ve İhtişam' temasında %2,67 ve 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasında %0,67 oranında katkı yapmıştır.

Bölgelere göre bakıldığında; Bankacılık ve Sigortacılık programı öğrencileri toplam 29 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları tema Karamsarlık, Korku ve Kaygı (%6,67; 10 metafor) olmuştur. Bu öğrenciler, ekonomik belirsizlikler ve kaygılarla ilişkili metaforlar ürettikleri görülmektedir. Bu da bölümün odaklandığı finansal dinamiklerin etkisini yansıtmaktadır. Ayrıca, 'Doğa ve Evren' temasında da dikkat çeken bir katkı (%6,0; 9 metafor) yapılmıştır.

Bilgisayar Programcılığı programı öğrencileri toplamda 25 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları temanın Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%5,33; 8 metafor) olduğu görülmektedir. Teknolojik ilerlemeler ile perspektifinde geleceğe yönelik umutların bu bölümde daha fazla öne çıktığı dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, 'Karamsarlık, Korku ve Kaygı' temasına da %3,33 (5 metafor) katkıda bulunmuşlardır.

Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı öğrencileri toplamda 14 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları temalar Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%3,33; 5 metafor) ve Karamsarlık, Korku ve Kaygı (%2,67; 4 metafor) olmuştur. Yönetimi odaklı bu grubun metaforları, umut ile kaygı arasında dengeli bir dağılım sergilemiştir.

Grafik Tasarımı programı öğrencileri toplamda 22 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları tema Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%6,67; 10 metafor) olmuştur. Tasarım odaklı bir yaklaşım sergileyen katılımcılar, özellikle geleceğe yönelik umutları yansıtan metaforlar üretmişlerdir.

Halkla İlişkiler ve Tanıtım programı öğrencileri toplamda 15 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları temalar Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%4; 6 metafor) ile Güç ve İhtişam (%4; 6 metafor) olmuştur.

Moda Tasarımı öğrencileri toplamda 8 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları tema Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%2,67; 4 metafor) olmuştur. Moda tasarımı öğrencileri, metaforlarında daha çok umut ve geleceğe dair olumlu temalara yönelmişlerdir.

Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencileri toplamda 9 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları temalar Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%2; 3 metafor) ve Güç ve İhtişam (%1,33; 2 metafor) olmuştur. Muhasebe öğrencileri, liderlik ve ulusal gurur gibi temalara yönelmiş, fakat katkı miktarları sınırlı kalmıştır.

Özel Güvenlik ve Koruma öğrencileri toplamda 12 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları tema Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%4,67; 7 metafor) olmuştur. Güvenlik odaklı bu grup, umut ve geleceğe dair olumlu bir bakış açısını daha fazla vurgulamıştır.

Son olarak, Radyo ve TV Programcılığı programı öğrencileri 16 metafor üretmiştir. En fazla katkı yaptıkları tema Geçmiş, Gelecek ve Umutlar (%3,33; 5 metafor) olmuştur. Radyo ve Tv Programcılığı öğrencileri ayrıca ‘Güç ve İhtişam’ (%2,67; 4 metafor) temalarına da önemli ölçüde katkıda bulunmuşlardır.

Genel eğilime bakıldığında, bölümler arasında ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’ teması baskın durumdadır. Ancak ekonomik kaygılar özellikle Bankacılık ve Sigortacılık öğrencilerinde öne çıkmıştır. Halkla İlişkiler ve Tanıtım ile Radyo ve TV Programcılığı öğrencileri, ulusal liderlik ve güç temalarına daha fazla vurgu yapmıştır. Grafik Tasarımı ve Moda Tasarımı öğrencileri, vizyoner ve umut dolu metaforlar üretmiştir. ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’ teması, tüm gruplarda en baskın tema olmuştur. Erkekler daha çok ‘Güç ve İhtişam’ temalarına yönelirken, kadınlar ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’ temasında daha yüksek oranda metafor üretmiştir.

Bu bulgular, ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramının katılımcılar tarafından çok yönlü bir perspektifle ele alındığını ve demografik değişkenlerin metafor seçimlerinde belirgin bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların tematik dağılımı cinsiyet, yaş grubu ve programlara göre Tablo 3’te görülebilmektedir:

Tablo 3. Temalara Göre Dağılım

Tema	Cinsiyet		Yaş				Program									
	Erkek	Kadın	18-20 Yaş	21-25 Yaş	26-30 Yaş	31 ve Üstü	Bankacılık ve Sigortacılık	Bilgisayar Programcılığı	Büro Yön. ve Yön. Asistanlığı	Grafik Tasarımı	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Moda Tasarımı	Muhasebe ve Vergi Uyg.	Özel Güvenlik ve Koruma	Radio Tv Programcılığı	Toplam
Doğa ve Evren	16	7	18	5	0	0	9	5	0	2	1	0	3	0	3	23
Geçmiş, Gelecek ve Umutlar	24	28	35	11	0	6	4	8	5	10	6	4	3	7	5	52
Güç ve İhtişam	22	12	19	11	0	4	3	4	4	3	6	3	2	5	4	34
Karamsarlık, Korku ve Kaygı	16	15	23	7	0	1	10	5	4	6	2	1	0	0	3	31
Nesne	3	1	4	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4
Teknoloji	2	4	3	1	1	1	2	1	0	1	0	0	1	0	1	6
Genel Toplam	83	67	102	35	1	12	29	25	14	22	15	8	9	12	16	150

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin ‘Türkiye Yüzyılı’ kavramına ilişkin metaforik algılarının çeşitlilik ve çok boyutluluk taşıdığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu kavramı tarihsel kökenlerle ilişkilendirilmiş kültürel değerler, toplumsal beklentiler, teknolojik ilerlemeler ve bireysel gelecek tasavvurlarıyla birlikte değerlendirmişlerdir. Elde edilen temalar, genç bireylerin kavrama yönelik algılarında yalnızca mevcut siyasi ve sosyal gerçekliklerin değil, aynı zamanda bireysel duygusal yönelimlerin ve tarihsel bilinç düzeylerinin de etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmının ‘Doğa ve Evren’ ile ‘Geçmiş, Gelecek ve Umutlar’ temaları çerçevesinde olumlu çağrışımlı metaforlar kullanmaları, Türkiye Yüzyılı kavramının öğrenciler nezdinde güçlü bir umut ve idealizm aracı olarak algılandığına işaret etmektedir. Öte yandan, ‘Karamsarlık, Korku ve Kaygı’ teması altında sınıflandırılan metaforlar, bu vizyona karşı güvensizlik ya da eleştirel mesafeye yaklaşan genç bireylerin de bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, gençlerin toplumsal vizyonlara dair algılarında tek tipleştirici değil, çoğulcu bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, değerler eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimi açısından önemli yansımalar içermektedir. Öğrencilerin kavramsal algılarını metaforlar üzerinden dile getirmeleri, eğitim süreçlerinde sembolik ve yaratıcı düşüncüyü destekleyen öğretim yöntemlerinin etkili olabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin değer aktarımı konusundaki rolüne dikkat çeken bulgular da sürecin etkinliğini belirlemektedir (Tuncel, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin ve

program geliştiricilerin, öğrenci deneyimlerini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımları benimsemeleri, bireylerin toplumsal kavramlara ilişkin algılarını daha derinlemesine ifade etmelerine imkân tanıyacaktır.

Ayrıca, öğrencilerin Türkiye Yüzyılı kavramına dair hem umut hem de kaygı temelli yaklaşımlar geliştirmeleri, değerler eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarında yalnızca olumlu değerlerin pekiştirilmesi değil, aynı zamanda gençlerin eleştirel bakış açılarını ifade edebilecekleri güvenli alanların oluşturulması, demokratik tutumların gelişimi açısından da önemlidir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın yalnızca bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören 150 öğrenci ile gerçekeştirilmiş olması, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, çalışmanın yalnızca nitel verilere dayanması, öğrencilerin metaforik anlatımları dışında başka veri türleriyle desteklenmemesi nedeniyle farklı yorumları kapsam dışı bırakabilir. Katılımcıların bireysel deneyimleri, kişisel inanç sistemleri ve güncel politik gündemden etkilenmiş olabilecekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı üniversitelerde ve çeşitli programlarda öğrenim gören öğrencilere ulaşarak daha geniş örneklemlerle gerçekeştirilebilir. Ayrıca, metafor analizi yönteminin nicel veri toplama araçlarıyla desteklenmesi, daha bütüncül sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Türkiye Yüzyılı kavramına ilişkin öğrenci algıları farklı sosyoekonomik arka planlardan gelen bireyler arasında da karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin bu kavrama yönelik değerlendirmelerini içeren çalışmalar, eğitim ortamlarındaki yansımaların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. İçinde A. Öcal ve B. Tay (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (ss. 335–360). Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Cumhurbaşkanlığı. (2023). Türkiye Yüzyılı vizyon belgesi. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı.
- Demirel, Ö. (2009). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Pegem Akademi.
- Halstead, J. M., ve Taylor, M. J. (2000). Values in education and education in values. Falmer Press.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). Eğitimde dil ve edebiyat öğretimi. Engin Yayıncılık.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitime duyulan ihtiyaç. İçinde R. Kaymakcan vd. (Ed.), Değerler ve eğitimi (ss. 311–387). Dem Yayınları.
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları ortak metni. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: Kavram, içerik ve öğretim. Pegem Akademi.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281–326.
- Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(3), 1489–1515.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi, 8(1), 108–142. <https://doi.org/10.46452/baksoder.1485390>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Mehmet Nuri Gömleksiz

Fırat Üniversitesi, nurigomleksiz@yahoo.com

Zehra Al

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, zehra.al023@gmail.com

Özet

Yapay zekânın eğitim ve öğretim ortamlarına entegrasyonu, öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını önemli ölçüde değiştirmiştir. Öğretmenler, yalnızca bilginin kaynağı ve aktarıcısı olmanın ötesine geçerek öğrenme ortamlarını tasarlayan ve dijital araçları etkin ve doğru bir biçimde kullanan bir rehber hâline dönüşmüştür. Dijital dönüşümün gerektirdiği bu yeni sorumluluklar, öğretmenlerin Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yetkinliklerine sahip olmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemi doğrultusunda yapılandırılan bu araştırma, 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında iki farklı devlet üniversitesinin üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 141 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma verileri; alan bilgisi, pedagojik bilgi, yapay zekâ-teknolojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi, yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi ve yapay zekâ-teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere 7 alt boyuttan oluşan 'Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları; 7 alt boyutun hiçbirinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Yapay zekâ teknolojilerini kullanım durumu bakımından yapay zekâ-teknolojik bilgi, yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi ve yapay zekâ-teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yapay zekâ-teknolojik bilgi, yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi ve yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi alt boyutlarına ilişkin görüşleri, yapay zekâya dair eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi değişkeni ise 7 alt boyutun tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Bu bulgular ışığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPAB yetkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla hizmet öncesi eğitimler ya da atölye çalışması gibi etkinlikler düzenlenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Sosyal bilgiler, Teknolojik pedagojik alan bilgisi, Yapay zekâ, Yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi

Perspectives of Pre-Service Social Studies Teachers on Their Artificial Intelligence Technological Pedagogical Content Knowledge Levels*

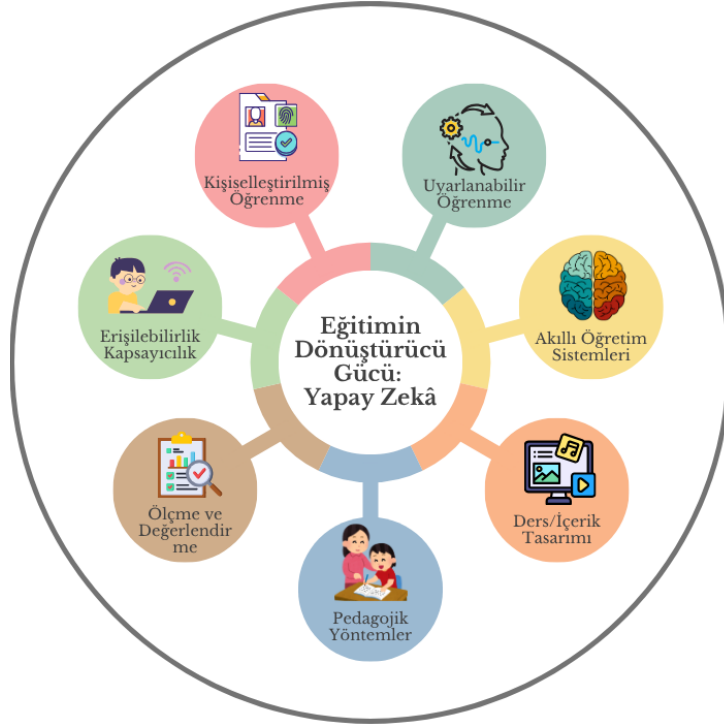
Abstract

The integration of artificial intelligence into educational environments has significantly altered teachers' roles and responsibilities. Teachers have evolved beyond merely being sources and transmitters of knowledge to become guides who design learning environments and utilise digital tools effectively and appropriately. These new responsibilities required by digital transformation necessitate that teachers possess Artificial Intelligence Technological Pedagogical Content Knowledge competencies. This research aims to determine the views of Social Studies teacher candidates regarding their levels of artificial intelligence technological pedagogical content knowledge. This research, structured in line with quantitative research methods, was conducted with 141 Social Studies teacher candidates studying at the third and fourth year levels at two different state universities during the Spring Semester of the 2024-2025 Academic Year. Research data were collected using the 'Artificial Intelligence Technological Pedagogical Content Knowledge Scale', which consists of seven sub-dimensions: content knowledge, pedagogical knowledge, artificial intelligence-technological knowledge, pedagogical content knowledge, artificial intelligence-technological content knowledge, artificial intelligence-technological pedagogical knowledge, and artificial intelligence-technological pedagogical content knowledge. The research findings show that there is no significant differentiation based on gender, class level, or university variable in any of the seven sub-dimensions. Statistically significant differences were found in the sub-dimensions of artificial intelligence-technological knowledge, artificial intelligence-technological pedagogical knowledge, and artificial intelligence-technological pedagogical domain knowledge in terms of the use of artificial intelligence technologies. Prospective teachers' views on the sub-dimensions of AI-technological knowledge, AI-technological content knowledge, and AI-technological pedagogical knowledge differed significantly depending on whether they had received training on AI. The variable of the level of technology use for educational purposes created a statistically significant difference in all seven sub-dimensions. In light of these findings, pre-service training or workshop activities should be organised to develop the AI-TPACK competencies of Social Studies teacher candidates.

Key Words: Pre-service teacher, Social studies, Technological pedagogical content knowledge, Artificial intelligence, Artificial intelligence technological pedagogical content knowledge

Giriş

Yapay zekâ (YZ), insanlara özgü akıl yürütme, problem çözme ve çıkarım yapma gibi bilişsel süreçleri taklit edebilen sistemler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Jia vd., 2023; Russell ve Norvig, 2021). Büyük veri ve doğal dil işleme gibi önemli işlevleri sayesinde birçok sektörde önemli gelişmelere öncülük eden bu teknolojiler, bilhassa eğitim ve öğretim sistemleri üzerinde köklü bir dönüşüm yaratmaktadır. Öyle ki YZ tabanlı araçlar, öğretim sistemlerinden ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına kadar pek çok alanda öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmektedir (Karataş ve Yüce, 2024; Qu vd., 2022; Wang ve Zhao, 2020).



Şekil 1. Eğitimin Dönüştürücü Gücü: Yapay Zekâ

Yapay zekâ teknolojileri, eğitim alanında pedagojik yöntemlerin niteliğini ve çeşitliliğini artıracak yeni fırsatlar doğurmaktadır (Celik, 2023). Bilhassa kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme sistemleri sayesinde öğrencilerin bireysel özelliklerini gözeterek kalıcı öğrenme ortamları inşa etmektedir (Jia vd., 2023; Mao vd., 2024; Shin, 2022). Böylelikle dezavantajlı gruplar için daha erişilebilir ve kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturarak öğrenci katılımını artırmayı amaçlamaktadır (Forero-Corba ve Bennisar, 2024). Bununla birlikte YZ, öğrenci performansına yönelik anlık geri bildirim sağlayarak sınıf içerisinde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanımaktadır (Mao vd., 2024).

Eğitimde YZ uygulamaları, öğrencilere sunduğu fırsatların yanı sıra öğretmenlerin de tekrarlayan görevler için harcadıkları zamanı azaltarak rutin iş yüklerini hafifletmesine olanak tanımaktadır (Chen vd., 2021; Goldman vd., 2024). Birçok araştırma, YZ destekli uygulamaların ders planı hazırlama, öğretim materyali geliştirme ve içerik tasarlama noktasında öğretmenin rolünü tamamlayıcı bir işlev üstlendiğini öne sürmektedir (Gömleksiz ve Al, 2025; Hava ve Babayiğit, 2025; Köse vd., 2023; Pekmez vd., 2024). Görülmektedir ki YZ'nin eğitim ve öğretim süreçlerine entegrasyonu, gerek pedagojik gerekse mesleki açıdan değerli katkılar sunmaktadır.

Yapay zekânın eğitim alanındaki çok yönlü potansiyeline karşın bu teknolojilerin öğretim ortamlarında benimsenme düzeyi, diğer sektörlerde göre nispeten geride kalmaktadır (Luckin vd., 2022). Orhan Göksün'a göre (2025) bu durum, yapay zekânın eğitimdeki dönüştürücü gücünün bir hayli sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Orhan Göksün, 2025). Bu noktada eğitimde yapay zekâ

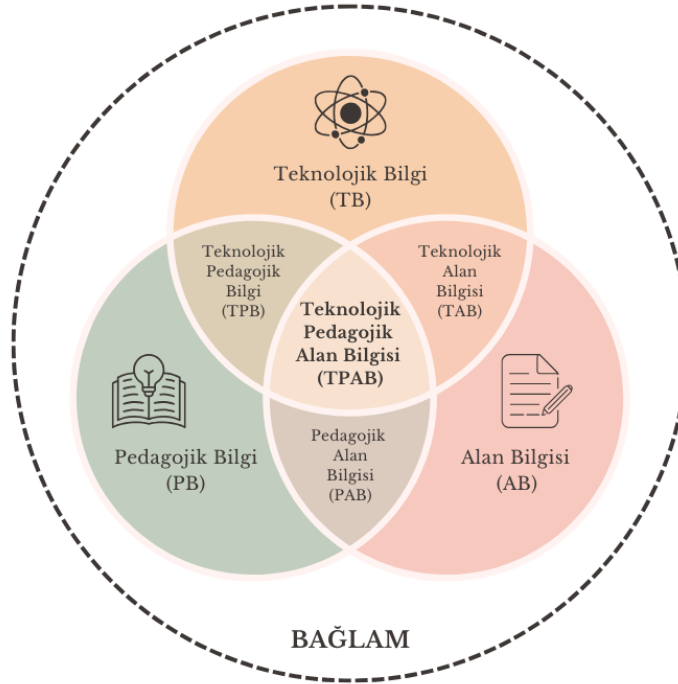
uygulamalarının gerçek potansiyelini ortaya koyabilmek amacıyla öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik yeterliklerinin geliştirilmesi kritik bir önem arz etmektedir (Cun ve Huang, 2024). Benzer biçimde Seufert ve diğerleri (2021), yapay zekâ destekli öğrenme ortamları yapılandırılırken öğretmenin pedagojik rolünün göz ardı edilmemesi gerektiğini öne sürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu teknolojileri öğretim süreçlerine entegre edebilecek donanıma sahip olması (Ayanwale vd., 2024; Xu, 2020), yapay zekânın eğitimde etkili ve verimli bir biçimde kullanılabilmesi noktasında vazgeçilmez bir rol oynamaktadır (Yao ve Wang, 2024).

Kuramsal Çerçeve

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamlarındaki rol ve sorumluluklarını önemli ölçüde değiştirmiştir (Rahmatullah vd., 2022; Szymkowiak vd., 2021). Öğretmenler, yalnızca bilginin kaynağı ve aktarıcısı olmanın ötesine geçerek öğrenme ortamlarını tasarlayan ve dijital araçları etkin ve doğru bir biçimde kullanan bir rehber hâline dönüşmüştür. Dijital dönüşümün gerektirdiği bu yeni sorumluluklar, öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yetkinliklerine sahip olmasını gerekli kılmıştır (Hava ve Babayigit, 2025).

Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelinin kuramsal çerçevesi, Shulman (1986) tarafından ortaya atılan 'Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)'ne dayandırılmaktadır. Pedagojik bilgi (PB) ile alan bilgisinin (AB) kesişiminde yer alan PAB, belirli bir disipline özgü konu alanının öğretilmesi için kullanılan öğretim yöntemlerini içermektedir (Shulman, 1987). Başka bir anlatımla PAB, bir içeriğin uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak açıklanması anlamına gelmektedir (Balcı, 2020). Mishra ve Koehler (2006), öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini değerlendirmek amacıyla PAB modeline teknoloji boyutunu dâhil ederek TPAB çerçevesini oluşturmuştur.



Şekil 2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modeli (Yayıncının izniyle uyarlanmıştır, © 2012 tpack.org)

Şekil 2, TPAB modelinin teknolojik bilgi (TB), pedagojik bilgi (PB) ve alan bilgisi (AB) olmak üzere üç temel bilgi boyutundan oluştuğunu açıkça gözler önüne sermektedir (Paidicán Soto ve Arredondo Herrera, 2024). İkili kesişim boyutları; teknolojik pedagojik bilgi (TPB), teknolojik alan bilgisi (TAB) ve pedagojik alan bilgisi (PAB) olarak adlandırılırken ortak kesişim alanı, üç bilgi boyutunun birleşiminden oluşan teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelini kapsamaktadır.

Boyutlar	Tanım
Teknolojik Bilgi	Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yetkinliklerini ifade etmektedir.
Pedagojik Bilgi	Öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilerini kapsamaktadır.
Alan Bilgisi	Öğretmenlerin belirli bir konu alanına özgü ilke, kavram ve tanımlar hakkında sahip olduğu bilgi olarak tanımlanmaktadır.
Teknolojik Pedagojik Bilgi	Öğretim yöntemlerinin bir parçası olarak teknolojinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenlerin bilgi ve becerilerini kapsamaktadır.
Teknolojik Alan Bilgisi	Belirli bir konunun öğretilmesinde teknolojik araçların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi ve becerileri ifade etmektedir.
Pedagojik Alan Bilgisi	Belirli bir disipline özgü konu alanının öğretilmesi için kullanılan öğretim yöntemlerini içermektedir.
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Belirli bir içeriğin öğretimi sırasında uygun teknolojik araç ve pedagojik yöntemlerin kullanılmasını ifade etmektedir.

Şekil 3. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Modelinin Bileşenleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere *teknolojik bilgi (TB)*, teknolojilerin sunduğu olanak ve sınırlılıkları algılama ve bu teknolojileri etkin bir biçimde kullanma becerisini ifade etmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Chai ve arkadaşları (2010), eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlayabilmek adına öğretmenlerin söz konusu becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Celik (2023) ise TB düzeyi yüksek öğretmenlerin gerek mesleki gerekse gündelik yaşamlarında teknolojik araçlardan etkin bir biçimde yararlanabildiğini öne sürmektedir. *Pedagojik bilgi (PB)*, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasına ilişkin bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Balcı'ya göre (2020) PB alanında yetkin olmayan öğretmenler, dersi planlama ve sınıf içi etkinlikleri düzenleme noktasında çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalabilmektedir. *Alan bilgisi (AB)*, öğretilen konu alanına dair öğretmenin sahip olduğu bilgi birikimi olarak ifade edilmektedir. Pamuk ve arkadaşları (2012), AB'nin öğretilecek içeriğe ilişkin ilke, tanım ve kavramların ötesinde daha kapsamlı bir boyutu temsil ettiğini öne sürmektedir.

TPAB çerçevesinde PB ile AB boyutlarının ortak kesişim alanında yer alan *pedagojik alan bilgisi (PAB)*, belirli bir konu alanının öğretimi sırasında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasını kapsamaktadır (Celik, 2023). Diğer bir anlatımla PAB, bir disipline özgü içeriğin öğrencilerin öğrenimini destekleyecek biçimde ve uygun pedagojik yöntemler kullanılarak açıklanması anlamına gelmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). *Teknolojik alan bilgisi (TAB)*, bir konu alanının öğretiminde teknolojik araçlardan nasıl yararlanılabileceğine ilişkin öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Schmidt vd., 2009). Bu kapsamda bir öğretmenin sohbet robotu gibi ileri düzey teknolojik araçlar vasıtasıyla Sosyal Bilgiler dersine ilişkin bir konuyu araştırması TAB için güncel bir örnek teşkil etmektedir. TB ile PB boyutlarının birleşimini

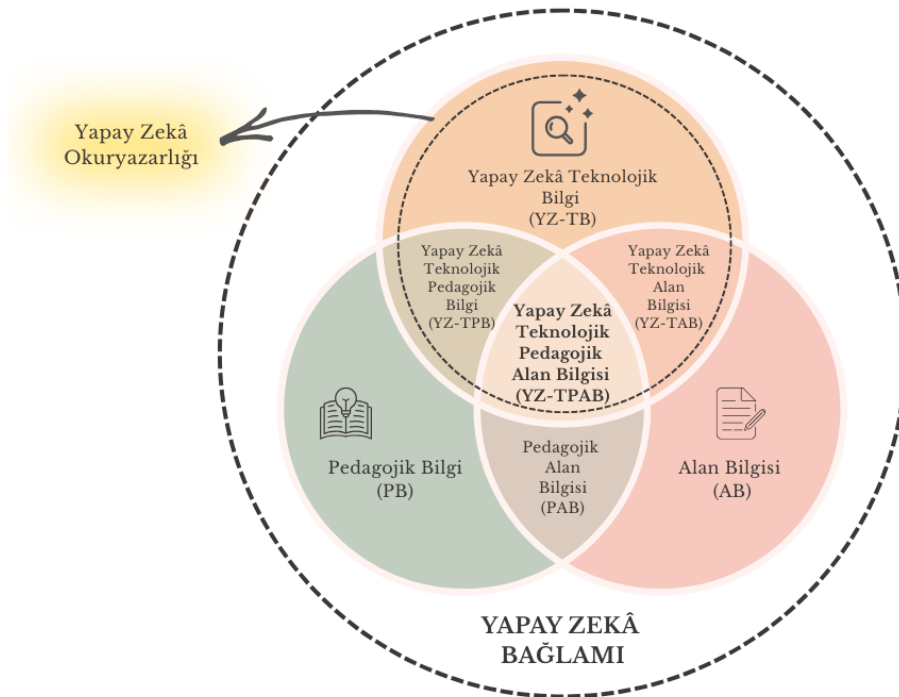
temsil eden *teknolojik pedagojik bilgi (TPB)*, Mishra ve Koehler (2006) tarafından belirtildiği üzere, eğitsel sürecin teknolojik araçlar kullanılarak yapılandırılması anlamına gelmektedir. TPB, belirli pedagojik yöntemler için geliştirilen teknolojilerin olumlu ve olumsuz yönlerini kavramayı gerektirmektedir (Mishra vd., 2010). Teknolojik ve pedagojik bilgi ile alan bilgisi arasındaki dinamik ve bütüncül ilişkileri ifade eden *teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB)* (Koehler ve Mishra, 2009), eğitimde başarılı bir teknoloji entegrasyonu sağlayabilmek adına öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri ifade etmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Choudhury ve arkadaşlarına göre (2024) TPAB modeli, teknolojiyi öğrenme ve öğretme süreçlerine dâhil edebilmeleri noktasında öğretmenler için bir kılavuz niteliği taşımaktadır.

TPAB çerçevesi, geniş ve kapsamlı bir çerçeve sunduğundan pek çok dijital araç ve pedagojik uygulamaların temelini oluşturmuştur (Celik, 2023). Bu bağlamda Valtonen ve diğerleri (2017), öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla TPAB-21 adlı bir ölçek geliştirme araştırması yürütmüştür. Bununla birlikte Petko ve diğerleri (2025); TPAB'nin TB, PB ve AB boyutlarına ek olarak 'Bağlamsal Bilgi (XB)' adlı bilgi alanını dâhil etmiştir. Ning ve arkadaşları (2024) ise YZ teknolojilerinin eğitim ve öğretim uygulamalarında ivme kazanmasıyla birlikte mevcut TPAB modelini genişletmiş ve 'Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (YZ-TPAB)' ölçeğini geliştirmiştir.

Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (YZ-TPAB)

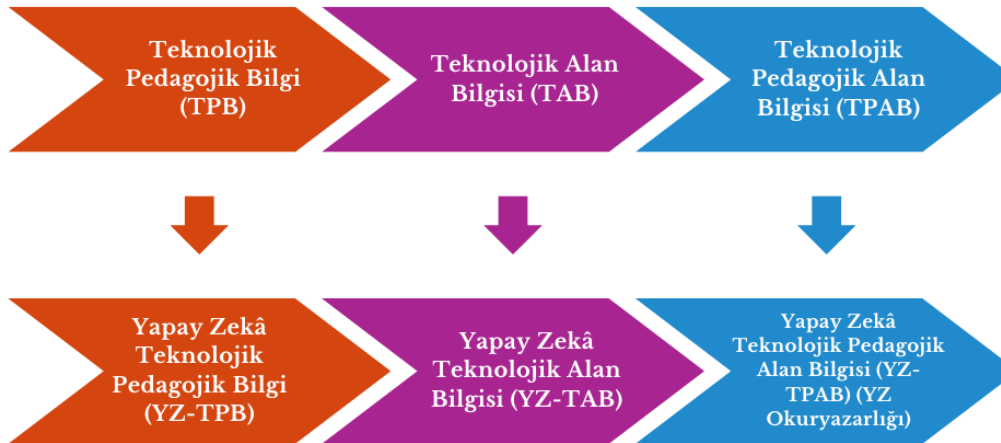
Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ve öğretim süreçleri üzerinde yarattığı etkiler, teknolojik ve pedagojik bilgi ile alan bilgisi arasındaki ilişkileri yeniden yapılandırmakta ve bu durum, geleneksel TPAB modelinin güncellenmesini gerekli hâle getirmektedir (Feldman-Maggor vd., 2025). Kaldı ki YZ ile zenginleştirilmiş bir TPAB modelinin geliştirilmesi, öğretmenlerin hızla değişen bu sürece uyum sağlamaları açısından kritik bir önem arz etmektedir.

YZ-TPAB modeli, TPAB'nin temel bileşenleri ile YZ teknolojileri arasındaki etkileşimi kavramsallaştıran çok boyutlu bir çerçeve sunmaktadır. Lorenz ve Romeike (2023), Celik (2023), Ning ve arkadaşları (2024), YZ teknolojilerinin TPAB modeline entegrasyonuna yönelik özgün model önerileri sunan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Şekil 4'te Ning ve arkadaşları (2024) tarafından geliştirilen YZ-TPAB modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (YZ-TPAB) Modeli (Ning vd., 2024)

Şekil 5'te görüldüğü üzere YZ-TPAB çerçevesi, geleneksel TPAB modeli ile kıyaslandığında; TPB'nin YZ-TPB'ye, TAB'nin YZ-TAB'ye, TPAB'nin ise YZ okuryazarlığı ile YZ-TPAB'ye evrilmektedir (Ning vd., 2024).



Şekil 5. TPAB ile YZ-TPAB Modelinin Karşılaştırmalı İncelenmesi

YZ-TPAB modeli; alan bilgisi (AB), pedagojik bilgi (PB) ve yapay zekâ teknolojik bilgi (YZ-TB) olmak üzere üç temel bilgi alanının kesişiminden türeyen bütünlük bir yapıyı temsil etmektedir (Ning vd., 2024).

Boyutlar	Tanım
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	Öğretmenlerin YZ teknolojilerine yönelik bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerini ifade etmektedir.
Yapay Zekâ- Teknolojik Pedagojik Bilgi	YZ teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde sunduğu olanakları ve taşıdığı potansiyel riskleri gözeterak etkili öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeye yönelik bilgi ve becerileri kapsamaktadır.
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	YZ'nin belirli bir disiplin üzerindeki etkilerini tanıyarak bu teknolojileri yetkin bir şekilde kullanma becerilerini kapsamaktadır.
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Öğretmenlerin YZ tabanlı teknolojileri, konu alanı bilgisi ve pedagojik bilgi ile harmanlayarak etkili bir öğrenme-öğretme süreci tasarlamasına ilişkin bilgi ve becerileri içermektedir.

Şekil 6. Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (YZ-TPAB) Modelinin Bileşenleri

Şekil 6'da gösterildiği gibi *yapay zekâ teknolojik bilgi (YZ-TB)*, öğretmenlerin mevcut YZ teknolojilerini anlama ve bu uygulamaları etkili bir biçimde kullanma becerilerini içermektedir (Celik, 2023; Mishra vd., 2023). *Yapay zekâ teknolojik pedagojik bilgi (YZ-TPB)*, YZ'nin öğrenme ve öğretme süreçlerini nasıl dönüştürdüğü ile ilgili öğretmenlerin sahip olması gereken temel farkındalık düzeyini yansıtmaktadır. *Yapay zekâ teknolojik alan bilgisi (YZ-TAB)*, öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun YZ teknolojilerini kullanması anlamına gelmektedir. *Yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi (YZ-TPAB)* ise belirli bir konu alanına özgü kavram, ilke ve pedagojik yöntemleri YZ teknolojilerinden faydalananarak ifade edebilme becerisini kapsamaktadır.

YZ-TPAB modeli; spesifik bir alana özgü öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla YZ teknolojilerinin uygun pedagojik yöntemler doğrultusunda kullanılmasına rehberlik etmektedir (Hava ve Babayigit, 2025). Cavalcanti ve arkadaşlarına göre (2021) YZ araçlarına ilişkin yeterli teknolojik ve pedagojik bilgiye sahip öğretmenler, bu teknolojilerin sunduğu olanakları eğitim-öğretim süreçlerine görece etkili bir şekilde dâhil edebilmektedir. Baidoo-Anu ve Ansah (2023), yüksek düzeyde TPAB yeterliğine sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde teknolojik araçları daha etkin bir biçimde kullandığını öne sürmektedir. Celik (2023) ise öğretmenlerin YZ teknolojilerini etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için teknolojik bilgi, pedagojik bilgi ve alan bilgisinin yanında etik boyutun önemine dikkat çekmektedir.

Hava ve Babayigit (2025) tarafından yürütülen araştırma, dijital yeterliğin öğretmenlerin YZ-TPAB düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları; öğretmenlerin YZ-TPAB düzeylerinin ortalamanın altında kalırken dijital yeterlik düzeylerinin ise ortalamanın üzerinde seyrettiğini açıkça gözler önüne sermektedir. Ning ve arkadaşları (2024); gerçekleştirdiği çalışmada YZ-TPAB çerçevesini oluşturan bilgi boyutları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Karataş ve Aksu Ataç (2024), İngilizce öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeylerini incelemeyi ve eğitimde YZ teknolojilerini kullanmaya yönelik hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; aday öğretmenlerin en yüksek yeterlik düzeyini YZ-TB boyutunda sergilerken etik boyutunda görece düşük yeterlik göstermiştir. Bununla birlikte geleneksel TPAB modeli ile YZ-TPAB çerçevesi arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Koçyigit Gürbüz ve Akkurt Denizli (2024) tarafından yapılan çalışma ise üretken YZ araçları eğitiminin Matematik öğretmenlerinin YZ-TPAB düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırma, YZ teknolojilerine yönelik eğitimin YZ-TPAB becerilerini geliştirdiğine dair önemli bulgular sunmaktadır. Runge ve arkadaşlarına göre (2025) YZ-TPAB ile YZ derslerine katılım durumu, öğretmen adaylarının YZ kabulünü açıklama konusunda dikkate alınması gerekmektedir. Turgut (2025) ise yürüttüğü çalışmada YZ-TPAB eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu hâle getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın Önemi

YZ'nin eğitim ve öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğretmen adaylarının bu teknolojileri kullanmalarını destekleyecek sistematik bir TPAB çerçevesinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Bautista vd., 2024; Lee, 2024; Koehler ve Mishra, 2009). Bu bağlamda YZ-TPAB modeli, YZ teknolojilerinin pedagojik amaçlar doğrultusunda kullanımına yönelik olarak öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikleri ortaya koymaktadır (Lee, 2024). Alan yazını incelendiğinde; bilhassa öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeylerini belirlemeye yönelik yürütülen araştırmaların bir hayli sınırlı kaldığı görülmektedir (Karataş ve Aksu Ataç, 2024). Dolayısıyla YZ destekli öğrenme-öğretme ortamlarının tasarlanması hususunda öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin geniş bir çerçevede incelenmesi kritik bir önem arz etmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada kullanılan yöntem, evren/örneklem, veri toplama süreci ve araştırmanın yürütüldüğü koşullar beraberinde birtakım sınırlılıkları getirmiştir.

Bu araştırma;

1. 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında iki farklı devlet üniversitesinin üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 141 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Yapay zekânın eğitim ve öğretim süreçlerinde giderek artan etkisi, öğretmen adaylarının bu teknolojilere ilişkin yeterlik düzeylerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik olarak yürütülen bu araştırmada, nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, sayısal veriler aracılığıyla belirli değişkenler arasındaki farkları ortaya koyarak genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen sistematik bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Cohen vd., 2018; Creswell, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının;

1. Yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?
2. Yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu, yapay zekâ eğitimi alma durumu ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedefleyen nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar; birey, grup ya da olguların mevcut durumlarını objektif ve sistematik bir şekilde ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma türü olarak ifade edilmektedir (Karasar, 1986). Bu çalışmalarda; araştırmacı, doğal ve toplumsal olgulara müdahale etmeksizin var olan durumu olduğu gibi incelemekle yükümlüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Betimsel araştırma kapsamında sıklıkla tercih edilen tarama modeli, mevcut bir durumu var olan hâli ile betimlemeyi amaçlayan; birey, nesne veya durumu kendi içerisinde değerlendiren bir yaklaşımdır (Karasar, 1986). Bu modelde belirli bir örneklem grubundan elde edilen bulgular doğrultusunda evrenin genel özelliklerini yansıtan tutum ve görüşler sayısal olarak tanımlanmaktadır. Böylelikle araştırmacılar, örneklemden yola çıkarak evren hakkında genelleyici sonuçlara ulaşabilmektedir (Creswell, 2017). Nitekim bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu, yapay zekâ eğitimi alma durumu ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyine göre gibi değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırma, etik ilke ve standartlar çerçevesinde yürütülmüş olup çalışmaya başlanmadan önce Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, 2024-2025 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında iki farklı devlet üniversitesinin üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde öğrenim gören 141 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada, yalnızca üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler örnekleme dâhil edilirken derslerini uzaktan eğitim yöntemi ile sürdüren birinci ve ikinci sınıfta öğrencileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırmada, evrenin tamamı örneklem olarak ele alındığından ayrı bir örneklem seçimi yapılmamıştır. Bu doğrultuda mevcut ve ulaşılan öğretmen adaylarına ilişkin veriler Tablo 1'de detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Tablo 1. Araştırma Evreninde ve Uygulama Sürecinde Ulaşılan Öğretmen Adayı Sayıları

Üniversite	Mevcut öğretmen adayı		Ulaşılan öğretmen adayı	
	n	%	n	%
Fırat Üniversitesi	100	61.35	92	65.2
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	63	38.65	49	34.8
Toplam	163	100.00	141	100.00

Araştırmada; Fırat Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 100 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının 92'sine (%65.2), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 63 aday öğretmenin ise 49'una (%34.8) ulaşılmıştır. Bu katılım düzeyi, her iki üniversitedeki öğrenci kitlesinin büyük ölçüde temsil edildiğini ve öğretmen adaylarının önemli bir bölümüne ulaşıldığını göstermektedir. Buradan hareketle araştırma örneklemine dâhil edilen öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikler Tablo 2'de detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Değişken düzeyleri	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	103	73	141
	Erkek	38	27	
Sınıf düzeyi	3. sınıf	80	56.7	141
	4. sınıf	61	43.3	
Üniversite	Fırat Üniversitesi	92	65.2	141
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	49	34.8	
Yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu	Evet	119	84.4	141
	Hayır	22	15.6	
Yapay zekâ eğitimi alma durumu	Evet	34	24.1	141
	Hayır	107	75.9	
Eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi	Düşük	11	7.8	141
	Orta	85	60.3	
	Yüksek	34	24.1	
	Çok yüksek	11	7.8	
Toplam		141	100.0	141

Tablo 2, araştırmaya katılım gösteren 141 öğretmen adayının cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu, yapay zekâ eğitimi alma durumu ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyine ilişkin demografik dağılımını göstermektedir. Bu bağlam içerisinde 141 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının 103'ü (%73) kadınlardan, 38'i (%27) ise erkek adaylardan oluşmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının 80'i (%56.7) 3. sınıf, 61'i (%43.3) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Adaylar, kayıtlı oldukları üniversite kapsamında incelendiğinde; 92'sinin (%65.2) Fırat Üniversitesi'nde, 49'unun (%34.8) ise Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenimine devam ettiği görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenlerden 119'unun (%84.4) yapay zekâ destekli uygulamaları kullandığı, 22'sinin (%15.6) bu uygulamaları kullanmadığı; 34'ünün (%24.1) yapay zekâ eğitimi aldığı, 107'sinin (%75.9) bu tür bir eğitimden yararlanmadığı belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine dair dağılım incelendiğinde; 11'inin (%7.8) düşük, 85'inin (%60.3) orta, 34'ünün (%24.1) yüksek ve 11 (%7.8) öğretmen adayının çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının temel betimsel özelliklerini belirlemek adına araştırmacı tarafından 'Kişisel Bilgi Formu' hazırlanmıştır. Form; aday öğretmenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu, yapay zekâ eğitimi alma durumu ve teknoloji kullanma düzeyine yönelik kapalı uçlu maddelerden oluşmaktadır.

Aday öğretmenlerin yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla Canbazoglu Bilici ve arkadaşları (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek formundan yararlanılmıştır. Ölçek formu; otuz dokuz madde ve yedi alt boyuttan oluşmakla birlikte beşli likert formatında yapılandırılmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen ortalama değer aralıklarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te detaylandırılmıştır.

Tablo 3. *Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin Değer Aralıkları*

Değer aralığı	Katılım düzeyi	Seçenekler
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	(1)
1.81-2.60	Katılmıyorum	(2)
2.61-3.40	Orta düzeyde katılıyorum	(3)
3.41-4.20	Katılıyorum	(4)
4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum	(5)

Tablo 3'e göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ilgili ölçek ifadelerine verdikleri yanıtlar, "Kesinlikle katılmıyorum (1)" ile "Kesinlikle katılıyorum (5)" arasında değişmektedir. 1.00-1.80 arasındaki puanlar, "Kesinlikle katılmıyorum"; 1.81-2.60 arası, "Katılmıyorum"; 2.61-3.40 arası, "Orta düzeyde katılıyorum"; 3.41-4.20 arası, "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 arası "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir.

Ölçek alt boyutları; Alan Bilgisi (AB), Pedagojik Bilgi (PB), Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi (YZ-TB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi (YZ-TAB), Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi (YZ-TPB) ve Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (YZ-TPAB) şeklinde sıralanmaktadır. Söz konusu alt boyutların Cronbach's Alpha değerleri Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. *Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeğinin Cronbach's Alpha (α) Katsayıları*

Ölçek/Alt Boyutları	Madde No	Cronbach's Alpha (α) Katsayısı
AB	1, 2, 3, 4, 5	.796
PB	6, 7, 8, 9, 10, 11	.835
YZ-TB	12, 13, 14, 15, 16	.873
PAB	17, 18, 19, 20, 21, 22	.820
YZ-TAB	23, 24, 25, 26, 27, 28	.866
YZ-TPB	29, 30, 31, 32, 33, 34	.896
YZ-TPAB	35, 36, 37, 38, 39	.865

Ölçeğin genel güvenirliği .98 olarak bulunmuş olup alt boyutlara ilişkin güvenirlik katsayıları ise AB için .87; PB, .88; YZ-TB, .95; PAB, .92; YZ-TAB, .97; YZ-TPB, .97 ve YZ-TPAB, .94 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .967 olarak hesaplanmış ve AB alt boyutu için .796; PB, .835; YZ-TB, .873; PAB, .820; YZ-TAB, .866; YZ-TPB, .896; YZ-TPAB, .865 değerinde bulunmuştur. Bu durum, söz konusu ölçme aracının yüksek güvenirliğe sahip olduğunu ve güvenilir sonuçlar üretebileceğini açıkça gözler önüne sermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya ilişkin veriler, öğretmen adaylarına çevrimiçi bir platformda ulaştırılan ölçek formları aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, her bir öğretmen adayının yalnızca bir defa yanıt göndermelerine imkân tanıyacak şekilde tasarlanmış; adayların gönderdikleri yanıtlara ilişkin tarih ve saat bilgileri sistem tarafından kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, gönüllü katılım ilkeleri ve kişisel verilerin gizliliği hakkında öğretmen adaylarını bilgilendirmiş ve elde edilen bulguların yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağını belirtmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygun istatistiksel analizler kullanılmıştır. Bu doğrultuda varyans homojenliği varsayımını test etmek amacıyla Levene testi yapılmış, dağılımın normal olduğu durumlarda parametrik istatistiksel analizler uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki farkları incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Buradan hareketle iki kategorili değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, YZ kullanımı ve YZ eğitimi) için bağımsız örneklem t-testi; çok kategorili değişkenlerde (eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi) ise tek yönlü ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmesi hâlinde farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Bu istatistiksel analizler, SPSS 23 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında ulaşılan nicel bulgular detaylı bir biçimde açıklanmış ve elde edilen veriler; tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans vb.), bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Böylelikle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin demografik değişkenler bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Alan Bilgisi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *alan bilgisi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
1	Alanımdaki kavram ve ilkelere ilişkin güçlü bir anlayışa sahibim.	3.38	.808
2	Öğrettiğim konuya ilişkin kavram ve ilkelerin tarihsel gelişimini tamamen anlarım.	3.37	.769
3	Öğrettiğim konunun günlük hayatta nasıl uygulanabileceğini bilirim.	3.56	.823
4	Öğrettiğim konunun bilgi yapısına (organizasyonu) ilişkin derin bir anlayışa sahibim.	3.41	.811
5	Konuya özgü öğretim materyalleri ile öğretim programı kazanımlarına (öğrenme çıktılarına) son derece aşinayım.	3.45	.770
Toplam		3.43	.59

Yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeğinin alan bilgisi alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde; öğretmen adaylarının "Öğrettiğim konunun günlük hayatta nasıl uygulanabileceğini bilirim." maddesine verdikleri yanıtların diğer maddelere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$: 3.56). Bu maddeyi sırasıyla "Konuya özgü öğretim materyalleri ile öğretim programı kazanımlarına (öğrenme çıktılarına) son derece aşinayım." ($\bar{X}$: 3.45); "Öğrettiğim konunun bilgi yapısına (organizasyonu) ilişkin derin bir anlayışa sahibim." ($\bar{X}$: 3.41); "Alanımdaki kavram ve ilkelere ilişkin güçlü bir anlayışa sahibim." ($\bar{X}$: 3.38); "Öğrettiğim konuya ilişkin kavram ve ilkelerin tarihsel gelişimini tamamen anlarım." ($\bar{X}$: 3.37) gibi ölçek ifadeleri takip etmektedir. Genel itibarıyla Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutundaki toplam puanlarının "Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.43) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6'da, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutuna yönelik yapay zekâ teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t testine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Alan Bilgisi	Kadın	103	3.44	.56	1.31	.253	.431	.667
	Erkek	38	3.40	.66				

*p<0,05

Öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanları; cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(139)}=.431$; $p=.137$]. Kadın öğretmen adayları, "Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$: 3.44); erkek öğretmen adayları ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.40) düzeyinde yanıt vermiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Alan Bilgisi	3. Sınıf	80	3.47	.53	.485	.487	.909	.365
	4. Sınıf	61	3.38	.65				

*p<0,05

Alan bilgisi alt boyutuna yönelik Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeyleri, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(139)}=.909$; $p=.365$]. Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerinin "Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.47), 4. sınıfta öğrenim gören adayların ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$: 3.38) yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Alan Bilgisi	HMKÜ	49	3.51	.67	2.254	.136	1.097	.275
	FÜ	52	3.39	.54				

*p<0,05

Aday öğretmenlerin kayıtlı oldukları üniversitelere göre alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanları arasında yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t_{(139)}=1.097$; $p=.275$]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının yanıtları "Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$: 3.51); Fırat Üniversitesi'nde öğrenim gören aday öğretmenlerin ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$: 3.39) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9'da bağımsız örneklem t testi kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerini kullanma durumu bakımından alan bilgisi alt boyutuna yönelik YZ-TPAB düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Alan Bilgisi	Evet	119	3.46	.59	.845	.360	1.571	.118
	Hayır	22	3.25	.55				

*p<0,05

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutuna ilişkin görüşleri, yapay zekâ teknolojilerini kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır [$t_{(139)}=1.571$; $p=.118$]. Yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğretmen adayları, "Katılıyorum" düzeyinde ($\bar{X}$: 3.46) yanıt verirken bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenler ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.25) düzeyinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ eğitimi alma durumlarına göre alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Alan Bilgisi	Evet	34	3.53	.73	7.126	.009	.967	.339
	Hayır	107	3.40	.53				

*p<0,05

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ eğitimi alma durumlarına göre alan bilgisi alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(139)}=.967$; $p=.339$]. Yapay zekâ eğitimi alan öğretmen adayları, "Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.53) düzeyinde görüş bildirirken almayan adayların "Orta Düzeyde Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.40) düzeyinde yanıt verdiği görülmüştür.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyleri bakımından alan bilgisi alt boyutuna yönelik YZ-TPAB düzeylerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek adına tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe			
AB	Düşük	11	3.09	.52	Gruplar Arası	5.87	3	1.95	6.23	.001	1,2-4			
	Orta	85	3.34	.52										
	Yüksek	34	3.59	.62										
	Çok Yüksek	11	3.96	.62	Gruplar İçi	43.02	137	.314						
	Toplam	141	3.43	.59								Toplam	48.90	140
	Levene:	p: .538												

Tablo 11'de öğretmen adaylarının alan bilgisi alt boyutuna ilişkin puanları arasında eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$F_{(3-137)}=6.23$; $p=.001$]. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Scheffe testi, eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'çok yüksek' olan öğretmen adayları ($\bar{X}$: 3.96) ile 'düşük' ($\bar{X}$: 3.09) ve 'orta' düzeyde ($\bar{X}$: 3.34) teknoloji kullanan aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 'düşük' ve 'orta' seviyede teknoloji kullanan öğretmen adayları, "Orta Düzeyde Katılıyorum"; 'yüksek' ve 'çok yüksek' seviyede teknoloji kullananlar ise "Katılıyorum" aralığında görüş bildirmiştir.

Pedagojik Bilgi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *pedagojik bilgi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *Öğretmen Adaylarının 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları*

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
6	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanma yetkinliğine sahibim.	3.49	.780
7	Dersin içeriğine uygun öğretim yöntemlerini seçebilirim.	3.62	.833
8	Öğrencilerin performansları veya geri bildirimlerine göre öğretim yöntemlerimi belirleyebilirim.	3.57	.813
9	Etkili sınıf düzeni ve yönetimi konusunda bilgi sahibiyim.	3.62	.842
10	Öğretim sürecinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, ilgi alanlarını, motivasyonlarını ve diğer ihtiyaçlarını dikkate alırım.	3.76	.844
11	Öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda yeterliyim.	3.57	.787
Toplam		3.60	.60

Pedagojik bilgi alt boyutuna ilişkin Tablo 12'de yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim sürecinde bireysel faktörleri (hazır bulunuşluk seviyesi, ilgi alanı, motivasyon, diğer ihtiyaçlar vb.) dikkate alma konusunda, diğer ölçek ifadelerine kıyasla, daha yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip olduğu görülmektedir ($\bar{X}$: 3.76). Bununla birlikte öğretmen adaylarının ölçekte yer alan maddelerin tamamına "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği belirlenmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının pedagojik bilgi alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkı cinsiyet değişkenine göre belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Bilgi	Kadın	103	3.61	.58	.880	.350	.402	.688
	Erkek	38	3.57	.66				

*p<0,05

Tablo 13'te yer alan bulgular, öğretmen adaylarının PB alt boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=.402$; $p=.688$]. Bu durum; PB'nin cinsiyete duyarlı bir yapı sergilemediğini, kadın ile erkek öğretmen adayları

arasında belirlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde hem kadın ($\bar{X}$: 3.61) hem de erkek ($\bar{X}$: 3.57) öğretmen adaylarına ait puanların "Katılıyorum" düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının pedagojik bilgi alt boyutuna ilişkin YZ-TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiş ve bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Bilgi	3. Sınıf	80	3.67	.56	1.073	.302	1.509	.133
	4. Sınıf	61	3.51	.64				

*p<0,05

Tablo 14'te öğretmen adaylarına ait PB alt boyutu puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(139)}=1.509$; $p=.133$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde her iki sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği tespit edilmiştir ($\bar{X}$: 3.67; $\bar{X}$: 3.51). Bu bulgu, PB puanlarının sınıf düzeyi grupları arasında benzer düzeyde seyrettiğini açıkça gözler önüne sermektedir.

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi puanlarının üniversite değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak incelenmiş ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Bilgi	HMKÜ	49	3.67	.66	.953	.331	.995	.321
	FÜ	52	3.56	.56				

*p<0,05

Analiz sonuçları, PB alt boyutu puanlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$t_{(139)}=.995$; $p=.321$]. Her iki üniversitede de aday öğretmenlerin yanıtları benzer düzeyde seyretmekte ve aritmetik ortalama değerleri "Katılıyorum" aralığında yer almaktadır ($\bar{X}$: 3.67; $\bar{X}$: 3.56).

Öğretmen adaylarının pedagojik bilgi puanlarının yapay zekâ teknolojilerini kullanma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Bilgi	Evet	119	3.64	.61	.090	.764	1.854	.066
	Hayır	22	3.38	.51				

*p<0,05

Tablo 16, öğretmen adaylarının PB alt boyut puanlarının YZ teknolojilerini kullanma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=1.854$; $p=.066$]. Yapay zekâ teknolojilerini kullanan öğretmen adayları ($\bar{X}$: 3.64) "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verirken bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.38) ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde görüş belirttiği görülmektedir.

Yapay zekâ eğitimi alma değişkenine göre aday öğretmenlerin pedagojik bilgi puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek adına bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Bilgi	Evet	34	3.75	.73	3.236	.074	1.681	.095
	Hayır	107	3.55	.55				

*p<0,05

Tablo 17'ye göre Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ teknolojilerine ilişkin eğitim alma durumları arasında PB alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(139)}=1.681$; $p=.095$]. YZ konusunda eğitim görmüş öğretmen adayları ($\bar{X}$: 3.75) ile bu konuda eğitim geçmişi bulunmayan öğretmen adaylarına ($\bar{X}$: 3.55) ait yanıtlar "Katılıyorum" aralığında yer almaktadır.

Tablo 18'de öğretmen adaylarının pedagojik bilgi puanlarının eğitim amaçlı teknoloji kullanma düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve analiz bulguları sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
PB	Düşük	11	3.34	.33	Gruplar Arası	5.64	3	1.88	5.65	.001	1,2-4
	Orta	85	3.49	.56							
	Yüksek	34	3.81	.63	Gruplar İçi	45.56	137	.333			
	Çok	11	4.06	.68							
	Yüksek										
	Toplam	141	3.60	.60	Toplam		140				
Levene:1.549			p: .205								
*p<0,05											

*p<0,05

Tablo 18'e göre PB alt boyut puanları, öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-137)}=5.65$; $p=.001$]. Scheffe bulguları, anlamlı farklılığın 'düşük-çok yüksek' ile 'orta-çok yüksek' kategorileri arasında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.06) olan öğretmen adayları ile 'düşük' ($\bar{X}$: 3.34) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.49) olan öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' olan aday öğretmenler "Orta Düzeyde Katılıyorum"; 'orta', 'yüksek', 'çok yüksek' olan öğretmen adayları ise "Katılıyorum" aralığında görüş bildirmiştir.

Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik bilgi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
12	Eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan yapay zekâ teknolojilerine aşinayım.	3.44	.921
13	Öğretim için gerekli yapay zekâ teknolojilerine erişme yetkinliğine sahibim.	3.58	.821
14	Pedagojik bağlamda yapay zekâ teknolojilerini sıklıkla kullanırım.	3.44	.831
15	Öğretim sürecini geliştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim.	3.46	.858
16	Öğretim sürecini etkileşimli hale getirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda bilgiliyim.	3.44	.873
Toplam		3.47	.70

Yapay zekâ-teknolojik bilgi alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının yanıtları incelendiğinde; "Öğretim için gerekli yapay zekâ teknolojilerine erişme yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.58) maddesinin ölçek genelinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu maddeyi sırasıyla "Öğretim sürecini geliştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim." ($\bar{X}$: 3.46); "Eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılan yapay zekâ teknolojilerine aşinayım.", "Pedagojik bağlamda yapay zekâ teknolojilerini sıklıkla kullanırım." ve "Öğretim sürecini etkileşimli hale getirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda bilgiliyim." ($\bar{X}$: 3.44) izlemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TB alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.47) düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ-teknolojik bilgi alt boyutuna ilişkin puanları cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiş ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı bağımsız örneklem t testi kullanılarak Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	Kadın	103	3.46	.67	.846	.359	-.229	.819
	Erkek	38	3.49	.78				

*p<0,05

Tablo 20'ye göre YZ-TB alt boyutunda cinsiyet grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(139)}=-.229$; $p=.819$]. Gruplar, aritmetik ortalama değerleri bakımından değerlendirildiğinde hem kadın ($\bar{X}$: 3.46) hem de erkek ($\bar{X}$: 3.49) öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre YZ-TB puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testine ilişkin analiz sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	3. Sınıf	80	3.48	.70	.036	.849	.196	.845
	4. Sınıf	61	3.45	.70				

*p<0,05

YZ-TB alt boyut puanları, öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [$t_{(139)}=.196$; $p=.845$]. Grupların aritmetik ortalamaları, 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarında ($\bar{X}$: 3.48) ve 4. sınıftaki aday öğretmenlerde ise ($\bar{X}$: 3.45) değerinde olup yanıtlar "Katılıyorum" aralığında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite değişkenine göre YZ-TB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 22'de aktarılmıştır.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	HMKÜ	49	3.56	.73	.263	.609	1.124	.263
	FÜ	52	3.42	.68				

* $p<0,05$

Tablo 22, öğretmen adaylarının YZ-TB alt boyutu puanlarının üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır [$t_{(139)}=1.124$; $p=.263$]. Ortalama puanlar; HMKÜ'ye kayıtlı öğretmen adaylarına ait yanıtların ($\bar{X}$: 3.56), FÜ'de öğrenim gören aday öğretmenlerin ise ($\bar{X}$: 3.42) değerinde olup "Katılıyorum" aralığında yer aldığını göstermektedir.

Aday öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini kullanma durumlarına göre YZ-TB puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Söz konusu bulgulara ilişkin elde edilen değerler Tablo 23'te detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	Evet	119	3.53	.71	8.508	.004	3.660	.001
	Hayır	22	3.10	.45				

* $p<0,05$

Tablo 23, öğretmen adaylarının YZ-TB alt boyut puanlarının YZ kullanımı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir [$t_{(139)}=3.660$; $p=.001$]. YZ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının YZ-TB düzeylerinin ($\bar{X}$: 3.53), bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenlere ($\bar{X}$: 3.10) kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. YZ'yi kullanan aday öğretmenlerin söz konusu alt boyuta verdiği yanıtlar "Katılıyorum" düzeyinde yer alırken bu teknolojileri kullanmayan öğretmen adaylarının ise "Orta Düzeyde Kullanıyorum" aralığında görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının YZ-TB puanları, yapay zekâ eğitimi alma durumlarına göre karşılaştırılmış ve bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin değerler Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi	Evet	34	3.74	.74	.799	.373	2.617	.010
	Hayır	107	3.38	.66				

* $p<0,05$

Öğretmen adaylarının YZ-TB alt boyut puanlarında YZ eğitimi değişkenine göre istatistiksel bir farklılaşma tespit edilmiş [$t_{(139)}=2.617$; $p=.010$] olup söz konusu farklılık, YZ konusunda eğitim alan adayların lehine gerçekleşmiştir. Bu durum, YZ teknolojileri konusunda eğitim görmüş öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.74) bu konuda eğitim geçmiş olmayan aday öğretmenlere ($\bar{X}$: 3.38) kıyasla daha yüksek oranda YZ-TB düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; YZ eğitimi alan öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde, bu konuda eğitim görmeyen adayların ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında yanıt verdiği görülmüştür.

Eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre aday öğretmenlerin YZ-TB puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
YZ-TB	Düşük	11	2.80	.75	Gruplar	22.73	3	7.58	22.45	.000	1-3,4
	Orta	85	3.28	.55	Arası						
	Yüksek	34	3.84	.59	Gruplar	46.24	137	.338			2-3,4
	Çok Yüksek	11	4.43	.52	İçi						3-4
	Toplam	141	3.47	.70	Toplam	68.98	140				
		Levene: .89		p: .449							

* $p<0,05$

YZ-TB alt boyutuna ilişkin puanlar, öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-137)}=22.45$; $p=.000$]. Elde edilen bulgular, eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyini 'yüksek' ($\bar{X}$: 3.84) ile 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.43) seviyede bildiren öğretmen adayları ile 'düşük' ($\bar{X}$: 2.80) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.28) düzeyde bildiren aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eğitim amaçlı teknoloji kullanım seviyesi 'çok yüksek' olan aday öğretmenler ile 'yüksek' olanlar arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Gruplar, aritmetik ortalama değerleri bakımından incelendiğinde; eğitim amacıyla teknolojiyi 'düşük' ve 'orta' düzeyde kullanan öğretmen adayları, "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında; 'yüksek' ve 'çok yüksek' düzeydeki aday öğretmenlerin ise "Katılıyorum" aralığında yanıt verdiği görülmüştür.

Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *pedagojik alan bilgisi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
17	Öğretim programına uygun plan oluşturma (ders planı, yıllık plan) konusunda yeterliyim.	3.43	.880
18	Öğretmenliğin odak noktaları ve zorlayıcı yönleri konusunda bilgi sahibiyim.	3.67	.761

19	Öğrencilerin öğrenme durumlarını analiz ederek, öğretim sürecini onların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenleme yetkinliğine sahibim.	3.54	.815
20	Öğrenciler için ilgi çekici grup etkinlikleri oluşturma yetkinliğine sahibim.	3.60	.810
21	Öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla yaptıkları kavram yanılgılarının farkındayım.	3.55	.806
22	Öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla yaptıkları kavram yanılgılarını giderme konusunda onlara yardımcı olabilirim.	3.52	.780
Toplam		3.55	.58

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; maddeler arasında en yüksek ortalamanın "Öğretmenliğin odak noktaları ve zorlayıcı yönleri konusunda bilgi sahibiyim." ($\bar{X}$: 3.67) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Bunu takiben "Öğrenciler için ilgi çekici grup etkinlikleri oluşturma yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.60); "Öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla yaptıkları kavram yanılgılarının farkındayım." ($\bar{X}$: 3.55); "Öğrencilerin öğrenme durumlarını analiz ederek, öğretim sürecini onların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenleme yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.54); "Öğrencilerin öğrenme sürecinde sıklıkla yaptıkları kavram yanılgılarını giderme konusunda onlara yardımcı olabilirim." ($\bar{X}$: 3.52) ve "Öğretim programına uygun plan oluşturma (ders planı, yıllık plan) konusunda yeterliyim." ($\bar{X}$: 3.43) ifadeleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının PAB alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}$: 3.55) genel itibarıyla "Katılıyorum" düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre PAB düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Alan Bilgisi	Kadın	103	3.52	.57	.072	.789	-.761	.448
	Erkek	38	3.61	.62				

*p<0,05

Tablo 27'ye göre PAB alt boyut puanları, aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(139)}=-.761$; $p=.448$]. Kadın ($\bar{X}$: 3.52) ile erkek ($\bar{X}$: 3.61) öğretmen adaylarının ilgili alt boyuttaki yanıtları "Katılıyorum" düzeyinde yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının PAB puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve ilgili bulgular Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Alan Bilgisi	3. Sınıf	80	3.56	.55	.007	.932	.339	.735
	4. Sınıf	61	3.53	.62				

*p<0,05

Tablo 28'deki analiz sonuçları, PAB alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine bağlı bir farklılaşmanın tespit edilmediğini göstermektedir [$t_{(139)}=.339$; $p=.735$]. Başka bir anlatımla aday öğretmenlerin ilgili alt boyut puanları, kayıtlı oldukları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde

farklılaşmamaktadır. 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ($\bar{X}$: 3.56) ile 4. sınıftaki aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.53) "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite değişkeni bakımından PAB düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Alan Bilgisi	HMKÜ	49	3.63	.63	.437	.510	1.294	.198
	FÜ	52	3.50	.55				

*p<0,05

Tablo 29'a göre PAB alt boyut puanları, öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversitelere göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir [$t_{(139)}=1.294$; $p=.198$]. Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; HMKÜ'de öğrenim gören aday öğretmenler ($\bar{X}$: 3.63) ile FÜ'ye kayıtlı öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.50) "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir.

Aday öğretmenlerin PAB puanlarının yapay zekâ teknolojilerini kullanma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 30'da, elde edilen istatistiksel bulgular detaylı bir şekilde gösterilmiştir.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	119	3.59	.59	.767	.383	1.920	.057
	Hayır	22	3.33	.52				

*p<0,05

Tablo 30'a göre öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanım durumu, PAB alt boyut puanlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır [$t_{(139)}=1.920$; $p=.057$]. Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; YZ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.59) "Katılıyorum", bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.33) ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde yanıt verdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının PAB düzeylerinin yapay zekâ eğitimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	34	3.67	.71	3.548	.062	1.368	.174
	Hayır	107	3.51	.53				

*p<0,05

Tablo 31, PAB alt boyutu açısından YZ konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymaktadır [$t_{(139)}=1.368$; $p=.174$]. Gruplar, aritmetik ortalamaları bakımından değerlendirildiğinde; hem YZ konusunda eğitim geçmişi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.67) hem de bu konuda eğitim almayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.51) "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir.

Eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyinin PAB puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Pedagogik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
PAB	Düşük	11	3.06	.54	Gruplar	9.56	3	3.189	11.298	.000	1-3,4 2-3,4
	Orta	85	3.44	.51	Arası						
	Yüksek	34	3.76	.54	Gruplar	38.66	137	.282			
	Çok Yüksek	11	4.18	.58	İçi						
	Toplam	141	3.55	.58	Toplam	48.23	140				
Levene: .264		p: .851									
*p<0,05											

*p<0,05

Tablo 32, aday öğretmenlerin PAB alt boyut puanlarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-137)}=22.45$; $p=.000$]. Bulgular, eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ($\bar{X}$: 3.06) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.44) seviyede olan öğretmen adayları ile 'yüksek' ($\bar{X}$: 3.76) ve 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.18) seviyede olan aday öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; eğitim amacıyla teknolojiyi 'düşük' düzeyde kullanan öğretmen adayları "Orta Düzeyde Katılıyorum", 'orta', 'yüksek' ve 'çok yüksek' seviyede kullanan aday öğretmenler ise "Katılıyorum" aralığında görüş bildirmiştir.

Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
23	Belirli alanlara yönelik yapay zekâ uygulamalarına (akıllı öğretim sistemleri vb.) aşinayım.	3.45	.824
24	Belirli akademik alanlarda yapay zekâ teknolojilerini kolaylıkla kullanma yetkinliğine sahibim.	3.48	.798
25	Akademik olarak bilgi birikimimi güncellemek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim.	3.43	.889
26	Öğrettiğim konuya göre uygun yapay zekâ teknolojilerini seçebilirim.	3.49	.850
27	Öğrencilerin öğretim materyalini etkili bir şekilde anlamaları için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yetkinim.	3.45	.840
28	Öğrencilerin bilgi anlayışlarını genişletmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim.	3.59	.747
Toplam		3.48	.63

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi alt boyutuna ilişkin yanıtları incelendiğinde; en yüksek ortalamanın "Öğrencilerin bilgi anlayışlarını genişletmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim." ($\bar{X}$: 3.59) ifadesine ait olduğu görülmektedir. Bunu takiben "Öğrettiğim konuya göre uygun yapay zekâ teknolojilerini seçebilirim." ($\bar{X}$: 3.49); "Belirli akademik alanlarda yapay zekâ teknolojilerini kolaylıkla kullanma yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.48); "Belirli alanlara yönelik yapay zekâ uygulamalarına (akıllı öğretim sistemleri vb.) aşinayım." ve "Öğrencilerin öğretim materyalini etkili bir şekilde anlamaları için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yetkinim." ($\bar{X}$: 3.45); "Akademik olarak bilgi birikimimi güncellemek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim." ($\bar{X}$: 3.43) ifadeleri izlemektedir. Söz konusu alt boyuta ilişkin madde ortalamaları, öğretmen adaylarının genel itibarıyla "Katılıyorum" ($\bar{X}$: 3.48) düzeyinde görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi alt boyut puanlarında cinsiyete göre istatistiksel bir fark bulunup bulunmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	Kadın	103	3.52	.58	2.114	.148	1.237	.218
	Erkek	38	3.37	.75				

*p<0,05

Tablo 34, öğretmen adaylarına ait YZ-TAB alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır [$t_{(139)}=1.237$; $p=.218$]. Grupların aritmetik ortalama değerleri; kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.52) "Katılıyorum" düzeyinde, erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.37) ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında yanıt verdiğini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TAB alt boyutuna ilişkin puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	3. Sınıf	80	3.50	.61	.012	.911	.509	.612
	4. Sınıf	61	3.45	.66				

*p<0,05

Tablo 35'e göre YZ-TAB alt boyutunda sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(139)}=.509$; $p=.612$]. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; hem 3. sınıfta ($\bar{X}$: 3.50) hem de 4. sınıfta ($\bar{X}$: 3.45) öğrenim gören aday öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiğini görülmektedir.

Öğretmen adaylarının kayıtlı oldukları üniversite bakımından YZ-TAB düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı, yapılan bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve analiz bulguları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	HMKÜ	49	3.52	.73	3.050	.083	.516	.607
	FÜ	52	3.46	.58				

*p<0,05

Tablo 36, YZ-TAB alt boyutu açısından HMKÜ ve FÜ'ye kayıtlı öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=.516$; $p=.607$]. Grupların aritmetik ortalamaları; HMKÜ ($\bar{X}$: 3.52) ve FÜ'ye ($\bar{X}$: 3.46) kayıtlı öğretmen adaylarının ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde olduğuna işaret etmektedir.

Aday öğretmenlerin YZ-TAB puanlarının yapay zekâyı kullanma durumları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz bulguları Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	119	3.52	.65	3.134	.079	1.747	.083
	Hayır	22	3.26	.52				

*p<0,05

Tablo 37, öğretmen adaylarının YZ-TAB alt boyutuna ilişkin görüşlerinin YZ teknolojilerini kullanma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=1.747$; $p=.083$]. YZ teknolojilerini kullanan öğretmen adayları ($\bar{X}$: 3.52) "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verirken bu teknolojileri kullanmayanlar ($\bar{X}$: 3.26) "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen adaylarının YZ-TAB alt boyutuna dair puanlarının YZ eğitimi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	34	3.80	.68	1.150	.285	3.501	.001
	Hayır	107	3.38	.59				

*p<0,05

Tablo 38'e göre öğretmen adaylarının YZ-TAB alt boyutuna ilişkin görüşleri YZ eğitimi durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(139)}=3.501$; $p=.001$]. Söz konusu alt boyuta ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; YZ konusunda eğitim görmüş öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.80) "Katılıyorum", bu konuda eğitim görmemiş öğretmen adaylarının ise ($\bar{X}$: 3.38) "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında yanıt verdiği görülmüştür.

YZ-TAB alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyleri arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve ilgili analiz sonuçları Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
YZ-TAB	Düşük	11	2.87	.61	Gruplar Arası	16.95	3	5.65	19.232	.000	1-3,4 2-3,4 3-4
	Orta	85	3.33	.55							
	Yüksek	34	3.76	.48	Gruplar İçi	40.25	137	.294			
	Çok Yüksek	11	4.34	.51							
	Toplam	141	3.48	.63	Toplam	57.20	140				
	Levene: .590		p: .623								
*p<0,05											

*p<0,05

Tablo 39'a göre öğretmen adaylarının YZ-TAB alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(3-137)}=19.232$; $p=.000$]. Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek adına gerçekleştirilen Scheffe analizi, farklılaşmanın eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ($\bar{X}$: 2.87) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.33) seviyede seyreden öğretmen adayları ile 'yüksek' ($\bar{X}$: 3.76) ve 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.34) seviyede olan aday öğretmenler arasında olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak eğitim amacıyla teknoloji 'yüksek' ve 'çok yüksek' düzeyde kullanan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak farklılaşma tespit edilmiştir. Grupların aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; 'düşük' ve 'orta' seviyedeki öğretmen adayları "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyinde yanıt verirken 'yüksek' seviyedeki aday öğretmenler "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'çok yüksek' seviyede olan öğretmen adayları "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında yer almaktadır.

Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 40'ta gösterilmiştir.

Tablo 40. Öğretmen Adaylarının 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
29	Pedagojik bakış açımı geliştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma yetkinliğine sahibim.	3.55	.890
30	Çeşitli öğretim etkinliklerine uygun yapay zekâ teknolojilerini uygulayabilirim.	3.51	.850
31	Öğrencilerin motivasyonu ve ilgisini sürdürmek için yapay zekâ teknolojilerini seçme yetkinliğine sahibim.	3.56	.796
32	Öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim.	3.50	.798
33	Öğretim sürecini daha uygun hale getirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim.	3.48	.859
34	Eş zamanlı geri bildirim sağlarken yapay zekâ teknolojilerinden elde edilen bilgileri kullanma yeteneğine sahibim.	3.45	.929

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi alt boyutunda yer alan maddeler arasında "Öğrencilerin motivasyonu ve ilgisini sürdürmek için yapay zekâ teknolojilerini seçme yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.56) ifadesi, diğer maddelere kıyasla, daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Bu ölçek ifadesini sırasıyla "Pedagojik bakış açımı geliştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.55); "Çeşitli öğretim etkinliklerine uygun yapay zekâ teknolojilerini uygulayabilirim." ($\bar{X}$: 3.51); "Öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim." ($\bar{X}$: 3.50); "Öğretim sürecini daha uygun hale getirmek için yapay zekâ teknolojilerini kullanma konusunda yeterliyim." ($\bar{X}$: 3.48) ve "Eş zamanlı geri bildirim sağlarken yapay zekâ teknolojilerinden elde edilen bilgileri kullanma yeteneğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.45) takip etmektedir. Genel itibarıyla aday öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}$: 3.50) "Katılıyorum" aralığında yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPB alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmiş ve Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi	Kadın	103	3.50	.61	8.227	.005	-.015	.988
	Erkek	38	3.50	.87				

*p<0,05

Tablo 41'e göre YZ-TPB alt boyutu açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(139)}=-.015$; $p=.988$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde hem kadın ($\bar{X}$: 3.50) hem de erkek ($\bar{X}$: 3.50) öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmüştür.

YZ-TPB alt boyutunda sınıf düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi	3. Sınıf	80	3.52	.66	.196	.659	.309	.757
	4. Sınıf	61	3.48	.73				

*p<0,05

Tablo 42, YZ-TPB alt boyutunda aday öğretmenlerin kayıtlı oldukları sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=.309$; $p=.757$]. Gruplar, aritmetik ortalamaları bakımından değerlendirildiğinde; hem 3. sınıfta ($\bar{X}$: 3.52) hem de 4. sınıfta ($\bar{X}$: 3.48) öğrenim gören aday öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

YZ-TPB alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversiteye göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği bağımsız örneklem t testi ile sınıanmış ve ilgili değerler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik	HMKÜ	49	3.62	.72	.111	.739	1.535	.127
Pedagojik Bilgi	FÜ	52	3.44	.67				

*p<0,05

Tablo 43, YZ-TPB alt boyutuna ilişkin karşılaştırmada üniversite değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=.739$; $p=.127$]. Grupların aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde; HMKÜ ($\bar{X}$: 3.62) ve FÜ'de ($\bar{X}$: 3.44) öğrenim gören öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmüştür.

Aday öğretmenlerin YZ-TPB alt boyutuna ilişkin puanlarının YZ teknolojilerini kullanma durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve istatistiksel analizler Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik	Evet	119	3.56	.68	.565	.454	2.144	.034
Pedagojik Bilgi	Hayır	22	3.21	.65				

*p<0,05

Tablo 44'e göre öğretmen adaylarının YZ-TPB alt boyutuna ilişkin görüşleri, YZ teknolojilerini kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(139)}=2.144$; $p=.034$]. Gruplar, aritmetik ortalamaları bakımından değerlendirildiğinde; YZ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.56) "Katılıyorum", bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenlerin ise ($\bar{X}$: 3.21) "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında görüş bildirdiği görülmüştür.

YZ-TPAB alt boyutu puanlarının YZ eğitimi alan ile almayan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik	Evet	34	3.77	.78	2.072	.152	2.637	.009
Pedagojik Bilgi	Hayır	107	3.42	.64				

*p<0,05

Öğretmen adaylarına ait YZ-TPB alt boyut puanları, YZ eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(139)}=2.637$; $p=.009$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; hem YZ hakkında eğitim geçmişi olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.77) hem de bu konuda eğitim almamış aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.42) "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir.

YZ-TPB alt boyutuna ait puanların eğitim amaçlı teknoloji kullanma düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla uygulanan tek yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Bilgi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
YZ-TPB	Düşük	11	2.90	.88	Gruplar Arası	18.42	3	6.14	17.232	.000	1-3,4 2-3,4
	Orta	85	3.33	.60							
	Yüksek	34	3.86	.48	Gruplar İçi	48.84	137	.357			
	Çok Yüksek	11	4.33	.50							
	Toplam	141	3.50	.69	Toplam	67.27	140				
		Levene: 1.841		p: .143							
*p<0,05											

*p<0,05

Tablo 46, YZ-TPB alt boyutuna ilişkin puanların eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-137)}=17.232$; $p=.000$]. Scheffe analizi, 'düşük' ($\bar{X}$: 2.90) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.33) ile 'yüksek' ($\bar{X}$: 3.86) ve 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.33) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Gruplar, aritmetik ortalama değerleri bakımından incelendiğinde; eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ve 'orta' seviyede olan öğretmen adaylarının "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında yanıt verdiği görülmektedir. Bununla birlikte 'yüksek' kullanım düzeyindeki öğretmen adaylarının "Katılıyorum", 'çok yüksek' düzeydeki aday öğretmenlerin ise "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında görüş belirttiği tespit edilmiştir.

Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Alt Boyutuna Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik pedagojik alan bilgisi* alt boyutuna yönelik madde puanlarının dağılımına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 47'de gösterilmiştir.

Tablo 47. Öğretmen Adaylarının 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Madde No	Maddeler	Öğretmen Adayları	
		X	ss
35	Öğretimin verimliliğini ve etkililiğini artırmak için yapay zekâ teknolojilerini, ders içeriğine ve öğretim yöntemlerine entegre etme konusunda bilgiliyim.	3.43	.864
36	Dersin içeriğine uygun öğretim yöntemlerini ve yapay zekâ teknolojilerini seçme yetkinliğine sahibim.	3.50	.891
37	Eğitim içeriğine uygun senaryolar oluşturmak, canlandırmak (simüle etmek) ve uyarlamak için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim.	3.38	.908
38	Uygun öğretim yöntemlerini seçme ve öğrencilerin uygulamalı öğrenmelerine rehberlik etmek için kişiselleştirilmiş yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim.	3.45	.898
39	Alan bilgimi ve eğitim pedagojileri anlayışımı daha da derinleştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kendi kendime (öz yönelimli) öğrenme amacıyla kullanacağım.	3.52	.807
Toplam		3.45	.70

Öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; "Alan bilgimi ve eğitim pedagojileri anlayışımı daha da derinleştirmek için yapay zekâ teknolojilerini kendi

kendime (öz yönelimli) öğrenme amacıyla kullanacağım." ($\bar{X}$: 3.52) ifadesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla "Dersin içeriğine uygun öğretim yöntemlerini ve yapay zekâ teknolojilerini seçme yetkinliğine sahibim." ($\bar{X}$: 3.50); "Uygun öğretim yöntemlerini seçme ve öğrencilerin uygulamalı öğrenmelerine rehberlik etmek için kişiselleştirilmiş yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim." ($\bar{X}$: 3.45); "Öğretimin verimliliğini ve etkililiğini artırmak için yapay zekâ teknolojilerini, ders içeriğine ve öğretim yöntemlerine entegre etme konusunda bilgiliyim." ($\bar{X}$: 3.43) ve "Eğitim içeriğine uygun senaryolar oluşturmak, canlandırmak (simüle etmek) ve uyarlamak için yapay zekâ teknolojilerini kullanabilirim." ($\bar{X}$: 3.38) maddeleri izlemektedir. Buradan hareketle Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}$: 3.45) "Katılıyorum" düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmiş ve Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Kadın	103	3.44	.63	7.205	.008	-.370	.713
	Erkek	38	3.50	.87				

*p<0,05

Tablo 48, YZ-TPAB alt boyutu açısından kadın ile erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=-.370$; $p=.713$]. Gruplar, aritmetik ortalamaları açısından incelendiğinde hem kadın ($\bar{X}$: 3.44) hem de erkek ($\bar{X}$: 3.50) öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir.

YZ-TPAB alt boyutunda aday öğretmenlerin sınıf düzeylerine bağlı bir farklılaşma olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	3. Sınıf	80	3.48	.66	.341	.560	.517	.606
	4. Sınıf	61	3.42	.76				

*p<0,05

Tablo 49, öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutuna ilişkin görüşlerinde sınıf düzeyine bağlı bir farklılaşma bulunmadığını göstermektedir [$t_{(139)}=.517$; $p=.606$]. Aritmetik ortalama değerleri, hem 3. sınıftaki ($\bar{X}$: 3.48) hem de 4. sınıftaki ($\bar{X}$: 3.42) aday öğretmenlerin "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere bağlı olarak YZ-TPAB alt boyutuna ait puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Öğretmen Adaylarının Üniversite Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Üniversite	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	HMKÜ	49	3.56	.77	2.753	.099	1.295	.197
	FÜ	52	3.40	.66				

Tablo 50'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutuna ilişkin görüşleri, kayıtlı oldukları üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(139)}=1.295$; $p=.197$]. Grupların aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında; HMKÜ'de öğrenim gören aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.56) "Katılıyorum", FÜ'de öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.40) ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

YZ-TPAB alt boyutunda öğretmen adaylarının YZ teknolojilerini kullanma durumuna bağlı farklılaşma olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmiş ve ilgili analizler Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kullanımı Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Kullanımı	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik	Evet	119	3.52	.69	.982	.323	2.579	.011
Pedagojik Alan Bilgisi	Hayır	22	3.10	.69				

*p<0,05

Tablo 51, öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutuna ilişkin görüşlerinin YZ teknolojilerini kullanma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(139)}=2.579$; $p=.011$]. Aritmetik ortalamalar; YZ teknolojilerini kullanan aday öğretmenlerin ($\bar{X}$: 3.52) "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiğini, bu teknolojileri kullanmayan öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.10) ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde yanıt verdiğini belirtmektedir.

YZ-TPAB alt boyutu puanlarının 'YZ eğitimi alan' ve 'almayan' öğretmen adayları arasında anlamlı fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Eğitimi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Alt Boyut	YZ Eğitimi	n	$\bar{X}$	ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
Yapay Zekâ-Teknolojik	Evet	34	3.67	.88	5.791	.017	1.767	.084
Pedagojik Alan Bilgisi	Hayır	107	3.38	.62				

*p<0,05

Tablo 52'de görüldüğü üzere YZ konusunda eğitim alan ile almayan öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [$t_{(139)}=1.767$; $p=.084$]. Aritmetik ortalama değerleri; YZ konusunda eğitim görmüş öğretmen adaylarının ($\bar{X}$: 3.67) "Katılıyorum" düzeyinde, bu konuda eğitim görmemiş öğretmen adaylarının ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde görüş bildirdiğini göstermektedir.

YZ-TPAB alt boyutunda öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve Tablo 53'te sunulmuştur.

Tablo 53. Öğretmen Adaylarının Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi Değişkenine Göre 'Yapay Zekâ-Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi' Alt Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Amaçlı Teknoloji Kullanım Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Scheffe
YZ-TPAB	Düşük	11	2.87	.75	Gruplar Arası	22.44	3	7.48	21.75	.000	1-3,4 2-3,4
	Orta	85	3.24	.58							
	Yüksek	34	3.87	.54	Gruplar İçi	47.12	137	.344			
	Çok Yüksek	11	4.36	.55							
	Toplam	141	3.45	.70	Toplam	69.56	140				
	Levene: .207		p: .891								
*p<0,05											

*p<0,05

Tablo 53, öğretmen adaylarının eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi bakımından YZ-TPAB alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [$F_{(3-137)}=21.75$; $p=.000$]. Eğitim amacıyla teknolojiyi 'düşük' ($\bar{X}$: 2.87) ve 'orta' ($\bar{X}$: 3.24) düzeyde kullanan öğretmen adayları ile 'yüksek' ($\bar{X}$: 3.87) ve 'çok yüksek' ($\bar{X}$: 4.36) düzeyde kullanan aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde; eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ve 'orta' seviyede olan öğretmen adaylarının "Orta Düzeyde Katılıyorum" şeklinde yanıt verdiği, 'yüksek' kullanım gösteren aday öğretmenlerin ise "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir. Diğer yandan 'çok yüksek' düzeyde teknoloji kullanan aday öğretmenlerin "Kesinlikle Katılıyorum" aralığında yer aldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

YZ-TPAB modeli, öğretmen adaylarının YZ teknolojilerini eğitim ve öğretim süreçlerine dâhil etme potansiyellerini belirleme noktasında hayati bir önem teşkil etmektedir (Celik, 2023). Bu araştırma ile Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeylerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, yapay zekâ uygulamalarını kullanma durumu, yapay zekâ eğitimi alma durumu ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma bulguları, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *alan bilgisi* alt boyutuna ilişkin görüşlerinin "Katılıyorum" düzeyinde yer aldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri bağlamında incelendiğinde; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, YZ teknolojilerini kullanım durumu ve YZ konusunda eğitim alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öte yandan eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'çok yüksek' olan öğretmen adayları ile 'düşük' ve 'orta' düzeyde teknoloji kullanan aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, *pedagojik bilgi* alt boyutuna ilişkin ölçek ifadelerine çoğunlukla "Katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Demografik değişkenler bakımından aday öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, YZ kullanımı ile YZ eğitimi açısından anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna karşılık eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi bakımından 'düşük-çok yüksek' ile 'orta-çok yüksek' kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik bilgi* alt boyut maddelerine verdikleri yanıtlar, "Katılıyorum" aralığında değerlendirilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ilgili alt boyuta yönelik görüşleri, demografik özellikler bakımından incelendiğinde; cinsiyet, sınıf düzeyi

ve üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin YZ teknolojilerini kullanma, bu konu hakkında eğitim alma durumları ile eğitim amaçlı teknoloji kullanma düzeylerine göre YZ-TB alt boyut görüşlerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, 'yüksek-çok yüksek' 'düşük-orta' ve 'çok yüksek-yüksek' kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Pedagojik alan bilgisi alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, "Katılıyorum" düzeyinde seyretmekte; cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, YZ kullanımı ve YZ eğitimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ve 'orta' seviyede olan öğretmen adayları ile 'yüksek' ve 'çok yüksek' seviyede olan aday öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Aday öğretmenlerin *yapay zekâ-teknolojik alan bilgisi* alt boyutuna ilişkin görüşleri; "Katılıyorum" aralığında yer almakta, yalnızca YZ eğitimi alma durumu ile eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi değişkenleri bakımından istatistiksel bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgular, farklılaşmanın eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi 'düşük' ve 'orta' seviyede seyreden öğretmen adayları ile 'yüksek' ve 'çok yüksek' seviyede olan aday öğretmenler arasında olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen adayları *yapay zekâ-teknolojik pedagojik bilgi* alt boyutuna ilişkin ölçek ifadelerine "Katılıyorum" düzeyinde yanıt vermiştir. Aday öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşmazken YZ kullanımı ile YZ eğitimi alma durumu ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bulgular; 'düşük' ve 'orta' ile 'yüksek' ve 'çok yüksek' düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının *yapay zekâ-teknolojik pedagojik alan bilgisi* alt boyutuna ilişkin görüşleri, "Katılıyorum" aralığında yer almaktadır. Demografik özellikler çerçevesinde aday öğretmenlerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, kayıtlı oldukları üniversite ve YZ eğitimi alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. YZ teknolojilerini kullanma durumu ile eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyi, ilgili alt boyuta yönelik görüşler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Eğitim amacıyla teknolojiyi 'düşük' ve 'orta' düzeyde kullanan öğretmen adayları ile 'yüksek' ve 'çok yüksek' düzeyde kullanan aday öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, YZ-TPAB'nin tüm alt boyutlarında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "Katılıyorum" düzeyinde yanıt verdiğini göstermektedir. Karataş ve Aksu Ataç (2024), İngilizce öğretmenlerinin YZ-TPAB düzeylerini incelediği araştırmada, aday öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde yeterlik sergilediğini belirtmektedir. Ki bu durum, bu araştırmadan elde edilen bulguların ilgili çalışmanın bulguları ile paralellik gösterdiğini açıkça gözler önüne sermektedir. Orhan Göksün'a (2025) göre öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeyleri orta düzeyde seyrederken Hava ve Babayiğit (2025), öğretmenlerin bahsi geçen yeterliklerin ortalamanın altında kaldığını ifade etmektedir.

Karataş ve Aksu Ataç (2024), YZ-TPAB'nin tüm alt boyutlarında cinsiyete bağlı önemli farklılıklar olduğunu ileri sürmekte, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek puan aldığını belirtmektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmada raporlanan sonuçlarla örtüşmemektedir. Nitekim araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının YZ-TPAB alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Orhan Göksün (2025), aday öğretmenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördüğü üniversite değişkenleri bakımından YZ-TPAB düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmektedir.

Yue ve arkadaşları (2024), öğretmenlere ait demografik özelliklerin YZ teknolojilerine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini öne sürmektedir. Benzer şekilde Karataş ve Aksu Ataç'a (2024) göre İngilizce öğretmen adaylarının YZ-TPAB düzeyleri, bu teknolojiler hakkında eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öyle ki araştırmada, YZ deneyimine sahip öğretmen adaylarının alt boyutların tamamında görece yüksek puan aldığı raporlanmıştır. Söz konusu bulgu, mevcut araştırmanın bulguları ile kısmen örtüşmekte olup öğretmen adaylarının yalnızca YZ-TB, YZ-TAB ve YZ-TPB alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin YZ eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Eğitim Paydaşlarına Yönelik Öneriler

- Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ve öğretim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik hizmet öncesi eğitim ya da atölye çalışmaları gibi imkânlar sunulmalıdır.

Araştırma bulguları; YZ-TB, YZ-TPB ve YZ-TPAB alt boyutlarında YZ teknolojilerini kullanan öğretmen adaylarının bu teknolojileri kullanmayan aday öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde puan aldığını göstermektedir. Teknolojinin eğitim ve öğretim sürecine entegrasyonunun erişim olanakları ve kullanılabilirlik boyutuna bağlı olduğu gerçeğinden hareketle (Dalal vd., 2017) öğretmen adaylarına yönelik farkındalık çalışmalarının yürütülmesi, YZ-TPAB düzeylerini artırma noktasında hayati bir rol oynayacaktır.

Mevcut araştırma, YZ teknolojileri konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının bu konuda eğitim görmeyen aday öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde YZ-TPAB puanına sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla YZ uygulamalarına ilişkin hizmet öncesi eğitim ya da atölye çalışmaları gibi farklı uygulamaların düzenlenmesi, aday öğretmenlerin YZ-TPAB yetkinliklerini geliştirmeye olanak tanıyacaktır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Farklı demografik gruplar ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Fırat Üniversitesi ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinin Eğitim Fakültesi bünyesinde öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmalar, farklı demografik özelliklere sahip gruplar üzerinde yürütülebilir.

Kaynakça

- Ayanwale, M. A., Adelana, O. P., Molefi, R. R., Adeeko, O., ve Ishola, A. M. (2024). Examining artificial intelligence literacy among pre-service teachers for future classrooms. *Computers and Education Open*, 6, 100179. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100179>
- Baidoo-Anu, D., ve Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Balcı, Ş. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (tpab) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeylerinin demografik özellikler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bautista, A., Estrada, C., Jaravata, A. M., Mangaser, L. M., Narag, F., Soquila, R., ve Asuncion, R. J. (2024). Preservice teachers' readiness towards integrating ai-based tools in education: A tpack approach. *Educational Process: International Journal*, 13(3), 40-68.
- Canbazoğlu Bilici, S., Tanrısevdi, M., Yıldız Durak, H., ve Çakıroğlu, J. (2024, 25-26 August). *Yapay zeka teknolojik pedagojik alan bilgisi (YZ-TPAB) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması* [Bildiri]

- sunumu]. 5th International Conference on Engineering and Applied Natural Sciences, Konya.
- Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y. S., Ga'isevi'c, D., ve Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027>
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., ve Tsai, C. C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., ve Cheng, G. (2021). Twenty years of personalized language learning: Topic modeling and knowledge mapping. *Educational Technology & Society*, 24(1), 205-222.
- Choudhury, S., Deb, J. P., Pradhan, P., ve Mishra, A. (2024). Validation of the Teachers AI-TPACK Scale for the Indian Educational Setting. *Int. J. Exp. Res. Rev*, 43, 119-133.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.), Eğiten Kitap.
- Cun, A. ve Huang, T. (2024). Generative ai and tpack in teacher education: Pre-service teachers' perspectives. M. Searson, E. Langran, J. Trumble (Eds.), In *Exploring new horizons: generative artificial intelligence and teacher education* (p. 62-76). AACE-Association for the Advancement of Computing in Education.
- Dalal, M., Archambault, L., ve Shelton, C. (2017). Professional development for international teachers: Examining TPACK and technology integration decision making. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3-4), 117-133.
- Feldman-Maggor, Y., Blonder, R., ve Alexandron, G. (2025). Perspectives of generative AI in chemistry education within the TPACK framework. *Journal of Science Education and Technology*, 34(1), 1-12.
- Forero-Corba, W., ve Bennasar, F. N. (2024). Techniques and applications of machine learning and artificial intelligence in education: A systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 27(1), 1-35.
- Goldman, S. R., Taylor, J., Carreon, A., ve Smith, S. J. (2024). Using ai to support special education teacher workload. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 434-447. <https://doi.org/10.1177/01626434241257240>
- Gömlüksiz, M. N. ve Al, Z. (2025). *Öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Hava, K., ve Babayiğit, Ö. (2025). Exploring the relationship between teachers' competencies in AI-TPACK and digital proficiency. *Educ Inf Technol* 30, 3491-3508. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12939-x>.
- Jia, F., Sun, D., ve Looi, C.-K. (2024). Artificial intelligence in science education (2013-2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*, 33(1), 94-117. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Bilim Yayınları.
- Karataş, F., ve Ataç, B. A. (2025). When TPACK meets artificial intelligence: Analyzing TPACK and AI-TPACK components through structural equation modelling. *Education and Information Technologies*, 30(7), 8979-9004.

- Karataş, F., ve Yüce, E. (2024). AI and the future of teaching: Preservice teachers' reflections on the use of artificial intelligence in open and distributed learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 304-325. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785>
- Koçyiğit Gürbüz, M., ve Akkurt Denizli, Z. (2024, 12-13 Aralık). *Üretken yapay zeka araçları eğitiminin matematik öğretmenlerinin yapay zeka teknolojik pedagojik alan bilgilerine etkisi* [Bildiri sunumu]. 5. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı, Ankara.
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., ve Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekanın önemi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4203-4209. <http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.74125>
- Lee, Y. (2024). Analysis of elementary teachers' AI-TPACK in mathematics education. *Education of Primary School Mathematics*, 27(4), 463-479. <https://doi.org/10.7468/jksmec.2024.27.4.463>
- Lorenz, U., ve Romeike, R. (2023). What is AI-PACK? Outline of AI competencies for teaching with DPACK. In *International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives* (pp. 13-25). https://doi.org/10.1007/978-3-031-44900-0_2
- Luckin, R., George, K., ve Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. CRC Press.
- Mao, J., Chen, B., ve Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, 68(1), 58-66.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., Koehler, M. J., ve Henriksen, D. (2010). The 7 transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.701>
- Mishra, P., Warr, M., ve Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 235-251. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480>
- Ning, Y., Zhang, C., Xu, B., Zhou, Y., ve Wijaya, T. T. (2024). Teachers' AI-TPACK: Exploring the relationship between knowledge elements. *Sustainability*, 16, 978. <https://doi.org/10.3390/su16030978>
- Orhan Göksün, D. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri tabanlı teknolojik pedagojik içerik bilgisi durumlarının belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 1-35. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1688360>
- Paidicán Soto, M., ve Arredondo Herrera, P. (2024). Artificial intelligence in technical pedagogical content knowledge (TPACK) contexts: A literature review, *Panorama*, 18(35). <https://doi.org/10.15765/pkjpww56>
- Pamuk, S., Ülken, A., ve Dilek, N.Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415- 438.
- Pekmez, S., Çoban, T. C., Kılıç, M., ve Duman, Y. M. (2024). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 601-619. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/473>
- Petko, D., Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2025). TPACK in context: An updated model. *Computers and Education Open*, 8, 100244. <https://doi.org/10.1016/j.cao.2025.100244>
- Qu, J., Zhao, Y., ve Xie, Y. (2022). Artificial intelligence leads the reform of education models. *Systems Research and Behavioral Science*, 39(3), 581-588. <http://doi.org/10.1002/sres.2864>

- Rahmatullah, A. S., Mulyasa, E., Syahrani, S., Pongpalilu, F., ve Putri, R. E. (2022). Digital era 4.0: The contribution to education and student psychology. *Linguist. Cult. Rev.* 6, 89–107.
- Runge, I., Hebibi, F., ve Lazarides, R. (2025). Acceptance of pre-service teachers towards artificial intelligence (AI): The role of ai-related teacher training courses and ai-tpack within the technology acceptance model. *Education Sciences*, 15(2), 167. <https://doi.org/10.3390/educsci15020167>
- Russell, S. J., ve Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.), Pearson.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. ve Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shin, D. (2022). Teaching mathematics integrating intelligent tutoring systems: Investigating prospective teachers' concerns and TPACK. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20(8), 1659–1676.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational.
- Seufert, S., Guggemos, J., ve Sailer, M. (2021). Technology-related knowledge, skills, and attitudes of pre-and in-service teachers: The current situation and emerging trends. *Computers in Human Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106552>
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Szymkowiak, A., MeloviÅLc, B., DabiÅLc, M., Jeganathan, K., ve Kundi, G. S. (2021). Information technology and gen z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technol. Soc.*, 65, 101565.
- TPACK.ORG (2012). *Using the TPACK image*. <https://tpack.org/tpack-image/>
- Turgut, Y. (2025). Comparing pre-service english language teachers' AITPACK perceptions in online and face-to-face learning contexts: Insights from the technology acceptance with peer support theory: Pre-service english language teachers' AITPACK perceptions. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 17(1), 381-416.
- Wang, Y., ve Zhao, P. (2020). A Probe into spoken english recognition in english education based on computer-aided comprehensive analysis. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 15(03), pp. 223–233. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.12937>
- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., ve Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.3518>
- Xu, L. (2020, 11-13 December). *The dilemma and countermeasures of AI in educational application* [Conference paper]. 4th International Conference on Computer Science and Artificial Intelligence (pp. 289–294), Zhuhai, China.
- Yao, N., ve Wang, Q. (2024). Factors influencing pre-service special education teachers' intention toward AI in education: Digital literacy, teacher self-efficacy, perceived ease of use, and perceived usefulness. *Heliyon*, 10(14), e34894. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34894>.
- Yue, M., Jong, M. S. Y., ve Ng, D. T. K. (2024). Understanding K-12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 29(15), 19505-19536. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2>

Küreselleşen Dünyada Üniversite Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Yeterliklerinin İncelenmesi

Sinan Akdağ

Atatürk Üniversitesi, sinan.akdag@atauni.edu.tr

Serhat Batuhan Öner

Atatürk Üniversitesi, batuhanoner07@icloud.com

Ufuk Şimşek

Atatürk Üniversitesi, simsek@atauni.edu.tr

Sabriye Ilgaz

Milli Eğitim Müdürlüğü Erzurum, silgaz@gmail.com

Özet

Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde 2024–2025 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliliklerini cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem, 13 farklı öğretmenlik bölümünde öğrenim gören 240 kadın ve 74 erkek olmak üzere toplam 314 öğretmen adayından oluşmaktadır. Veriler, Metin & Cin (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Vatandaşlık Yeterlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmış ve SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, cinsiyete göre genel anlamda dijital vatandaşlık yeterliklerinde anlamlı fark bulunmamış; ancak yalnızca Matematik Öğretmenliği bölümünde kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=0.008$). Bölümler arası karşılaştırmalarda ise dijital vatandaşlık yeterlikleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. En yüksek yeterlik ortalamaları; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (81.24), Fen Bilgisi (81.15) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (81.12) bölümlerinde gözlemlenmiştir. 4. ve 10. madde bazında cinsiyete göre anlamlı farklar tespit edilmiş ve kadın öğretmen adaylarının bu maddelerde daha yüksek farkındalık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğu, bu alandaki eğitim ve farkındalık çalışmalarının artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca dijital vatandaşlık kavramının eğitimin her aşamasına entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital vatandaşlık, öğretmen adayları, cinsiyet, bölüm farklılığı, dijital etik.

Examining the Digital Citizenship Competencies of University Students in a Globalizing World

Abstract

This research aims to examine the digital citizenship competencies of prospective teachers studying at Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education in the 2024–2025 academic year in terms of gender and department variables. The research was conducted using the survey design, which is one of the quantitative research methods. The sample consists of a total of 314 prospective teachers, 240 female and 74 male, studying in 13 different teaching departments. Data were collected using the “Digital Citizenship Competency Scale” developed by Metin & Cin (2021) and analyzed using the SPSS 25.0 program. In the analyses, no significant difference was found in digital citizenship competencies in general according to gender; however, a significant difference was found only between female and male students in the Mathematics Education department ($p=0.008$). In the comparisons between departments, no statistically significant difference was observed in terms of digital citizenship competencies. The highest competency averages were; This was observed in the departments of Psychological Counseling and Guidance (81.24), Science (81.15), and Preschool Teaching (81.12). Significant differences were found by gender for items 4 and 10, and female preservice teachers were found to have higher awareness of these items. The research emphasized the importance of developing preservice teachers' digital citizenship competencies and the need for increased training and awareness activities in this area. It was also stated that the concept of digital citizenship should be integrated into every stage of education.

Key Words: Digital citizenship, preservice teachers, gender, departmental differences, digital ethics.

Giriş

Vatandaşlık, bireylerin bir devletle olan hukuki bağı ve bu bağdan doğan hak ve yükümlülüklerini tanımlayan temel bir kavramdır. Siyasi, hukuki ve toplumsal boyutlarıyla çok yönlü bir anlam taşıyan vatandaşlık, aynı zamanda bireyin toplum içindeki kimliğini ve aidiyet duygusunu da belirleyen önemli bir göstergedir (Marshall, 1950). Tarihsel süreç içerisinde vatandaşlık kavramı; antik Yunan'daki doğrudan katılıma dayalı yurttaşlık anlayışından, modern ulus-devletlerdeki hak temelli vatandaşlık modeline evrilmiştir (Heater, 2004).

Modern vatandaşlık, sadece devletin birey üzerindeki yetkisini değil, aynı zamanda bireyin devlete ve topluma karşı sorumluluklarını da kapsamaktadır. Bu bağlamda vatandaşlık; sivil, siyasi ve sosyal hakların kazanımı kadar, demokratik katılım, toplumsal sorumluluk ve hukuk devleti ilkelerine bağlılık gibi değerleri de içerir (Soysal, 1994). Günümüzde küreselleşme, göç hareketleri ve dijitalleşme gibi dinamikler, vatandaşlık anlayışını yeniden şekillendirmekte; geleneksel ulus-devlet merkezli vatandaşlık tanımları yerine, çoklu aidiyetleri ve evrensel hakları kapsayan “kozmpolit vatandaşlık” ya da “dijital vatandaşlık” gibi yeni kavramlar ortaya çıkmaktadır (Isin & Nielsen, 2008).

Türkiye özelinde vatandaşlık, Anayasa tarafından tanımlanmış hukuki bir statü olmakla birlikte, aynı zamanda eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri olarak bireylerin demokratik ve aktif yurttaşlar olarak yetiştirilmesini de içermektedir (MEB, 2018). Bu çerçevede vatandaşlık kavramı, hem akademik hem de toplumsal düzeyde incelenmesi gereken çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde dijital teknolojilerin hayatın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte, bireylerin dijital ortamda sergilediği davranışların etik, güvenli ve sorumlu olması giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda ortaya çıkan “dijital vatandaşlık” kavramı, bireylerin dijital dünyada haklarını ve sorumluluklarını bilen, eleştirel düşünen, etik kurallara uyan ve toplumsal değerlere

saygılı bir şekilde hareket etmelerini ifade eder (Ribble, 2011). Dijital vatandaşlık yalnızca teknoloji kullanımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireylerin çevrim içi ortamda bilinçli, aktif ve sorumlu bireyler olarak yer almasını da kapsamaktadır (Ohler, 2011).

Ribble'ın (2007) tanımına göre dijital vatandaşlık; dijital erişim, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık, dijital ticaret ve dijital güvenlik olmak üzere dokuz temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler, bireylerin dijital ortamlarda karşılaşılabilecekleri fırsatları ve riskleri daha iyi yönetmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda dijital toplumun sağlıklı bir şekilde işlemlerini de desteklemektedir (Isman & Gungoren, 2014).

Özellikle eğitim alanında dijital vatandaşlık kavramı, öğrencilere yalnızca teknolojiyi kullanmayı değil; aynı zamanda teknolojiyi etik, güvenli ve sorumlu bir şekilde kullanmayı öğretme amacı taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri, öğrencilerin bu becerileri kazanmasında kritik bir rol oynamaktadır (Kuzu, 2013). Teknolojiyle iç içe büyüyen kuşakların dijital ortamlarda karşılaştıkları siber zorbalık, dijital mahremiyet ihlalleri ve yanlış bilgi yayılımı gibi sorunlara karşı bilinçli bir duruş sergileyebilmeleri, dijital vatandaşlık eğitiminin önemini daha da artırmaktadır.

21. yüzyılın bilgi ve teknoloji çağında bireylerin yalnızca dijital araçları kullanabilmesi değil, aynı zamanda dijital ortamlarda etik, sorumlu ve güvenli davranışlar sergileyebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada "dijital vatandaşlık" kavramı, bireylerin dijital dünyada haklarını ve sorumluluklarını bilen, dijital iletişimde etik kurallara uyan ve toplumsal faydayı gözetken bireyler olmasını ifade eder (Ribble, 2011). Eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden biri olan öğretmenlerin ve özellikle öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olması, öğrencilerin de dijital vatandaşlık bilinciyle yetişmelerinde temel bir rol oynamaktadır (Kuzu, 2013).

Öğretmen adayları, gelecekteki eğitim ortamlarında öğrencilere rehberlik edecek, onların dijital ortamda karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm üretebilecek bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, çağdaş ve demokratik bir eğitim anlayışının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Alkan & Tekbıyık, 2021). Özellikle sosyal medya kullanımı, dijital etik, çevrimiçi güvenlik ve dijital ayak izi gibi alanlarda farkındalık düzeyi yüksek öğretmen adayları, öğrencilerine de bu alanlarda bilinçli bireyler olma yolunda etkili rehberlik sunabilirler (İnce & Akın, 2020).

Alanyazın taraması araştırmalarda farklı örneklem grupları ile çalışıldığını göstermektedir. Bu çalışmalarda sıklıkla araştırılan örneklem grupları içinde ilköğretim öğrencileri (Elçi ve Sarı, 2016; Karaduman, 2011; Öztürk, 2015), üniversite öğrencileri (Kara, 2018; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017; Som-Vural, 2016) ve genç yetişkinler (Choi, Glassman ve Cristol, 2017), öğretmen adayları (Aslan, 2016; Bakır, 2016; Görmez, 2016; Kaya ve Kaya, 2014; Kocadağ, 2012; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Sakallı, 2015) | ve öğretmenler (Tatlı, 2018) bulunmaktadır. Alanyazında ağırlıklı olarak öğrenciler ve öğretmen adaylarına odaklanıldığı görülmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda; dijital vatandaşlık düzeyi (Kocadağ, 2012; Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar, 2017; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018) ve dijital vatandaşlık algısı (Bakır, 2016; Kaya ve Kaya, 2014), siber zorbalık eğilimi ile dijital vatandaşlık ilişkisi (Sakallı, 2015), yaşam boyu öğrenme ile dijital vatandaşlık ilişkisi (Kabataş, 2009), dijital vatandaşlık düzeyinin internet ve bilgisayar kullanmaya yönelik beceriler ile bilgi okuryazarlığı açısından değerlendirilmesi (Tatlı, 2018) konularına odaklanılmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkla ilgili bilgi düzeylerinin ve uygulamaya dönük tutumlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Öztürk & Akgün, 2021). Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarının dijital vatandaşlık içeriklerini güçlendirmesini ve öğretmen adaylarının bu alandaki yeterliklerini sistematik olarak geliştirmesini

gerekli kılmalıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri ile bu kavrama yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim politikalarına katkı sağlamaktır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar belirlenmeye çalışılmıştır.

- Öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyete göre dağılımları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, bireylerin görüş, tutum, davranış ve yeterliklerini ortaya koymak amacıyla en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu modelde araştırmacı herhangi bir değişkene müdahale etmez, mevcut durumu olduğu gibi tanımlar ve bu yönüyle çalışmaya güvenilir bir zemin sağlar. Veriler çoğunlukla anket veya yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanır, böylece standartlaştırılmış ve istatistiksel olarak analiz edilebilir bilgiler elde edilir. Eğitim, psikoloji ve sosyal bilimler alanlarında sıklıkla kullanılan bu yaklaşım, geniş katılımcı gruplarına ulaşma imkânı vermesi, hızlı ve ekonomik bir şekilde uygulanabilmesi ve elde edilen sonuçların uygun örneklem seçimiyle daha geniş kitlelere genellenebilmesi açısından önemlidir (Babbie, 2021; Creswell & Creswell, 2018; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Bununla birlikte yöntemin en önemli sınırlılığı, çoğunlukla neden-sonuç ilişkilerini açıklamak yerine yalnızca değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymasıdır (Bryman, 2016).

Bu çalışmada survey modeli, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri ile dijital vatandaşlığa yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek için uygun bir zemin sunmaktadır. Tutumların anket yoluyla ölçülebilmesi ve yeterliklerin sayısal olarak değerlendirilebilmesi, bu yöntemin çalışmanın amacına doğrudan hizmet etmesini sağlamaktadır. Ayrıca geniş katılımcı gruplarından elde edilen verilerin genellenebilir olması, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık profillerine dair kapsamlı bir tablo ortaya koymakta ve bu tablo, eğitim programları ve politikaları için yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu nedenle seçilen yöntem, hem araştırma sorularının yanıtlanması hem de elde edilen bulguların uygulamaya aktarılabilir olması bakımından uygun ve işlevsel bir seçim olmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu, 2024-2025 öğretim yılı içerisinde Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde farklı programlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaya toplam 314 öğretmen adayı katılmış olup bunların 240'ı kadın, 74'ü erkek öğrencilerden meydana gelmektedir. Katılımcılar, Tarih, Matematik, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce, Sınıf Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), Türkçe, Almanca, Fransızca ve Okul Öncesi öğretmenliği olmak üzere 13 farklı bölümde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik, araştırmanın farklı disiplinlerden gelen öğretmen

adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri ve tutumları arasındaki olası farklılıkların veya benzerliklerin ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır.

Örneklem seçiminde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” (convenience sampling) yaklaşımı tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıya kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir katılımcılardan örneklem seçme olanağı tanıması bakımından pratik bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle zaman, maliyet ve işgücü açısından kısıtlılıkların bulunduğu araştırmalarda sıkça tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bununla birlikte uygun örneklemin temel sınırlılığı, elde edilen bulguların evrene genellenebilirliğinin seçkisiz örnekleme yöntemlerine kıyasla daha düşük olmasıdır. Ancak yine de eğitim fakültesinde yer alan farklı bölümlerden katılımcıların sürece dâhil edilmesi, araştırma sonuçlarının çeşitlendirilmiş bir örneklemden elde edilmiş bulgulara dayanmasına katkı sağlamaktadır.

Dolayısıyla, bu araştırmada belirlenen örneklem, hem ulaşılabilirlik hem de uygulama kolaylığı açısından uygun bir seçim olmuş, aynı zamanda farklı branşlardan gelen öğretmen adaylarının katılımıyla araştırma amacına hizmet edecek zengin bir veri seti oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık konusundaki yeterliklerini belirlemek için Metin ve Cin (2021) tarafından geliştirilen *Dijital Vatandaşlık Yeterlik Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, dijital vatandaşlıkla ilişkili yetkinlik, beceri, değer ve kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanmış olup, katılımcılardan alınabilecek puanlar 21 ile 105 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları daha önce yapılmış ve sonuçlar oldukça tatmin edici bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) 0,795 olarak hesaplanmış ve bu değer, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise katsayıların 0,702 ile 0,850 arasında değiştiği görülmüş; bu da alt boyutların da yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, Omega katsayısının tüm ölçek için 0,802 çıkması, alt faktörlerde ise 0,704 ile 0,851 arasında değerler alması da ölçme aracının sağlamlığını desteklemektedir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla yapılan yarıya bölme (split-half) analizinde elde edilen korelasyon katsayısı 0,75, Spearman-Brown değeri 0,86 ve Guttman Split-Half değeri yine 0,86 bulunmuştur. Bu değerlerin tamamının 0,70'in üzerinde olması, ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğunu bir kez daha göstermektedir. Kısacası, kullanılan ölçek hem önceki çalışmalarda hem de yapılan istatistiksel testlerde güvenirliğini kanıtlamış, bu nedenle araştırmada kullanılmaya uygun bir ölçme aracı olarak tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerini farklı açılardan değerlendirmek için çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Öncelikle, kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu test sayesinde, iki grup arasındaki ortalamalar karşılaştırılmış ve aradaki farkın tesadüfen mi yoksa gerçekten anlamlı bir farklılık mı olduğu ortaya konmuştur (Field, 2013; Pallant, 2020). Bölümler arasında bir kıyaslama yapabilmek için ise tek yönlü ANOVA tercih edilmiştir. Bu yöntem, birden fazla grubun ortalamasını aynı anda karşılaştırmaya olanak tanır. Böylece öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre dijital vatandaşlık puanlarında dikkat çekici bir değişiklik olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2018; Gravetter & Wallnau, 2014). Eğer anlamlı bir fark bulunursa, hangi bölümlerin birbirinden ayrıştığını daha net görebilmek için ek analizler

(post-hoc testler) yapılması da planlanmıştır. Bunlara ek olarak, katılımcıların genel özelliklerini tanıtmak ve örneklemin nasıl bir yapıya sahip olduğunu göstermek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yani, frekans ve yüzdelere ile öğrencilerin sayısal dağılımları, ortalama ve standart sapmalarla da genel eğilimleri ortaya konmuştur (Creswell & Creswell, 2018; Babbie, 2021).

Bulgular

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bölüm ve cinsiyet özellikleri aşağıda tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bölüm ve Cinsiyet Dağılımları

Bölüm	Cinsiyet	N	Ort.
Fransızca Öğretmenliği	Erkek	4	80.75
Fransızca Öğretmenliği	Kadın	16	79.38
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	Erkek	6	81.83
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	Kadın	19	81.05
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	Erkek	11	74.64
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	Kadın	41	78.63
Türkçe Öğretmenliği	Erkek	3	77.33
Türkçe Öğretmenliği	Kadın	23	77.48
Coğrafya Öğretmenliği	Erkek	5	86.6
Coğrafya Öğretmenliği	Kadın	16	79.0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Erkek	2	85.0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	18	80.72
İngilizce Öğretmenliği	Erkek	5	81.6
İngilizce Öğretmenliği	Kadın	21	80.43
Okul Öncesi Öğretmenliği	Erkek	7	83.43
Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	19	80.26
Matematik Öğretmenliği	Erkek	6	71.0
Matematik Öğretmenliği	Kadın	19	80.63
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	9	76.78
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	16	77.38
Sınıf Öğretmenliği.	Erkek	9	74.56
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	18	78.56
Tarih Öğretmenliği	Erkek	7	75.43
Tarih Öğretmenliği	Kadın	14	79.21

Tablo 1’de görülen bölüm ve cinsiyet dağılımları, örneklemin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Bazı bölümlerde (örneğin Matematik ve Coğrafya) erkek öğrenci sayısı oldukça sınırlı iken, bazı bölümlerde kadın öğrencilerin ağırlıklı olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, cinsiyetler arası karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlılık elde edilmesini güçleştirebilir. Ortalama puanlara bakıldığında, Coğrafya ve Fen Bilgisi bölümlerinde erkeklerin, PDR ve Okul Öncesi bölümlerinde ise kadınların puanlarının görece daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, bölümün niteliğine ve öğrencilerin teknolojiyle kurduğu ilişkiye bağlı olarak değişebilir. Örneğin, PDR öğrencilerinin yüksek puan ortalaması, mesleklerinin etik ve farkındalık boyutuna duyarlılık göstermeleriyle ilişkili olabilir. Bu tablo aynı zamanda, dijital vatandaşlık yeterliklerinin bölüm bazlı dağılımını betimsel olarak sunmakta ve sonraki analizlerin temeli olarak önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi (Independent Samples t-test) yapılmış ve analiz sonuçları tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Yeterliliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Bölüm	t	p
Tarih Öğretmenliği	-1.01	0.33
Sınıf Öğretmenliği	-1.08	0.29
Fen Bilgisi Öğretmenliği	0.72	0.48
Coğrafya Öğretmenliği	1.69	0.11
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	-1.5	0.14
Türkçe Öğretmenliği	-0.03	0.97
Fransızca Öğretmenliği	0.36	0.72
Okul Öncesi Öğretmenliği	0.74	0.47
Matematik Öğretmenliği	-2.88	0.008
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	-0.16	0.87
İngilizce Öğretmenliği	0.33	0.74

Tablo 2'deki sonuçlara göre öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterlikleri cinsiyete göre büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Yalnızca Matematik öğretmenliği bölümünde kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($p=0.008$). Bu durum, matematik öğrencilerinin teknolojiyle daha farklı etkileşim kurmasından ya da kadın öğrencilerin sorumluluk bilinciyle dijital ortamlara daha dikkatli yaklaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bölümlerde anlamlı bir farklılık bulunmaması, dijital vatandaşlık kavramının günümüzde cinsiyetler arasında giderek daha dengeli bir biçimde geliştiğini göstermektedir. Bu sonuç, cinsiyetin tek başına belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Ancak matematik bölümündeki anlamlı fark, bu bölümde öğrencilerin dijital ortama yönelik tutumlarının daha yakından incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının bölümlere göre dijital vatandaşlık yeterliliklerine ait Anova testi sonuçları tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Yeterliliklerinin Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımları

Bölüm	Ortalama Dijital Vatandaşlık Yeterlik Puanı
Fransızca Öğretmenliği	79.65
Psikoloji Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği	81.24
Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	77.79
Türkçe Öğretmenliği	77.46
Coğrafya Öğretmenliği	80.81
Fen Bilgisi Öğretmenliği	81.15
İngilizce Öğretmenliği	80.65
Okul Öncesi Öğretmenliği	81.12
Matematik Öğretmenliği	78.32
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	77.16
Sınıf Öğretmenliği	77.22
Tarih Öğretmenliği	77.95

Tablo 3 incelendiğinde, bölümler arasındaki ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte, PDR (81.24), Fen Bilgisi (81.15) ve Okul Öncesi (81.12) bölümlerinde görece daha yüksek düzeyde dijital vatandaşlık yeterlikleri tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu bölümlerde verilen eğitimin etik, güvenlik ve farkındalık boyutlarını daha çok vurgulamasıyla açıklanabilir. Örneğin PDR öğrencilerinin yüksek ortalaması, bireyler arası iletişim ve sorumluluk konularında daha duyarlı olmalarıyla ilişkili olabilir. Buna karşın Sosyal Bilgiler (77.16) ve Sınıf Öğretmenliği (77.22) gibi bölümlerde ortalamaların daha düşük çıkması, ilgili programlarda dijital vatandaşlık eğitimine daha sınırlı vurgu yapıldığını gösterebilir. Ancak ANOVA sonucunda bölümler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da dijital vatandaşlığın, temelde bütün öğretmen

adaylarında benzer şekilde geliştiğini, fakat bazı programlarda bu farkındalığın daha yüksek düzeyde pekiştirildiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Tüm Maddelere Ait T Testi Sonuçları

Madde	t	p	(p < .05)
1.madde	-0.395	0.6932	Hayır
2.madde	1.227	0.2215	Hayır
3.madde	0.156	0.8764	Hayır
4.madde	-2.046	0.0436	Evet
5.madde	-0.823	0.4126	Hayır
6.madde	-0.222	0.8246	Hayır
7.madde	0.622	0.5352	Hayır
8.madde	-0.916	0.3616	Hayır
9.madde	-1.205	0.2304	Hayır
10.madde	-2.713	0.0078	Evet
11.madde	-1.427	0.1559	Hayır
12.madde	-1.536	0.1276	Hayır
13.madde	-1.488	0.1398	Hayır
14.madde	-0.635	0.527	Hayır
15.madde	0.133	0.8947	Hayır
16.madde	0.431	0.6673	Hayır
17.madde	0.486	0.6277	Hayır
18.madde	-1.35	0.1798	Hayır
19.madde	1.098	0.2744	Hayır
20.madde	-0.165	0.8689	Hayır
21.madde	-0.519	0.6048	Hayır

Tablo 4'te madde bazlı analizlere bakıldığında, yalnızca 4. ve 10. maddelerde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu farklarda kadın öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek ortalama puanlar aldığı tespit edilmiştir. Ölçekte bu maddelerin hangi boyutlara karşılık geldiği düşünüldüğünde, özellikle etik ve güvenlik gibi alanlarda kadın öğrencilerin daha güçlü bir farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum, kadın öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda daha temkinli davranmaları ya da dijital risklere karşı daha duyarlı olmalarıyla açıklanabilir. Diğer maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmaması, genel olarak kadın ve erkek öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yani cinsiyet yalnızca belirli alanlarda küçük farklar yaratmakta, ancak dijital vatandaşlık genelinde belirleyici bir etken olmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliliklerini cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelemiştir. Yalnızca Matematik bölümünde erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer tüm bölümlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bölümler arasındaki dijital vatandaşlık yeterlik puanları arasında yapılan analizde ise, bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu, dijital vatandaşlık yeterliliklerinin öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüme göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, cinsiyetin dijital vatandaşlık konusundaki tutumlar üzerinde etkili olabileceğini, ancak bu etkinin genellikle düşük olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, kadın öğretmen adaylarının dijital vatandaşlıkla ilgili sorumluluk ve farkındalık düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların çıktığı çalışmalar ise şunlardır; Kocadağ (2012), Som- Vural (2016), Özerbaş ve Kuralbayeva (2018), Çakır ve Oktay (2018), Kabataş (2019), Çelik ve Durmuş (2018).

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği, bu alanda daha fazla eğitim ve farkındalık çalışmasının yapılmasının önemli olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık bilincinin, eğitim sisteminin her seviyesinde güçlendirilmesi gereken bir alan olduğu vurgulanmaktadır.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin cinsiyet ve bölüm değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, dijital vatandaşlık yeterliklerinin cinsiyetler arasında genel olarak anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ancak, Matematik bölümünde erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Bu bulgu, dijital vatandaşlık yeterliklerinin bölüm bazında değişebileceğini, fakat genel olarak cinsiyetin bu yeterlikler üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Alkan ve Tekbıyık (2021) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin incelendiği bir çalışmada cinsiyetin dijital vatandaşlık yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Kuzu, Tarman ve Aydın (2013) da öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinde cinsiyetin etkisini araştırmış ve benzer şekilde cinsiyetin dijital vatandaşlık bilincini anlamlı derecede etkilemediğini tespit etmiştir. Bu çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını desteklemekte ve dijital vatandaşlık yeterliklerinin cinsiyetle doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Ancak, Orta Matematik bölümüyle ilgili olarak bulunan anlamlı fark, önceki çalışmalarla kıyaslandığında farklı bir sonuç göstermektedir. Bu çalışmalarda genellikle dijital vatandaşlık yeterliklerinin bölüm bazında önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür. Örneğin, Ribble (2007) ve Kuzu (2013) dijital vatandaşlık becerilerinin, öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüme göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada, Orta Matematik bölümünde erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmuş olması, bölüme özgü faktörlerin dijital vatandaşlık algılarını etkileyebileceğini göstermektedir. Bu farklılık, Matematik gibi sayısal bölümlerin dijital vatandaşlık anlayışı üzerinde özel bir etkiye sahip olabileceğine işaret edebilir.

Öneriler

- Dijital vatandaşlık eğitimi tüm öğretmenlik programlarında güçlendirilebilir.
- İlerleyen araştırmalarda farklı değişkenler incelenebilir.
- Çalışmalardan farklı sonuçlar elde edildiği için geniş kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Alkan, A., & Tekbıyık, A. (2021). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1297–1315. <https://doi.org/10.17152/gefad.803178>
- Aslan, A. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ve siber zorbalık eğilimleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Babbie, E. R. (2021). *The practice of social research* (15. baskı). Cengage Learning.
- Bakır, N. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. baskı). SAGE Publications.

- Elçi, A., & Sarı, A. (2016). The effect of digital citizenship education on students' attitudes towards digital citizenship and their perceptions of digital citizenship. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 1–9. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1950>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Görmez, O. (2016). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heater, D. (2004). *A brief history of citizenship*. Edinburgh University Press.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (2008). *Acts of citizenship*. Zed Books.
- İnce, E., & Akın, E. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1–20. <https://doi.org/10.17943/etku.628776>
- İşman, A., & Güngören, Ö. C. (2014). Dijital vatandaşlık. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 73–77.
- Kabataş, H. (2009). Yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital vatandaşlık. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, A., & Kaya, B. (2014). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 346–361. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2983>
- Kocadağ, T. (2012). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, G., Güneş, E., Başarmak, U., & Yakar, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 108–129. <https://doi.org/10.18009/jcer.332444>
- Kuzu, A., Tarman, B., & Aydın, B. (2013). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri: Bir durum çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(2), 1–17.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ohler, J. (2011). *Digital community, digital citizen*. Corwin Press.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 815–839. <https://doi.org/10.17152/gefad.410234>
- Öztürk, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, M., & Akgün, F. (2021). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(2), 250–273. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.807381>
- Ribble, M. (2007). *Digital citizenship in schools: Teaching and learning in the digital age*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know* (2. baskı). ISTE.
- Sakallı, S. (2015). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Som-Vural, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin dijital vatandaşlık algılarının incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Soysal, Y. N. (1994). *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*. University of Chicago Press.
- Tatlı, C. (2018). Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar kullanma becerileri açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.