

# ISSEJ

**Volume 11  
Summer 2025**

**ISSN:2146-6297**

**The Journal of International  
Social Sciences Education**

**Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi**



**Cappadocia  
TURKEY**

[www.dergipark.org.tr/en/pub/issej](http://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej)



Summer/Yaz Yıl/Year: 2025 Volume/Cilt: 11 Number/Sayı: 1  
Published semi annual  
Altı ayda bir yayımlanır  
A refereed journal  
Hakemli bir dergidir

**OWNER**  
**SAHİBİ**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITOR IN CHIEF BAŞ EDITÖR**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITORIAL BOARD**  
**YAYIN KURULU**

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi  
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi  
Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi  
Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia  
Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi  
Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi  
Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi  
Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal  
Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma  
Dr. Maria REPOUSSİ, Aristotile University of Thessaloniki  
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi  
Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi  
Dr. Oldimar CARDOSO, Universidade de São Paulo  
Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi  
Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi  
Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi  
Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi  
Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Yosenna VELLA, University of Malta

**ENGLISH ADVISER**  
**İNGİLİZCE DANIŞMANI**

Dr. Bengü AKSUATAÇ

**SECRETARIAT**  
**SEKRETERYA**

Emine YALMAN  
İlknur TOY

## GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Fatih Aydın

Dr. Tahsin Yıldırım

Dr. Necati TOMAL

Dr. Kadir KARATEKİN

Dr. Duran AYDINÖZÜ

Dr. Ali MEYDAN

Dr. Erdi ERDOĞAN

Dr. Görkem Avcı

Dr. Mustafa Güçlü

Dr. Ali Ekber Gülersoy

Karabük Üniversitesi

Aksaray Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Kırıkkale Üniversitesi

Bartın Üniversitesi

Erciyes Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD**  
**Cite Factor, ERIH PLUS**

## Table of Contents /İçindekiler

### *Spatial literacy in the 2024 geography curriculum*

2024 coğrafya dersi öğretim programında mekânsal okuryazarlık

Research Article Araştırma Makalesi  
Fatoş Güven, Duran Aydınözü, Ufuk Sözcü  
• 24

### *A content analysis on theses examining the relationship between social studies course and democracy*

Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezler üzerine bir içerik analizi

Review Article Derleme Makalesi  
Özdemir Dikicigil•115

### *Phenomenological design in qualitative research: practical recommendations with a sample article template*

Nitel araştırmalarda fenomenolojik desen: örnek maakle şablonuyla uygulamaya yönelik öneriler

Review Article Derleme Makalesi  
Emel Tüzel İşeri•54

### *Determination of glass ceiling perception of university students*

Üniversite öğrencilerinin cam tavan algılarının belirlenmesi

Research Article Derleme Makalesi  
Recep Özkan•143

### *Out-of-school learning environments in social studies: a review of postgraduate studies*

Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme

Review Article Derleme Makalesi  
Aysun Demirtaş, Bilgin Ünal İbret•87



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



**Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)**

**Ad Soyad & Ad Soyad**

**Önerilen atıf:** Soyadı, A. (2025). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11(1), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 20225 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

## Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)

Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı,14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

### ÖZ

**Arka Plan:** Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız

**Amaç:** Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız

**Yöntem:** Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz

**Bulgular:** Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)

**Sonuç:** Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay 202X

Kabul tarihi XX Ay 202X

### ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5  
kelimeden, Arial yazı  
tipi, 8 punto

### Makale Türü

Araştırma makalesi,  
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad ✉ xxx@xxxx 📍Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, 11 punto, kalın ve ilk harf büyük olarak Trebuchet yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı .doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

## Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

## Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

**Katılımcılar (İkinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yashı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)**

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

## Bulgular

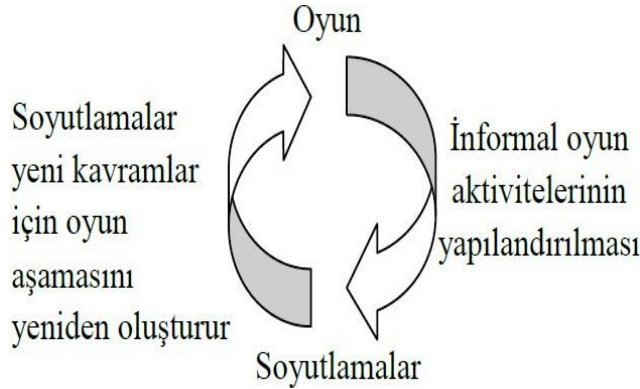
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

| Sınıf         | Bölüm A |       | Bölüm B |       | Toplam |
|---------------|---------|-------|---------|-------|--------|
|               | Kadın   | Erkek | Kadın   | Erkek |        |
| 2. sınıf      | 9       | 2     | 8       | 4     | 23     |
| 3. sınıf      | 8       | 9     | 9       | 12    | 38     |
| 4. sınıf      | 12      | 14    | 9       | 20    | 55     |
| <b>Toplam</b> | 29      | 25    | 26      | 36    | 116    |



**Şekil 2.** Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)  
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto

## Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

## Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

## Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

### Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

### ***Finasman***

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

### ***Teşekkür***

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyler için kullanılan materyaller gibi).

.

## ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## Kaynakça

Kaynakça, [APA](#) 7 Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

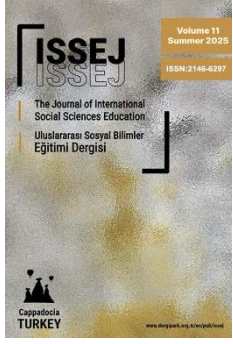
## Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

## Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

| Sınıf         | Bölüm A |       | Bölüm B |       | Toplam |
|---------------|---------|-------|---------|-------|--------|
|               | Kadın   | Erkek | Kadın   | Erkek |        |
| 2. sınıf      | 9       | 2     | 8       | 4     | 23     |
| 3. sınıf      | 8       | 9     | 9       | 12    | 38     |
| 4. sınıf      | 12      | 14    | 9       | 20    | 55     |
| <b>Toplam</b> | 29      | 25    | 26      | 36    | 116    |



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)**

**Name Surname & Name Surname**

**To cite this article:** Surname, N. (2025). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 11(1), XX-XX. DOI: 10.47615/issej.XXXXXX

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>



© 2025 The Author(s). Reprints and permissions:

Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

## Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?

(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)

What does this article add to the existing knowledge?

(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

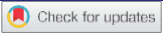
What are the implications for practice?

(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL SOCIAL SCIENCE EDUCATION  
 2025 VOLUME.11, ISSUE 1, xxx-xxx  
<https://doi.org/10.47615/issej.XXXXXX>

 OPEN ACCESS 

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

#### ABSTRACT

**Background:** The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

**Objectives:** The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

**Methods:** A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

**Results:** The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words "suggest" and "may".

**Conclusions:** The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research. Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

#### ARTICLE HISTORY

Received XX Month 202X  
 Accepted XX Month 202X

#### KEYWORDS

Provide keywords  
 between 3-5, Arial font  
 style, 8 font size

#### Type of the paper

Research article, Review  
 article etc.

**CONTACT** Name Surname  xxx@xxxx

© 2025 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", Publication Ethics, "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

## Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

## Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

## Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

## Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

**Table 1.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

| Grade                 | Section A |      | Section B |      | Total |
|-----------------------|-----------|------|-----------|------|-------|
|                       | Female    | Male | Female    | Male |       |
| 2 <sup>nd</sup> grade | 9         | 2    | 8         | 4    | 23    |
| 3 <sup>th</sup> grade | 8         | 9    | 9         | 12   | 38    |
| 4 <sup>th</sup> grade | 12        | 14   | 9         | 20   | 55    |
| <b>Total</b>          | 29        | 25   | 26        | 36   | 116   |

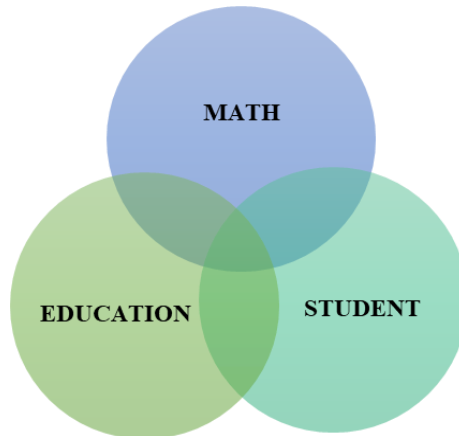


Figure 2. First letter capital, arial, 9,5 font

### **Discussion and Conclusion**

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

### **Implication and Suggestions**

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

### **Research Limitations and Future Research**

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

### **Author Contributions**

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

### **Publication Ethics**

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the

first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

*Studies Requiring Ethics Committee Permission:*

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

## **Funding**

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

## **Acknowledgments**

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory

## ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

## Appendices

This section is not mandatory

### Appendix 1

**Table 2.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

| Grade                 | Section A |      | Section B |      | Total |
|-----------------------|-----------|------|-----------|------|-------|
|                       | Female    | Male | Female    | Male |       |
| 2 <sup>nd</sup> grade | 9         | 2    | 8         | 4    | 23    |
| 3 <sup>rd</sup> grade | 8         | 9    | 9         | 12   | 38    |
| 4 <sup>th</sup> grade | 12        | 14   | 9         | 20   | 55    |
| <b>Total</b>          | 29        | 25   | 26        | 36   | 116   |



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## 2024 coğrafya dersi öğretim programında mekansal okuryazarlık

Fatoş Güven, Duran Aydınözü & Ufuk Sözcü

**Önerilen atıf:** Güven, F., Aydınözü, D., ve Sözcü U. (2025). 2024 Coğrafya Öğretim Programında Mekansal Okuryazarlık, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11(1), 01-24. DOI: 10.47615/issej.1584229

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1584229>



© 2025 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Bu çalışma, 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki mekansal okuryazarlık içeriklerinin rolünü belirlemektedir. Araştırma kapsamında, öğretim programındaki öğrenme çıktıları, mekansal okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın, mekansal okuryazarlık ile ilgili alanyazındaki boşluğu dolduracağı ve ileride yapılacak çalışmalara veri sağlayacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## 2024 coğrafya dersi öğretim programında mekansal okuryazarlık

Fatoş Güven  Duran Aydınözü  Ufuk Sözcü 

Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37100, Türkiye

Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37100, Türkiye

Eğitim Fakültesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 60000, Türkiye

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki (CDÖP) mekansal okuryazarlık içeriklerini belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan öğretim programı, aynı zamanda örneklem olarak belirlenmiştir. İçeriğin mekansal okuryazarlık ile ilişkilendirilmesinde, Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi'nin 2006 yılında yayınladığı raporda belirtilen özellikler referans alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak CDÖP'de tüm sınıf kademelerinde mekansal okuryazarlık ile doğrudan ilişkilendirilen öğrenme çıktılarının olduğu görülmektedir. Nispeten 9 ve 10. sınıf kademelerinde mekansal okuryazarlık içeriklerine daha fazla atıf yapıldığı söylenebilir. CDÖP'deki veriler neticesinde önerilerde bulunulmuştur.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 16 Kasım 2024

Kabul tarihi 17 Nisan 2025

### ANAHTAR KELİMELER

Coğrafya, mekân, mekansal düşünme, mekansal okuryazarlık, öğretim programı

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Fatoş Güven  fatossguven@gmail.com  Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, 37100, Kastamonu, Türkiye

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Modern teknoloji, bilgi formlarını ve bilgiye erişim yöntemlerini dönüştürmektedir. Veri formlarının dijitalleşmesi, bireyden beklenen becerilerin içeriğini zenginleştirmektedir. Mekânsal okuryazarlık da bu dijitalleşmenin gerekliliklerinden biridir. Günümüzde, bireylerin belirsiz kavramlardan ziyade daha net mekânsal kavramları kullanması, diyagramlar, küreler ve uydu görüntülerinden elde edilen mekânsal temsilleri okumaları ve 2-3 boyutlu nesneler arasındaki ilişkileri anlamaları gerekmektedir (Kerski, 2008).

Mekânsal okuryazarlık; çağdaş veri formlarındaki bilgiyi okuma, kullanma ve yeni veriler oluşturma ve mekânsal bilgiyi değerlendirme yetkinliği olarak ifade edilebilir. Goodchild (2006, s.2) mekânsal okuryazarlığı, bir harita biçiminde bilgiyi yakalamak ve iletişim kurmak, dünyayı yukarıdan bakıldığında anlamak ve tanımak, örüntüleri tanımak ve yorumlamak, coğrafyanın yeryüzündeki yerlerin bir listesinden daha fazlası olduğunu bilmek, coğrafyanın değerini görmek, bilgiyi organize etmek ve keşfetmek, ölçek ve mekânsal çözünürlük gibi temel kavramları anlamak ve bununla birlikte mekânsal bir dünyada çalışmak, akıl yürütmek ve bin kelimeye bedel bir resim yapma ile ilgili bir dizi yetenek olarak tanımlamaktadır. Perkins ve diğerlerine (2010) göre ise mekânsal okuryazarlık, mekânsal bilgiye erişme ve yorumlama, görselleştirme ve çok boyutlu düşünme yetisine sahip olma becerisidir.

Mekânsal okuryazarlığın gerektirdiği beceriler birtakım farklılıklar göstermekle birlikte benzerliklerin olduğu da görülmektedir. Bernarz ve Kemp (2011) bu becerilerin; mekânsal kavram, mekânsal temsil ve mekânsal muhakeme ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Grossner ve Janelle (2014), mekânsal kavram, mekânsal düşünme-hareket etme ve mekânsal araç kullanımında yeterlilik olarak belirlemektedir. Jarvis (2011) mekânsal okuryazarlığın mekân, tasarım ve muhakeme becerilerinden oluştuğunu ileri sürmekteyken; Moore- Russo ve diğerleri (2013) mekânsal okuryazarlığın görselleştirme, iletişim ve muhakeme becerisini gerektirdiğini iddia etmektedir. Bu çalışmada mekânsal okuryazarlık becerileri, National Research Council (NRC) tarafından yayımlanan Learning to Think Spatially raporunda belirtilen özellikler göz önüne alınarak konu edilmektedir. Bu bağlamda mekânsal okuryazar;

-Mekânsal olarak düşünme alışkanlığına sahip; nerede, ne zaman, nasıl ve neden mekânsal olarak düşüneceğini bilen,

-Mekânsal düşünmeyi bilinçli bir şekilde uygulayan; mekânsal kavramlar ve mekânsal betimlemeler hakkında geniş ve derin bir bilgiye sahip olup, mekânsal düşünme ve hareket etme yöntemlerini kullanarak mekânsal muhakeme yapan ve gerekli araç ve teknolojileri kullanarak mekânsal yeteneklerini geliştiren,

-Mekânsal düşünceye eleştirel bir duruş sergileyen; mekânsal verilerin kaynağına, doğruluğuna ve güvenilirliğine dayalı olarak değerlendirme yapan; olası sorunlara karşı akıl yürüten veya bakış açısı oluşturan, düşüncelerini ifade etmek ve savunmak için mekânsal verileri kullanan ve mekânsal bilgiye dayalı olarak argümanların geçerliliğini değerlendiren bireylerdir (NRC,2006).

Mekânın, coğrafyanın temel konusu olması, mekânsal okuryazarlık eğitiminin de coğrafyanın konusu olması gerekliliğini gösterir niteliktedir. CDÖP, mekânsal düşünme becerisine sahip bireylerin dünyayı modellemesini (gerçek ve teorik), problemleri yapılandırmasını ve problemlere çözümler bulmasını sağlamaktadır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB),2024].

Literatürde mekânsal okuryazarlık ile ilgili kavramsal bir boşluk olduğu söylenebilir. Mekânsal okuryazarlık içeriği daha çok; “mekânsal düşünme becerisi” konu başlığı altında karşımıza çıkmaktadır. Nitekim mekânsal düşünme, bilişsel bir beceri; mekânsal okuryazarlık ise “mekânsal-uzamsal düşünme becerisini” de gerektiren bir beceriler bütünü ve ulaşılması hedeflenen bir yetkinlik olarak ifade edilebilir. Sonuçta mekânsal düşünme becerisinin, mekânsal okuryazarlığın tüm alt boyutlarını yansıtmadığı ve kapsam olarak daha dar bir anlamı karşıladığı söylenebilir. Ancak konu içeriğini karşılamasından dolayı ilgili başlık, çalışmaya dâhil edilmiştir.

Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde mekânsal okuryazarlığın henüz kavramsallaşmadığı, konu içeriğini karşılayan; uzamsal-mekânsal beceri, uzamsal-mekânsal yetenek ve uzamsal-mekânsal düşünme ile ilgili başlıkların olduğu görülmektedir. Doğa bilimlerine konu edildiği şekilde mekân, daha çok uzam anlamlarında kullanılmakta ve mekânın insandan bağımsız olarak tasarlanmış soyut bir boşluk olduğu varsayılmaktadır (Eryaman, 2009; Çakmak, 2009; Dursun, 2010; Kösa, 2011; Arıcı,2012; Aykan, 2013; Yüksel, 2013; Uzun,2013; Göktepe, 2013; Turgut, Yenilmez ve Balbağ 2016; Demirkan, 2018; Bedir ve Yılmaz, 2020; Sezgin,2020). Sosyal bilim araştırmaları ise mekânı, yer veya alan anlamlarında kullanmakta ve mekânı insandan bağımsız düşünmeden, kültürel özelliğini de ele almaktadır (Baloğlu Uğurlu ve Aladağ, 2015; Ünlü ve Yıldırım,2017; Demirkaya vd., 2019; Sönmez ve Akbaş, 2019; Gönülaçar,2019; Şanlı, 2020; Güven, Aydınözü ve Sözcü,2024).

## Amaç

Çalışmanın amacı mekânsal okuryazarlığın kavramsallaşması ve coğrafya dersi öğretim programında bir okuryazarlık becerisi olarak ifade edilmesidir. Bu amaçla araştırma problemi “CDÖP’de mekânsal okuryazarlık içerikleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

## Metodoloji

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Öğretim programı, gözlem veya görüşme yapılmaksızın belge incelenmesini içerdiğinden bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman incelemesi, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri elde edilmesidir (Sak vd., 2021). Dökümanlar bu noktada, bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içermektedir (Kıral, 2020, s.174).

## Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada döküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın verilerini, 2024 yılı CDÖP (9,10,11 ve 12. sınıflar) oluşturmuştur. Bu bağlamda veri toplama aracı aynı zamanda çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretim programı detaylarına MEB'in resmi müfredat sitesinden ulaşılmıştır.

## Verilerin Analizi

CDÖP içeriklerinden elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, toplanan verilerin temalara göre sınıflandırılması, özetlenmesi ve araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanarak okuyucu ile buluşturulmasıdır (Baltacı, 2019, s.379). Bu amaçla analiz, Uysal'ın (2020, s.147) belirlediği; dokümanlara ulaşarak denetleme, dokümanları anlama, dokümanları analiz etme ve verileri kullanma aşamalarından oluşmuştur.

## Bulgular

Mekânsal okuryazarlığın ülkemizde yeni sayılabilecek bir çalışma alanı olması sebebi ile öğrenme çıktılarının mekânsal okuryazarlık ile ilişkilendirilmesinde yurtdışında yapılan çalışmalardan faydalanılmış ve konuya uygun içerikler belirlenmiştir. Bu bağlamda CDÖP'de mekânsal düşünme, mekânsal kavram ve mekânsal araç kullanımı ve son olarak mekânsal verileri değerlendirme becerileri (NRC,2006) ile ilişkili olan öğrenme çıktıları belirlenmiştir.

CDÖP; Coğrafyanın Doğası, Mekânsal Bilgi Teknolojileri, Doğal Sistemler ve Süreçler, Beşerî Sistemler ve Süreçler, Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri, Afetler ve Sürdürülebilir Çevre; Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar olmak üzere toplamda 7 üniteden oluşmaktadır (MEB,2024):

\*Coğrafyanın Doğası ünitesinde, öğrenciye coğrafi bakış açısı kazandırmak ve öğrencinin mekânsal sorunların çözümüne katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Ünite de bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1.** Coğrafyanın doğası ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri                        | Öğrenme Çıktısı                                                                                                   |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal veriyi değerlendirme | "COĞ.9.1.2. Örnek olay, olgu veya konu üzerinden mekânsal düşünme ile coğrafya öğrenmenin önemini çözümleyebilme" |
|                               | "COĞ.9.1.3. Coğrafya biliminin gelişimi hakkında bilgi toplayabilme"                                              |

|                               |                                                                                                          |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal kavram kullanımı     | <i>“COĞ.10.1.1. Örnek olay, olgu ve/veya mekânı coğrafyanın temel kavramları ile ilişkilendirebilme”</i> |
| Mekânsal veriyi değerlendirme | <i>“COĞ.11.1.1. Mekânsal sorunların çözümünde coğrafya biliminin katkılarını yapılandırabilme”</i>       |
| Mekânsal veriyi değerlendirme | <i>“COĞ.12.1.1. Geleceğin dünyasında coğrafya biliminin etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme”</i>    |

Tablo1’e göre 9. sınıf CDÖP’de belirlenen “COĞ.9.1.2. Örnek olay, olgu veya konu üzerinden mekânsal düşünme ile coğrafya öğrenmenin önemini çözümleyebilme”, “COĞ.9.1.3. Coğrafya biliminin gelişimi hakkında bilgi toplayabilme” öğrenme çıktıları mekânsal verileri toplama, verilerin doğruluğunu ve geçerliliğini değerlendirme becerilerine atıfta bulunmaktadır. 10. sınıfta “COĞ.10.1.1. Örnek olay, olgu ve/veya mekânı coğrafyanın temel kavramları ile ilişkilendirebilme” öğrenme çıktısı mekânsal düşünme, mekânsal kavram kullanımı, konum analizi ve mekânsal bağlantıları çözme becerileri ile ilişkilendirilmektedir. 11. sınıfta mekânsal verilere karşı eleştirel bir düşünce geliştirme becerisine ilişkin olarak “COĞ.11.1.1. Mekânsal sorunların çözümünde coğrafya biliminin katkılarını yapılandırabilme” ve 12. sınıfta “COĞ.12.1.1. Geleceğin dünyasında coğrafya biliminin etkilerine ilişkin öngöründe bulunabilme” öğrenme çıktıları belirlenmiştir.

\*Mekânsal Bilgi Teknolojileri ünitesinde, öğrencilerin gelişen teknolojilere uyum sağlayabilmeleri ve dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ünite de bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** Mekânsal Bilgi Teknolojileri ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri                  | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.9.2.1. Harita uygulamaları yapabilme”<br>“COĞ.9.2.3. Mekânsal bilgi teknolojilerini oluşturan bileşenleri çözümleyebilme”                                                                                           |
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.9.2.2. Türkiye’nin konum özelliklerini algılayabilme”                                                                                                                                                               |
| Mekânsal araç kullanımı | COĞ.10.2.1.Örnek uygulamalar üzerinden CBS ve uzaktan algılamanın kullanım alanlarını özetleyebilme”<br>“COĞ.10.2.2. Mekânsal bilgi teknolojilerini kullanarak altlık haritalar üzerinde mekânsal veriler oluşturabilme” |
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.11.2.1. Web tabanlı CBS aracılığı ile harita uygulamaları yapabilme”                                                                                                                                                |

Mekânsal araç kullanımı

“COĞ.12.2.1. Mekânsal veriler kullanılarak CBS’ de oluşturulan tematik haritalardan uygulamalar yapabilmek”

Tablo 2’ye göre 9. sınıf “COĞ.9.2.1. Harita uygulamaları yapabilmek”, “COĞ.9.2.2. Türkiye’nin konum özelliklerini algılayabilmek”, “COĞ.9.2.3. Mekânsal bilgi teknolojilerini oluşturan bileşenleri çözümleyebilmek”, 10. sınıfta “COĞ.10.2.1. Örnek uygulamalar üzerinden CBS ve uzaktan algılamanın kullanım alanlarını özetleyebilmek”, “COĞ.10.2.2. Mekânsal bilgi teknolojilerini kullanarak altlık haritalar üzerinde mekânsal veriler oluşturabilmek”, 11. sınıf “COĞ.11.2.1. Web tabanlı CBS aracılığı ile harita uygulamaları yapabilmek” ve 12. sınıfta “COĞ.12.2.1. Mekânsal veriler kullanılarak CBS’ de oluşturulan tematik haritalardan uygulamalar yapabilmek” olarak belirlenen öğrenme çıktıları, mekânsal düşünme, mekânsal araç kullanımı konum algılama, mekânsal verileri haritaya aktarma ve harita kullanımı gibi temel mekânsal okuryazarlık becerilerine atıfta bulunmaktadır.

\*Doğal Sistemler ve Süreçler ile Beşerî Sistemler ünitesinde, öğrencilerden insan-doğa etkileşimine dair bir bakış açısı geliştirmesi beklenmektedir. Ünite kapsamında tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlanabilmesi doğrudan mekânsal araç kullanımına atıfta bulunmaktadır. Ünite de bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 3.** Doğal sistemler ve süreçler ile beşerî sistemler ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri                  | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.9.3.1. Hava olaylarının günlük hayata etkisini gözleme dayalı tahmin edebilme”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.9.3.3. Türkiye ve dünyadaki farklı iklim türlerine sahip yerlerin iklim verilerini kullanarak tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme”<br>“COĞ.9.4.1. Nüfusun zaman içerisindeki değişimini tablo ve grafikler aracılığı ile yorumlayabilme”<br>“COĞ.9.4.2. Dünya ve Türkiye’deki nüfusun dağılışı ve hareketlerini etkileyen faktörler hakkında haritalar üzerinden çıkarımda bulunabilme”<br>“COĞ.9.4.3. Türkiye ve farklı ülkelerin nüfus piramitlerinden yararlanarak demografik dönüşüm sürecini yorumlama” |
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.10.4.1. Yerleşme yeri seçiminde ve yerleşmelerin gelişiminde etkili olan coğrafi faktörleri sorgulayabilme”<br>COĞ.10.4.2. Türkiye ve dünyadaki yerleşmeleri fonksiyonlarına göre sınıflandırabilme”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.11.4.1. Türkiye ve dünyadaki yerleşmelerin mekânsal organizasyonunu çözümleyebilmek”                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|                         |                                                                                                                                                           |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | “COĞ.11.4.2. Türkiye ve dünyadaki yerleşmelerin etki alanını sorgulayabilme”                                                                              |
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.12.3.3. Coğrafi faktörlerin dünya ve Türkiye’deki bitki örtüsünün çeşitliliği ve dağılışı üzerindeki etkisi hakkında haritalardan çıkarım yapabilme” |
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.12.4.1. “Kültür-mekân etkileşimini coğrafi açıdan sorgulayabilme”                                                                                    |

Tablo 3’e göre 9. sınıf “COĞ.9.3.1. Hava olaylarının günlük hayata etkisini gözleme dayalı tahmin edebilme”, “COĞ.9.3.3. Türkiye ve dünyadaki farklı iklim türlerine sahip yerlerin iklim verilerini kullanarak tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme”, 12. sınıfta “COĞ.12.3.3. Coğrafi faktörlerin dünya ve Türkiye’deki bitki örtüsünün çeşitliliği ve dağılışı üzerindeki etkisi hakkında haritalardan çıkarım yapabilme” öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Beşeri Sistemler ünitesinde nüfus piramitlerinin tablo ve grafikler üzerinden yorumlanabilmesi; nüfus dağılışını etkileyen faktörler hakkında haritalardan çıkarım yapılabilmesi amacı ile 9. sınıf “COĞ.9.4.1. Nüfusun zaman içerisindeki değişimini tablo ve grafikler aracılığı ile yorumlayabilme”, “COĞ.9.4.2. Dünya ve Türkiye’deki nüfusun dağılışı ve hareketlerini etkileyen faktörler hakkında haritalar üzerinden çıkarımda bulunabilme”, “COĞ.9.4.3. Türkiye ve farklı ülkelerin nüfus piramitlerinden yararlanarak demografik dönüşüm sürecini yorumlama”, 10. sınıfta “COĞ.10.4.1. Yerleşme yeri seçiminde ve yerleşmelerin gelişiminde etkili olan coğrafi faktörleri sorgulayabilme”, “COĞ.10.4.2. Türkiye ve dünyadaki yerleşmeleri fonksiyonlarına göre sınıflandırabilme”, 11. sınıfta “COĞ.11.4.1. Türkiye ve dünyadaki yerleşmelerin mekânsal organizasyonunu çözümleyebilme”, “COĞ.11.4.2. Türkiye ve dünyadaki yerleşmelerin etki alanını sorgulayabilme”, 12. sınıfta “COĞ.12.4.1. “Kültür-mekân etkileşimini coğrafi açıdan sorgulayabilme” öğrenme çıktıları belirlenmiştir.

\*Ekonomik Faaliyetler ve Etkileri ünitesinde, doğal ve beşerî çevre faktörlerinin ekonomik faaliyetlere etkisinin sorgulanabilmesi amaçlanmaktadır. Ünite de bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 4’te verilmektedir.

**Tablo 4.** Ekonomik faaliyetler ve etkileri ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri                  | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.10.5.1. Ekonomik faaliyetleri sektörlere göre sınıflandırabilme”                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.10.5.2. Ekonomik sektörlerin dağılımını gösteren tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar üzerinden farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülkeleri karşılaştırabilme”<br><br>“COĞ.10.5.3. Ekonomik sektörlerin Türkiye ekonomisindeki yeri ve önemini gösteren tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme” |

|                  |                                                                         |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal düşünme | “COĞ.11.5.5. Sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme” |
| Mekânsal düşünme | “COĞ.12.5.2. Küresel ticaretin mekânsal bağlantılarını çözümleyebilme”  |

Tablo 4 ‘e göre Tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar üzerinden ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılabilmesi; ekonomik faaliyetlerin Türkiye ekonomisindeki yeri ve öneminin hazırlanan tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar üzerinden anlaşılır hâle getirilebilmesi amacı ile 10. sınıf “COĞ.10.5.1. Ekonomik faaliyetleri sektörlere göre sınıflandırabilme”, “COĞ.10.5.2. Ekonomik sektörlerin dağılımını gösteren tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar üzerinden farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülkeleri karşılaştırabilme”, “COĞ.10.5.3. Ekonomik sektörlerin Türkiye ekonomisindeki yeri ve önemini gösteren tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme” öğrenme çıktıları belirlenmiş ve doğrudan mekânsal araç kullanımı becerisine atıfta bulunulmuştur. 11. sınıfta mekânsal etkiyi sorgulama becerisine ilişkin olarak “COĞ.11.5.5. Sanayi faaliyetlerinin mekânsal etkilerini sorgulayabilme” ve 12. sınıfta “COĞ.12.5.2. Küresel ticaretin mekânsal bağlantılarını çözümleyebilme” öğrenme çıktısı belirlenmiştir.

\*Afetler ve Sürdürülebilir Çevre ünitesinde, öğrencide afet bilinci oluşturulması ve sürdürülebilir çevre sorumluluğunu kazandırılması amaçlanmıştır. Bu ünite de tehlike, risk ve afet kavramlarının çözümlenebilmesi; afetlerin sınıflandırılabilmesi ve bütüncül afet yönetimi uygulamalarının şekil ve diyagramlar aracılığıyla yorumlanabilmesi amaçlanmaktadır. Ünite de bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 5’te verilmektedir.

**Tablo 5.** Afetler ve sürdürülebilir çevre ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri                  | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                                                                 |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal araç kullanımı | “COĞ.9.6.3. Bütüncül afet yönetimi uygulamalarını tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar aracılığıyla yorumlayabilme”                                                         |
| Mekânsal düşünme        | “COĞ.10.6.2. Afete dirençli yaşam alanlarının coğrafi koşullarını çözümleyebilme”<br>“COĞ.10.6.3. Mekânın özelliklerine göre afetlerden korunma uygulamalarına karar verebilme” |

Tablo 5’e göre mekânsal araç kullanımı ve mekânsal düşünme becerisine ilişkin olarak, 9. sınıf “COĞ.9.6.3. Bütüncül afet yönetimi uygulamalarını

tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar aracılığıyla yorumlayabilme”, mekânsal verileri değerlendirme becerisine ilişkin olarak 10. sınıfta afetlerden korunma uygulamalarına mekânın özelliklerine göre karar verilebilmesi amaçlanarak “COĞ.10.6.2. Afete dirençli yaşam alanlarının coğrafi koşullarını çözümleyebilme”, “COĞ.10.6.3. Mekânın özelliklerine göre afetlerden korunma uygulamalarına karar verebilme” öğrenme çıktıları belirlenmiştir.

\*Bölgeler, Ülkeler ve Küresel Bağlantılar ünitesinde, öğrenciden coğrafi bağlantıları sorgulayabilmesi ve mekânsal etkileşimleri çözümleyebilmesi istenmektedir. Üniteye bulunan mekânsal okuryazarlık içerikleri aşağıda Tablo 6’da verilmektedir.

**Tablo 6.** Bölgeler ülkeler ve küresel bağlantılar ünitesi mekânsal okuryazarlık içerikleri

| Beceri             | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                      |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mekânsal düşünme   | “COĞ.9.7.1.“Bölgelerin belirlenmesinde kullanılan kriterlere göre bölge hakkında çıkarım yapabilme”                                  |
| Mekânsal düşünme   | “COĞ.10.7.1. “Türk dünyasının ortak kültürel özellikleri hakkında çıkarım yapabilme”                                                 |
| Mekânsal kullanımı | araç “COĞ.11.7.4. Örnek bir ülkede yürütülen madencilik faaliyetleriyle ilgili tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme” |

Tablo 6’ya göre 9. sınıf, “COĞ.9.7.1. Bölgelerin belirlenmesinde kullanılan kriterlere göre bölge hakkında çıkarım yapabilme”, 10. sınıf, “COĞ.10.7.1. Türk dünyasının ortak kültürel özellikleri hakkında çıkarım yapabilme” ve 11. sınıf, “COĞ.11.7.4. Örnek bir ülkede yürütülen madencilik faaliyetleriyle ilgili tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram hazırlayabilme” öğrenme çıktıları doğrudan mekânsal araç kullanılarak muhakeme yapılması belirlenen beceriler ile ilişkilidir.

## Tartışma ve Sonuç

Coğrafya eğitimi, insan ve mekânı tanımayı ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlar (Akınoğlu, 2005). Bu amaca ilişkin olarak mekânsal okuryazarlık becerilerinin coğrafya eğitimi ile ilişkilendirilmesi olağandır. Bu çalışma 2024 CDÖP’yi mekânsal okuryazarlık içerikleri açısından incelemektedir. Bu bağlamda CDÖP’de mekânsal düşünme, mekânsal kavram ve mekânsal araç kullanımı ve son olarak mekânsal verileri değerlendirme becerileri ile ilişkili olan öğrenme çıktıları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular mekânsal okuryazarlık içeriklerinin CDÖP’deki rolünün anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Öğrenme çıktılarının

mekânsal okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Nispeten 9 ve 10. sınıf kademelerinde mekânsal okuryazarlık içeriklerine daha fazla atıf yapıldığı söylenebilir. Mekânsal okuryazarlık becerilerine ilişkin olarak; 9. sınıfta 12, 10. sınıfta 11, 11. sınıfta 6 ve 12. sınıfta 5 öğrenme çıktısı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının sınıf seviyesi ilerledikçe sayısal olarak azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayısal azalmaya karşılık öğrenme çıktılarının sorgulama becerisi gibi üst düzey beceriler şeklinde olduğu dolayısıyla daha kapsamlı bir içeriğinin olduğu söylenebilir. Ayrıca “Coğrafya’nın doğası” ünitesinde mekânsal verileri değerlendirme; “Mekânsal bilgi teknolojileri” ünitesinde mekânsal araç kullanımı becerilerinin ağırlıklı olarak işlendiği söylenebilir. “Doğal sistemler ve süreçler ile beşeri sistemler”, “Afetler ve sürdürülebilir çevre”, “Bölgeler ülkeler ve küresel bağlantılar” ve “Ekonomik faaliyetler ve etkileri” ünitelerinde ağırlıklı olarak mekânsal düşünme ve mekânsal araç kullanımı becerilerine atıf yapıldığı görülmektedir.

Alanyazında mekânsal okuryazarlık içeriklerinin, coğrafya dersindeki rolünü ve gerekliliğini vurgulayan çalışmaların (Ünlü ve Yıldırım, 2017; Keskin,2018; Demirkaya vd., 2019; Şanlı,2019; Şanlı ve Sezer,2019; Gönülaçar ve Öztürk, 2020) olduğu görülmektedir. Ünlü ve Yıldırım (2017), mekânsal düşünme becerisinin coğrafya eğitimi ile mümkün olacağını vurgulamaktadır. Ayrıca mekânsal düşünme becerisinin CDÖP’de bir beceri olarak yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Serinci ve Özdemir (2022), coğrafya başarısı ile mekânsal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bilgili ve Yıldırım (2024), günümüz coğrafya literatüründe en yaygın kullanımı olan kavramın mekân olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular ile uyumlu olarak Güven, Aydınözü ve Sözcü (2024), öğretmen görüşlerine göre mekânsal okuryazarlığın en fazla ilişkilendirildiği konunun coğrafya olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şanlı ve Kırkeser (2025), mekânsal düşünme becerisinin 2025 CDÖP’deki yerini ortaya koymuş ve mekânsal düşünme becerisi ile ilişkili olarak on dört öğrenme çıktısı belirlemiştir. Elde edilen bulgular, coğrafyanın mekânsal okuryazarlık içeriklerini kapsadığını göstermektedir.

## Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunabilir:

- \*Mekânsal okuryazarlık, CDÖP’de bir okuryazarlık becerisi olarak yer alabilir.
- \*Mekânsal okuryazarlık becerilerinin etkinlikler ile geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- \*Mekânsal okuryazarlık içeriklerinin diğer disiplinler ile ilişkilendirildiği araştırmalar yapılabilir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma “2024 coğrafya dersi öğretim programı” ile sınırlıdır. Ayrıca,

Çalışma kapsamındaki incelenen literatür ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmalarda mekânsal okuryazarlık becerileri başka disiplinlerle de ilişkilendirmeli ve buna ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

### ***Yazar Katkıları***

Makalenin aşamalarında tüm araştırmacılar katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okumuş ve kabul etmiştir.

### ***Yayın Etiği***

Bu alışma etik kurul izni gerektiren bir çalışma kapsamında değildir. Çalışma öğretim programının incelenmesini içermektedir.

## ORCID

Fatoş Güven  <https://orcid.org/0000-0003-2371-1430>

Duran Aydınöz  <https://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

Ufuk Sözcü  <https://orcid.org/0000-0002-6809-4774>

## Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96.
- Arıcı, S. (2012). *Origami temelli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme, geometri başarısı ve geometrik akıl yürütmeleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi. İstanbul.
- Aykan, F. B. (2013). *Farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. KATÜ, Eğitim Bilimleri Enst. Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bedir, D. ve Yılmaz, S. (2020). Lise öğrencilerinin uzamsal yetenek öz-değerlendirme düzeylerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(2) 1528-1553.
- Bernarz, S. W. & Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia Social and Behavioral Science*, 21, 18–23.
- Bilgili, M., & Yıldırım, S. (2024). Coğrafyada temel kavramların ilişkiselliği: mekân, yer, peyzaj ve bölge. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (62), 283-293. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1445668>
- Çakmak, S. (2009). *Origami tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin matematikteki uzamsal yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Demirkan, H. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin uzamsal becerileri ile geometri başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniv. Fen Bilimleri Enst. Uşak.
- Demirkaya, H., Ünal, O., Çal, Ü.T. ve Gazioğlu, F. (2019). *Coğrafya eğitimi ve mekansal okuryazarlık*. Uluslararası Coğrafya eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dursun, Ö. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik özyeterlik algıları ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümü, Ankara.
- Eryaman, Z. (2009). *6. sınıf öğrencilerinin 3B nesnelerin 2B gösterimleri hakkındaki uzamsal muhakemeleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Göktepe, S. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin solo modeli ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniv. Eğitim bilimleri Enst., İstanbul.
- Gönülaçar, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde mekansal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gönülaçar, H. ve Öztürk, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin mekansal düşünme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49/227, (217-243).
- Goodchild, M.F. (2006). The Fourth R? Rethinking GIS Education. *Arcnews Online*.
- Grossner, K. & Janelle, D.G. (2014). Concepts and principles for spatial literacy. *Researchgate*.
- Güven, F., Aydınöz, D. ve Sözcü, U. (2024). Sosyal bilgiler dersindeki mekansal okuryazarlık içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 49- 64.
- Jarvis, C.H. (2011). Spatial literacy and the postgraduate GIS curriculum. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 21, 294–299.
- Kerski, J.J. (2008). Developing spatial thinking skills in education and society. *your e-Magazine for GIS News, Views, and Insights*, <https://www.esri.com/news/arcwatch/0108/spatial-thinking.html>
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekansal düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniv. Eğitim Bilimleri Enst. Erzurum.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189.
- Kösa, T. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. KATÜ, Eğitim Bilimleri Enst., Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- Moore- Russo, D. Viglietti, J. M., Chiu, M.M & Bateman, S.M. (2013). Teachers’ spatial literacy as visualization, reasoning, and communication. *Teaching and Teacher Education*, 29, 97-109.
- National Research Council, (2006). *Learning to Think Spatially*. The National Academies Press, Washington.
- Perkins, N., Hazelton, E., Erickson, J. & Allan, W. (2010). Place-based education and geographic information systems: enhancing the spatial awareness of middle school students in Maine. *Journal of Geography*, 109(5), 213-218.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

- Şanlı, C. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 215-233.
- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 118-132.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölçeği: Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28 (2), 213-225.
- Şanlı, C., & Kirkeser, S. (2025). Mekânsal düşünme becerisinin 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki yeri ve program bileşenleriyle ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 197-210. <https://doi.org/10.30703/cije.1514088>
- Serinci, H. ve Özdemir, N. (2022). Orta öğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1448-1468.
- Sezgin, H. S. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin uzamsal yönelim stratejilerinin gelişim sürecinin oryantiring oyunu ortamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniv, Eğitim Bilimleri Enst. Matematik Eğitimi, Eskişehir.
- Sönmez, F. ve Akbaş, Y. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 40-58.
- Turgut, M., Yenilmez, K. ve Balbağ, M. Z. (2016). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 265-283.
- Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.
- Uysal, F. (2020). Veri toplama süreçleri ve analiz yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik*. (Ed. Necati Cemaloğlu), Pegem Yayınları, Ankara.
- Uzun, N. (2013). *Dinamik geometri yazılımlarının bilgisayar destekli öğretim ve akıllı tahta ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, uzamsal görselleştirme becerisine ve uzamsal düşünme becerisine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniv, Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.
- Yüksel, N. S. (2013). *Uzamsal yetenek, bileşenleri ve uzamsal yeteneğin geliştirilmesi üzerine*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniv. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Ankara.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Spatial literacy in the 2024 geography curriculum

Fatoş Güven, Duran Aydınözü & Ufuk Sözcü

**To cite this article:** Güven, F., Aydınözü, D., ve Sözcü U. (2025). 2024 Spatial literacy in the 2024 geography curriculum, The Journal of International Social Science Education, 11(1), 01-24. DOI: 10.47615/issej.1584229

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1584229>



© 2025 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

This study determines the role of spatial literacy contents in the 2024 geography curriculum. Within the scope of the study, the learning outcomes in the curriculum were associated with spatial literacy skills. It is thought that the study will fill the gap in the literature on spatial literacy and provide data for future studies.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Spatial literacy in the 2024 geography curriculum

Fatoş Güven  Duran Aydınöz  Ufuk Sözcü 

Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37100, Turkey

Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37100, Turkey

Faculty of Education, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, 60000, Turkey

### ABSTRACT

*The aim of this study is to determine the spatial literacy contents in the 2024 geography curriculum (GC). In the study, a qualitative research approach was adopted and document analysis method was used. The curriculum used as the data collection tool was also determined as the sample. In associating the content with spatial literacy, the characteristics specified in the report published by the US National Research Council in 2006 were taken as reference. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. As a result, it is seen that there are outcomes directly related to spatial literacy at all grade levels in the GC. Relatively speaking, it can be said that there are more references to spatial literacy contents in the 9th and 10th grade levels. Recommendations are given as a result of the data in the GC.*

### ARTICLE HISTORY

Received 16 November 2024

Accepted 17 April 2025

### KEYWORDS

geography, space, spatial thinking, spatial literacy, curriculum

### Type of the paper

Research article

**CONTACT** Fatoş Güven  [fatossguven@gmail.com](mailto:fatossguven@gmail.com)  Faculty of Education, Kastamonu University, 37100, Kastamonu, Turkey

© 202X The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Modern technology transformed forms of information and methods of access to information. The digitalization of data forms enriched the content of the skills expected from individuals. Spatial literacy is one of the requirements of this digitalization. Today, individuals need to use clearer spatial concepts rather than vague ones, read spatial representations derived from diagrams, globes and satellite images, and understand the relationships between 2-3 dimensional objects (Kerski, 2008).

Spatial literacy can be defined as the ability to read, use and create new data from contemporary data forms and to evaluate spatial information. Goodchild (2006, p.2) defines spatial literacy as a set of skills related to capturing and communicating information in the form of a map, understanding and recognizing the world as seen from above, recognizing and interpreting patterns, knowing that geography is more than a list of places on earth, seeing the value of geography, organizing and exploring information, understanding basic concepts such as scale and spatial resolution, as well as working in a spatial world, reasoning and painting a picture worth a thousand words. According to Perkins et al. (2010), spatial literacy is the ability to access and interpret spatial information, visualize and think multidimensionally.

Although the skills required by spatial literacy show some differences, it is also seen that there are similarities. Bernarz and Kemp (2011) argue that these skills are related to spatial concept, spatial representation and spatial reasoning. Grossner and Janelle (2014) identify spatial concept, spatial thinking-acting and competence in the use of spatial tools. Jarvis (2011) argues that spatial literacy consists of spatial, design and reasoning skills, while Moore- Russo et al. (2013) claim that spatial literacy requires visualization, communication and reasoning skills. In this study, spatial literacy skills are discussed under 3 main headings taking into account the characteristics specified in the Learning to Think Spatially report published by the National Research Council (NRC). In this context, a spatially literate person is:

- Have the habit of thinking spatially; know where, when, how and why to think spatially,
- Consciously apply spatial thinking; have a broad and deep knowledge of spatial concepts and spatial descriptions, make spatial reasoning using spatial methods of thinking and acting, and develop spatial skills using the necessary tools and technologies,
- Individuals who take a critical stance towards spatial thinking; make evaluations based on the source, accuracy and reliability of spatial data, reason or form perspectives against possible problems, use spatial data to express and defend their thoughts, and evaluate the validity of arguments based on spatial knowledge (NRC, 2006).

The fact that space is the main subject of geography shows that spatial literacy education should also be the subject of geography. CLC enables individuals with spatial thinking

skills to model the world (real and theoretical), structure problems and find solutions to problems [Ministry of National Education (MoNE), 2024].

It can be said that there is a conceptual gap in the literature on spatial literacy. The content of spatial literacy mostly appears under the topic of “spatial thinking skills”. As a matter of fact, spatial thinking is a cognitive skill, while spatial literacy can be expressed as a set of skills that require “spatial-spatial thinking skills” and a competence that is aimed to be achieved. As a result, it can be said that spatial thinking skill does not reflect all sub-dimensions of spatial literacy and meets a narrower meaning in terms of scope. However, the relevant title was included in the study because it meets the subject content.

When the studies on the subject are examined, it is seen that spatial literacy has not yet been conceptualized, and there are titles related to spatial-spatial skills, spatial-spatial abilities and spatial-spatial thinking that meet the content of the subject. As it is subject to natural sciences, space is mostly used in the sense of space and it is assumed that space is an abstract space designed independently of human beings (Eryaman, 2009; Çakmak, 2009; Dursun, 2010; Kösa, 2011; Arıcı, 2012; Aykan, 2013; Yüksel, 2013; Uzun, 2013; Göktepe, 2013; Turgut, Yenilmez, & Balbağ 2016; Demirkan, 2018; Bedir & Yılmaz, 2020; Sezgin, 2020). Social science researches, on the other hand, use space in the sense of place or area and consider the cultural characteristics of space without considering it independent of people (Baloğlu Uğurlu & Aladağ, 2015; Ünlü & Yıldırım, 2017; Demirkaya et al., 2019; Sönmez & Akbaş, 2019; Gönülaçar, 2019; Şanlı, 2020; Güven, Aydınözü, & Sözcü, 2024).

## Purpose

The aim of the study is to conceptualize spatial literacy and express it as a literacy skill in the geography curriculum. For this purpose, the research problem was determined as “What are the contents of spatial literacy in the GC?”.

## Method

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Since the curriculum includes document analysis without observation or interview, it was deemed appropriate to use this method. Document analysis, also known as documentary scanning, is to obtain data by examining existing records and documents (Sak et al., 2021). At this point, documents include texts and pictures recorded without the intervention of a researcher (Kıral, 2020).

In this study, data were collected through document analysis. The data of the study consisted of the 2024 CDÖP (9th, 10th, 11th and 12th grades). In this context, the data collection tool also constituted the sample of the study. The details of the curriculum

were obtained from the official curriculum website of the Ministry of National Education.

Descriptive analysis was used to analyze the data obtained from the content of the CSTP. The purpose of descriptive analysis is to classify and summarize the collected data according to the themes and to bring them together with the reader by interpreting them with the subjective knowledge of the researcher (Baltacı, 2019). For this purpose, the analysis consisted of the stages determined by Uysal (2020, p.147); accessing and checking the documents, understanding the documents, analyzing the documents and using the data.

## Findings

Spatial literacy is a new field of study in our country, studies conducted abroad were utilized in associating the outcomes with spatial literacy and appropriate contents were determined. In this context, the learning outcomes related to spatial thinking, spatial concept and spatial tool use, and finally spatial data evaluation skills (NRC, 2006) were determined in the GC.

GC consists of 7 units in total: Nature of Geography, Spatial Information Technologies, Natural Systems and Processes, Human Systems and Processes, Economic Activities and Their Effects, Disasters and Sustainable Environment; Regions, Countries and Global Connections (MEB, 2024): In the Nature of Geography unit, it is aimed to provide students with a geographical perspective and to contribute to the solution of spatial problems. In the Spatial Information Technologies unit, it is aimed to enable students to adapt to developing technologies and to develop their digital literacy. In the Natural Systems and Processes and Human Systems unit, students are expected to develop a perspective on human-nature interaction. In the Economic Activities and Their Effects unit, it is aimed to question the effects of natural and human environmental factors on economic activities. In the Disasters and Sustainable Environment unit, it is aimed to create disaster awareness in students and to gain responsibility for sustainable environment. In the unit Regions, Countries and Global Connections, students are asked to question geographical connections and analyze spatial interactions.

In the Nature of Geography unit, it is aimed to provide students with a geographical perspective and to contribute to the solution of spatial problems. In Grade 9, the learning outcomes are collecting spatial data and evaluating the accuracy and validity of the data. In Grade 10, spatial thinking is associated with the skills of using spatial concepts, analyzing location and solving spatial connections. In Grade 11 and 12, the skills of developing a critical thinking towards spatial data are referred to. In this unit, 5 learning outcomes associated with spatial literacy were identified. In the Spatial Information Technologies unit, it is aimed for students to adapt to developing technologies and develop their digital literacy. The identified learning outcomes refer to basic spatial literacy skills such as spatial thinking, spatial tool use, location perception, transferring spatial data to the map and map use. In this unit, 7 learning outcomes associated with spatial literacy were identified. In the Natural Systems and Processes and Human Systems unit, students are expected to develop a perspective on human-nature

interaction. Preparing tables, graphs, figures and/or diagrams within the unit directly refers to the use of spatial tools. In this unit, 11 learning outcomes associated with spatial literacy were identified. In the Human Systems unit, it is aimed to interpret population pyramids through tables and graphs. In the Economic Activities and Their Effects unit, it is aimed to question the effects of natural and human environmental factors on economic activities. In the unit, it is aimed to compare the development levels of countries through tables, graphs, figures and/or diagrams. In these units, 5 learning outcomes associated with spatial literacy were identified. In the Disasters and Sustainable Environment unit, it is aimed to create disaster awareness in students and to gain responsibility for sustainable environment. In this unit, it is aimed to analyze the concepts of hazard, risk and disaster; to classify disasters and to interpret holistic disaster management practices through figures and diagrams. In this unit, 3 learning outcomes associated with spatial literacy were identified. In the Regions, Countries and Global Connections unit, students are asked to question geographical connections and analyze spatial interactions. In this unit, 3 learning outcomes associated with spatial literacy were identified.

## Discussion and Conclusion

Geography education aims to recognise human and space and to reveal the relationship between them (Akinoğlu, 2005, p.93). In relation to this purpose, it is usual to associate spatial literacy skills with geography education. This study analyses 2024 GC in terms of spatial literacy contents. In this context, the learning outcomes related to spatial thinking, spatial concept and spatial tool use, and finally spatial data evaluation skills were identified.

The findings obtained as a result of the research provide an understanding of the role of spatial literacy contents in GC. It is seen that the learning outcomes are related to spatial literacy skills. Relatively, it can be said that spatial literacy contents are referred to more in 9th and 10th grades. Regarding spatial literacy skills; 12 learning outcomes were identified in 9th grade, 11 in 10th grade, 6 in 11th grade and 5 in 12th grade. It was concluded that the learning outcomes decreased numerically over the years. In spite of this numerical decrease, it can be said that the learning outcomes are in the form of high-level skills such as questioning skills and therefore have a more comprehensive content. In addition, it can be said that the skills of evaluating spatial data in the 'Nature of Geography' unit and the skills of using spatial tools in the 'Spatial Information Technologies' unit are mainly covered. In the units 'Natural systems and processes and human systems', 'Disasters and sustainable environment', 'Regions, countries and global connections' and 'Economic activities and their effects', spatial thinking and spatial tool use skills are mainly referred to.

In the literature, it is seen that there are studies (Ünlü & Yıldırım, 2017; Keskin, 2018; Demirkaya et al., 2019; Şanlı, 2019; Şanlı & Sezer, 2019; Gönülaçar & Öztürk, 2020) emphasising the role and necessity of spatial literacy contents in geography course. Ünlü and Yıldırım (2017) emphasise that spatial thinking skills will be possible with geography education. They also state that spatial thinking skill should be included as a skill in GC. Similarly, Serinci and Özdemir (2022) state that there is a significant relationship between geography achievement and spatial skills. Bilgili and Yıldırım

(2024) state that the most widely used concept in today's geography literature is space. In line with these findings, Güven, Aydınöz, and Sözcü (2024) concluded that geography is the subject with which spatial literacy is most associated according to teacher views. Şanlı and Kırkeser (2025) revealed the place of spatial thinking skill in the 2025 GC and identified fourteen learning outcomes related to spatial thinking skill. The findings obtained show that geography covers spatial literacy contents.

### ***Implication and Suggestions***

Considering the gap in the literature, the following suggestions can be made:

- \*Spatial literacy can be included as a literacy skill in GC.
- \*Research can be conducted to develop spatial literacy skills with activities.
- \*Spatial literacy contents can be associated with other disciplines.

### ***Research Limitations and Future Research***

This research is limited to the “2024 geography curriculum”. It is also limited to the literature examined within the scope of the study.

In future research, spatial literacy skills should be associated with other disciplines and related studies should be conducted.

### ***Author Contributions***

All researchers contributed to the stages of the manuscript. All authors have read and accepted the published version of the article.

## ORCID

Fatoş Güven  <https://orcid.org/0000-0003-2371-1430>

Duran Aydınöz  <https://orcid.org/0000-0003-2777-0024>

Ufuk Sözcü  <https://orcid.org/0000-0002-6809-4774>

## References

- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 12, 77-96.
- Arıcı, S. (2012). *Origami temelli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme, geometri başarıları ve geometrik akıl yürütmeleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi. İstanbul.
- Aykan, F. B. (2013). *Farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. KATÜ, Eğitim Bilimleri Enst. Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 32, 22-42.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(2), 368-388.
- Bedir, D. ve Yılmaz, S. (2020). Lise öğrencilerinin uzamsal yetenek öz-değerlendirme düzeylerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 14(2) 1528-1553.
- Bernarz, S. W. & Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia Social and Behavioral Science*. 21, 18–23.
- Bilgili, M., & Yıldırım, S. (2024). Coğrafyada temel kavramların ilişkiselliği: mekân, yer, peyzaj ve bölge. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (62), 283-293. <https://doi.org/10.30794/ausbed.1445668>
- Çakmak, S. (2009). *Origami tabanlı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin matematikteki uzamsal yetenekleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Demirkan, H. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin uzamsal becerileri ile geometri başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniv. Fen Bilimleri Enst. Uşak.
- Demirkaya, H., Ünal, O., Çal, Ü.T. ve Gazioğlu, F. (2019). *Coğrafya eğitimi ve mekânsal okuryazarlık*. Uluslararası Coğrafya eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dursun, Ö. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik özyeterlik algıları ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi bölümü, Ankara.
- Eryaman, Z. (2009). *6. sınıf öğrencilerinin 3B nesnelerin 2B gösterimleri hakkındaki uzamsal muhakemeleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Göktepe, S. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin solo modeli ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniv. Eğitim bilimleri Enst., İstanbul.
- Gönülaçar, H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde mekânsal düşünme becerilerinin gelişimi: bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gönülaçar, H. ve Öztürk, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49/227, (217-243).
- Goodchild, M.F. (2006). The Fourth R? Rethinking GIS Education. *Arcnews Online*.
- Grossner, K. & Janelle, D.G. (2014). Concepts and principles for spatial literacy. *Researchgate*.

- Güven, F., Aydınöz, D. ve Sözcü, U. (2024). Sosyal bilgiler dersindeki mekânsal okuryazarlık içeriklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 49- 64.
- Jarvis, C.H. (2011). Spatial literacy and the postgraduate GIS curriculum. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 21, 294–299.
- Kerski, J.J. (2008). Developing spatial thinking skills in education and society. *your e-Magazine for GIS News, Views, and Insights*, <https://www.esri.com/news/arcwatch/0108/spatial-thinking.html>
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniv. Eğitim Bilimleri Enst. Erzurum.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189.
- Kösa, T. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin uzamsal becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. KATÜ, Eğitim Bilimleri Enst., Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- Moore- Russo, D. Viglietti, J. M., Chiu, M.M & Bateman, S.M. (2013). Teachers' spatial literacy as visualization, reasoning, and communication. *Teaching and Teacher Education*, 29, 97-109.
- National Research Council, (2006). *Learning to Think Spatially*. The National Academies Press, Washington.
- Perkins, N., Hazelton, E., Erickson, J. & Allan, W. (2010). Place-based education and geographic information systems: enhancing the spatial awareness of middle school students in Maine. *Journal of Geography*, 109(5), 213-218.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Şanlı, C. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerisine ilişkin görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 215-233.
- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 118-132.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölçeği: Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28 (2), 213-225.
- Şanlı, C., & Kırkeser, S. (2025). Mekânsal düşünme becerisinin 2024 coğrafya dersi öğretim programındaki yeri ve program bileşenleriyle ilişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 14(1), 197-210. <https://doi.org/10.30703/cije.1514088>
- Serinci, H. ve Özdemir, N. (2022). Orta öğretim öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(3), 1448-1468.
- Sezgin, H. S. (2020). *Yedinci sınıf öğrencilerinin uzamsal yönelim stratejilerinin gelişim sürecinin oryantiring oyunu ortamında incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniv, Eğitim Bilimleri Enst. Matematik Eğitimi, Eskişehir.
- Sönmez, F. ve Akbaş, Y. (2019). Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal düşünme becerilerine etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 40-58.
- Turgut, M., Yenilmez, K. ve Balbağ, M. Z. (2016). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 265-283.
- Ünlü, M. ve Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 13-20.
- Uysal, F. (2020). Veri toplama süreçleri ve analiz yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik*. (Ed. Necati Cemaloğlu), Pegem Yayınları, Ankara.

- Uzun, N. (2013). *Dinamik geometri yazılımlarının bilgisayar destekli öğretim ve akıllı tahta ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, uzamsal görselleştirme becerisine ve uzamsal düşünme becerisine ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniv, Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.
- Yüksel, N. S. (2013). *Uzamsal yetenek, bileşenleri ve uzamsal yeteneğin geliştirilmesi üzerine*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniv. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi, Ankara.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Nitel araştırmalarda fenomenolojik desen: rnek makale şablonuyla uygulamaya yönelik neriler

Emel Tüzel İşeri

**Önerilen atıf:** Tüzel İşeri, E. (2025). Nitel araştırmalarda fenomenolojik desen: rnek makale şablonuyla uygulamaya yönelik neriler, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eēitimi Dergisi*, 11(1), 25-54. DOI: 10.47615/issej.1618589

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1618589>



© 2025 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eēitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak evrimii paylaşma iznine sahiptir.

| ne çıkanlar                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fenomenolojik araştırmalar, bir fenomenle ilgili insan deneyimlerinin özünün, araştırmaya katılan kişiler tarafından tanımlanmasını amaçlayan nitel bir stratejiyi içerir. |
| Bu makalede fenomenolojik desenin tarihçesi, konusu, karakteristik özellikleri, türleri ve fenomenolojik araştırmanın aşamaları detaylı bir biçimde ele alınmıştır.        |
| Makalenin fenomenolojik araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için bir başvuru kaynaēı olması amaçlanmıştır.                                                             |

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eēitimi Dergisi hakemli bir evrimii dergidir. Bu makale araştırma, ēretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin ieriēinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla baēlantılı veya doērudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diēer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diēer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını işşa etmeleri istenir.

## Nitel araştırmalarda fenomenolojik desen: örnek makale şablonuyla uygulamaya yönelik öneriler

Emel Tüzel İşeri 

Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 60250, Türkiye

### OZ

Nitel araştırmalar, bilimsel araştırma sürecindeki eksiklikleri tamamlayarak sosyal bilimlerdeki teorik temellerin inşa edilmesine önemli katkılar sunmaktadır. Nitel araştırmalar içinde sıkça tercih edilen fenomenolojikdesenle gerçekleştirilen araştırmalar, bireylerin bir olguyu doğrudan deneyimledikleri öznel perspektiflere odaklanır ve bu olgunun içsel doğasını anlamak için katılımcıların yaşantılarından yararlanır. Bu yöntem, olguların derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesini sağlarken, araştırmacının önyargılarından arındırılmış bir şekilde katılımcı deneyimlerini ortaya koyar. Tüm bu özellikler, fenomenolojik desenin, katılımcıların yaşantılarını anlamak ve bir olgunun özünü açığa çıkarmak için etkili bir araştırma yöntemi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada fenomenolojik desenin tarihçesi, konusu, karakteristik özellikleri, türleri açıklanmış; fenomenolojik bir araştırmanın aşamaları, araştırma konusunun ve amacının belirlenmesi, araştırmanın problem ve alt problemlerinin geliştirilmesi, katılımcılar / örneklem / analiz biriminin seçilmesi, verilerinin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması, dikkat edilmesi gereken etik hususlar ve araştırmacının rolleri kapsamında detaylı biçimde ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda fenomenolojik desende araştırma yapmak isteyen araştırmacılara tasarlayacakları fenomenolojik desendeki çalışmalar için kullanabilecekleri bir makale şablonu verilmiştir. Şablon her bir başlık için dikkat etmeleri gereken hususları içeren pratik bir yol haritası niteliğindedir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 13 Ocak 2025  
Kabul tarihi 15 Mart 2025

### ANAHTAR KELİMELER

fenomenolojik desen, olgu bilim, nitel araştırma

### Makale Türü

Derleme makalesi

İLETİŞİM Emel Tüzel İşeri  [emeltuzel@hotmail.com](mailto:emeltuzel@hotmail.com)  Eğitim Fakültesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 60100, Tokat, Türkiye

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Fenomenolojik araştırmalar, sosyal bilimlerde sıkça kullanılan ve bireysel deneyimlere dayalı yeni bilgiler üretmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Ancak, bu araştırma deseninin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için desenin özellikleri ve metodolojisinin doğru anlamak ve desenle ilgili detaylı bir bilgi birikimine sahip olmak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda literatürde dağınık halde bulunan bilgileri sistematik şekilde sunan bir çalışmaya duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın, fenomenolojik araştırma yöntemini daha iyi anlamak isteyen araştırmacılar için rehber niteliğinde olacağı ve bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilimsel araştırmalar, toplumda hayati ve önemli bir role sahiptir. Bilimsel araştırmalar aracılığıyla keşifler yapılır, fikirler onaylanır ya da reddedilir, olaylar kontrol edilir, tahminler yapılır, teoriler oluşturulur veya mevcut teoriler geliştirilerek yeniden tasarlanır. Tüm bu işlevler bilginin gelişmesine katkıda bulunur. Ancak, tek bir araştırma yaklaşımı tüm bu işlevleri yerine getirmekte yetersiz kalabilir. Bu aşamada nitel araştırmalar gerçekliği anlamlandırmamızı, sosyal dünyayı tanımlamamızı ve açıklamamızı sağlayarak, olay ve olgulara dair açıklayıcı modeller ve teoriler geliştirir ve sosyal bilimlerin teorik temellerinin oluşturulabileceği birincil bir araç olarak karşımıza çıkar (Morse ve Field, 1996). Nitel araştırmalar, bir fenomeni keşfetme ve tanımlamada önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmalar ele alınan fenomen hakkında bilginin çok az olduğu veya hiç olmadığı durumlarda hem fenomenle ilişkili teoriler oluşturmak hem de fenomenin diğer fenomenlerle olan ilişkilerini belirlemek üzere hipotezler üretmek için kullanılır. Fenomen kelimesi iki farklı anlam taşımaktadır. İlk anlamıyla, dış dünyanın nesnel bir gerçeklik olarak var olduğu ve bireylerin bu dünyayı duyuları, özellikle de görme duyusu aracılığıyla algılayabildiği kabul edilmektedir. İkinci anlamı ise, henüz tam olarak açıklanamayan veya anlaşılamayan olağanüstü bir durumu ifade etmektedir. Bu bağlamda, bireyler duysal deneyimleri aracılığıyla fiziksel dünyayı kavrayarak, onu kendi yorumları doğrultusunda yeniden inşa etmektedirler. (Slattery, 2012'den akt. Yalçın, 2022).

Diğer taraftan nitel araştırmalar, yaygın biçimde kullanılan klasik bilimsel araştırma döngüsünün de önemli bir parçasını oluşturur. Araştırmacı açıklayamadığı bir fenomeni fark eder, fenomeni gözlemler ve onu tanımlayabilmek için hakkında veriler toplar ve bu aşamada fenomene ait nitelikler hakkında bir bilgi edinmeyi amaçlar. Araştırmacı fenomen hakkında edindiği yeterli bilgiler ile artık bir hipotez veya hipotezler formüle edebilir, hipotezlerini gerektiğinde nicel araştırmalarla da test edilebilir (Myburgh ve Poggenpoel, 2007).

Nitel araştırmalar farklı desenlerde tasarlanabilir. Fenomenolojik desen de bunlardan biridir. Fenomenolojik araştırmalar temelde bir fenomen hakkındaki insan deneyimlerinin özünün araştırmaya katılanlar tarafından tanımlanmasını amaçlayan nitel bir strateji içerir (Creswell, 2009). Sharma'ya (2014) göre fenomenoloji çeşitli sosyologlar tarafından sosyal yaşam ile bireysel bilinç arasındaki ilişkiyi anlamak için uyarlanmış bir felsefi harekettir. Sosyoloji içindeki bir yaklaşım olarak, insan bilincinin sosyal eylem, sosyal durum ve sosyal

dünyanın üretiminde nasıl rol oynadığını ortaya çıkarmaya çalışır. Bu yaklaşımın amacı, insanların canlı deneyimlerinin izini sürmek ve incelenen fenomene ilişkin teorileri veya modelleri oluşturmaktır. Fenomenolojik yaklaşımda fenomene ilişkin varsayımlara, teoriye veya tündengelimine başvurmadan, doğrudan bireyin fenomene ilişkin deneyimlerine ve farkındalığına başvurulur (Sharma, 2014).

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda fenomenolojik desen incelenmiş, desenin tarihçesi, konusu, karakteristik özellikleri, türleri ve bu desendeki araştırmanın aşamaları detaylı olarak ele alınmıştır ayrıca etik ve araştırmacının rolüne değinilmiştir. Çalışma sonunda verilen uygulama şablonu ilefenomenolojik desende çalışma tasarlamak isteyen araştırmacılara çalışmalarını değerlendirebilecekleri pratik bir yol haritası tasarlanmıştır.

## Tarihçe

Fenomenolojiyi anlamak için, öncelikle felsefenin diğer alanları ile arasındaki benzerlikler ve farklılıklara değinmekte fayda vardır: Ontoloji, varlıkların veya onların varlığının ne olduğunun inceler, “nedir?” sorusuna yanıt arar. Epistemoloji, bilgi üzerinde çalışır, “nasıl biliriz?” sorusuna cevap bulmaya çalışır. Mantık felsefesi, geçerli akıl yürütme üzerine çalışır “nasıl akıl yürütülür?” sorusunu sorar. Etik felsefesi, doğru ve yanlış inceler, “nasıl hareket etmemiz gerektiği” üzerine odaklanır. Fenomenoloji ise, deneyimimizi inceler “nasıl deneyimlediğimizi” belirlemeye uğraşır (Smith, 2018). Fenomenolojik metot sadece felsefeciler tarafından değil, psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi diğer sosyal bilim alanlarında ve sağlık bilimi alanında çalışan bilim insanlarınca da kullanılır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020; Topakkaya, 2009).

Fenomenolojik yaklaşım, Frankfurt Okulu’ndan Foucault’a, Heidegger’den Sartre’a ve postmodern düşünörlere kadar birçok filozofun etkisini barındırmaktadır (Alkayış, 2020). Fenomenolojinin kurucusu olarak, 20. yüzyılın başlarında yaptığı çalışmalarla çağdaş felsefenin önemli isimlerinden biri olan Edmund Husserl kabul edilmektedir. Fenomenoloji, Martin Heidegger’in katkılarıyla daha da gelişmiştir. Ancak, bu iki filozofun düşöncelerinin temelini atan önceki düşünörlere genellikle daha az tanınmaktadır. Antik Yunan filozoflarından Platon ve Aristoteles, sırasıyla ön kabuller ve mantık üzerine ortaya koydukları görüşlerle Husserl’in fenomenolojik indirgeme ve saf mantık anlayışını şekillendirmiştir. Ayrıca, Husserl’in en büyük mantıkçılardan biri olarak gördüğü Bolzano’nun çalışmaları da saf mantık kavramına önemli bir ilham kaynağı olmuştur (Patton ve Broward, 2023).

Husserl’in fenomenolojik yaklaşımı bir şeyin veya bir canlının herhangi bir durumunu değil, bütününi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Fenomenin ne olduğunu ve nasıl kavranabileceğini sorgular ve inceler (Öktem, 2005). Husserl’e göre, deneyimlerin temelini incelemek gereklidir. Çünkü deneyimler duyguların, eylemlerin, şeylerin ve ilişkilerin nasıl algılandığıyla ilişkilidir. Fenomene dair gerçek bir kavrayış ancak bu biçimde ortaya koyulabilir. Günlük deneyimlerin özü ise ancak dünyadaki kişisel deneyimlerini detaylı olarak inceleyen bireylerce anlaşılabilir (Young, 2020). Bir diğer önemli fenomenolog “Hermeneutik

(yorumsamacı) Yaklaşım"ı ortaya atan Husserl'in öğrencisi Martin Heidegger'dir. Bu araştıracının hermeneutik yaklaşımı da Husserl'in fenomenolojik yaklaşımında olduğu gibi insanın deneyimleri ve yaşantılarıyla ilgilenir. Hermeneutik çalışmalarda fenomene dair bir anlam yaratmak veya bir anlama ulaşabilmek için fenomene ilişkin yaşam deneyimleri içindeki aydınlatıcı ayrıntılara ve görünüşte önemsiz olan yönler odaklanılır. Husserl ve Heidegger yaşam deneyimlerini keşfetmede farklı yaklaşımlar sergiler. Husserl insanların dikkati, algılaması, düşünmesi ve hatırlaması eylemleri aracılığıyla varlıkları veya fenomenleri anlamaya odaklanırken, Heidegger "insan olma kipi", "dünya ile içinde konumlanmış olan insanın anlam bulması", "buradalaşması" olarak tanımlanabilecek olan "dasein" üzerine odaklanır (Laverty, 2003). Geçtan (1998), Martin Heidegger'in fenomenolojiyi insan yaşamını analiz etmek için kullandığı ve "ontoloji" adı verilen varoluşçu psikoloji ve varoluşçu felsefeyi kurduğu yaklaşımın detaylı bir açıklamasını şu şekilde yapmaktadır:

*"Heidegger felsefesi, insanı "dünya içinde varoluş" olarak ele alır. Bu yaklaşıma göre insanın varlığı, dış dünyayı oluşturan diğer varlıklarla karşılıklı ilişki durumunda olan bir özne olarak açıklanamaz. İnsanın varoluşu ve dünyası tek ve aynı şeydir. İnsanlar düşünmeye başladıkları günden başlayarak, sürekli, birtakım "durumlar" içine "düşerler. Heidegger'e göre, bu durumlar varoluşun "mekân" boyutunu oluşturur. Varoluşun "zaman" boyutu ise geçmiş kuşaklardan aktarılan kültürel olgularla ilintilidir... İnsanın içinde bulunduğu durum, çevresindeki diğer varlıkları da içerir. Ancak, insanın yaşamakta olduğu durumlar cansız ve fiziksel gerçekler değildir. O anda yaşadıklarını ve geleceğe yönelik isteklerini de içerir. Bir duvar, duvarın ötesinde olmak isteyen insan için bir engel, kendisini savunmak isteyen bir diğeri için koruyucudur. Durumlar, belirli bir oranda o andaki gerçeği yansıtır. Ama aynı gerçek, insanın karşılaşmak ya da kaçınmak istediği, ancak henüz var olmayan olayları, yani geleceği de içerir. " (Geçtan, 1998, s. 322-323).*

1961 yılında "Yalnızlık" adlı kitabını yayımlayan Clark Moustakas'da fenomenolojik çalışmalara katkı sağlayan bir diğer önemli isimdir. Kitabında yaşamış bir deneyimin tasvirine yönelik edebi ve buluşsal yollara öncülük etmiştir. Kızının ciddi şekilde hasta olduğu sırada yanındayken deneyimlediğini yalnızlığı ve yansımalarını otobiyografik bir hikâye olarak kaleme almıştır. Sezgisel anlatımıyla, yalnızlığın doğası üzerine düşüncelerini günlüğünde yer alan açıklayıcı alıntılarla birleştirmiştir (Willis, 2004). Moustakas'ın (1990; 1994) sonradan daha formel biçimde ele aldığı deneysel fenomenolojik yaklaşımı, fenomene dair açıklama ve fenomeni belirlemeye yönelik analizler yapmaktan ziyade deneyimlerin özüne ilişkin detaylı betimlemelerin geliştirilmesine odaklanmıştır.

## Konusu

Fenomenolojik araştırmaların konusunu bireyin doğrudan yaşadığı, algıladığı ya da fark ettiği olgular, olaylar ve durumlar şeklinde tanımlayabileceğimiz bir fenomeni yaşamış ve tecrübe etmiş insanların deneyimleri oluşturmaktadır. Bu deneyimler salgın, göç, savaş, nefret, hastalık vb. gibi çok çeşitli fenomenlerden oluşabilir.

İnsanların kişisel deneyimleri bireyin etrafıyla ilişki içinde bulunmasına dayanır. Kişisel deneyimlerin önemli bir özelliği, prensipte bireyin dışındaki herhangi biri tarafından doğrudan gözlemlenebilir olmaması, sadece öznel olarak hissedilmeleridir (Young, 2020). Fenomenoloji aslında farkında olduğumuz buna karşın hakkında derinlemesine ve detaylı bir anlayışa veya farkındalığa sahip olmadığımız fenomenler (olgular) üzerinde çalışır. Bir diğer deyişle, genel olarak gündelik yaşantımızda karşılaştığımız için yabancı olmadığımız ancak tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmak üzerine yoğunlaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Fenomenologlar, katılımcıların hayatta karşı karşıya kaldıkları fenomenleri neden bu şekilde deneyimlediklerini çözmekten çok, bir fenomenin ilk elden tanımlarıyla ilgilenirler (Eddles-Hirsch, 2015). Örneğin, anksiyete (kaygı bozukluğu) üzerine bir fenomenolojik çalışma, bireyin bakış açısından anksiyeteye sahip olmanın nasıl bir şey olduğu deneyimine odaklanabilir ve anksiyetesi olan bir kişinin gündelik hayatı nasıl yorumladığını açıklamaya çalışabilir. Fenomenolojik araştırma, toplumdaki anksiyetik bireylerin sayısını ölçmek veya anksiyetenin nedenlerini tanımlamak yerine anksiyete deneyiminin özünü yakalamaya çalışacaktır. Fenomenologlar, hem evde olmak gibi sıradan şeyleri hem de aile içi şiddet kurbanı olmak gibi günlük yaşamın dramatik deneyimlerini içerebilen her tür insan deneyimiyle ilgilenirler, gündelik yaşamda ortaya çıkan insan deneyiminin dünyayı yorumlamanın geçerli bir yolu olduğunu savunurlar. Bu nedenle, bağımsız bilimsel ampirik geleneğin en üstün araştırma yöntemi olduğu fikrini reddederler. İncelenmekte olan fenomeni, kabul edilen gerçekliğinin merceğiyle ölçmez veya tanımlamaz; daha ziyade, katılımcıların gündelik dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarına dair bir anlayış ortaya koymaya çalışırlar (Eddles-Hirsch, 2015, s. 251).

### **Karakteristik Özellikleri**

Fenomenolojik araştırmalarda genel itibariyle konunun belirlenmesi, katılımcıların seçimi, verilerin toplanması, verilerin analizi gibi aşamalar nitel araştırmanın genel yapısıyla benzerlik göstermektedir.

Öte yandan fenomenolojik araştırmanın kendine has bazı temel karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırılan fenomene dair zengin ve ayrıntılı açıklamalarda bulunmasıdır. Ancak bu açıklamalar araştırmacının incelenen fenomen hakkında sahip olabileceği herhangi bir önyargılı algıdan ziyade katılımcıların araştırılan fenomeni “nasıl” deneyimlediğini göstermeye odaklanması, kendi kişisel fikirlerini tamamen dışarıda tutmasıdır (Eddles-Hirsch, 2015). Bu karakteristik özellik kısaca araştırmacının fenomene ilişkin kişisel deneyimlerini “askıya alması” olarak tanımlanmaktadır. Fenomenolojik yaklaşımın araştırmacının kişisel deneyimlerini dışarıda bırakması, Husserl’ın 1906 yılında geliştirdiği “epoche” (paranteze alma) metoduna dayanmaktadır (Beyer, 2020). Fenomene ilişkin doğal tavrı almayı engelleme amacı taşıyan fenomenolojik “epoche”nin, amacı, bilincimizde fenomenin özüne dair her şeyi paranteze alıp, özü olduğu gibi ortaya çıkartmaktır (Topakkaya, 2009).

Fenomenolojik araştırmaların bir diğerkarakteristik özelliğı ise, sadece fenomeni deneyimlemiş olan kişilerin çalışmaya dahil edilmesidir. Fenomeni deneyimlememiş olan kişiler fenomenolojik araştırmaların katılımcısı olarak belirlenemezler. Örneğın bir hastalık konusunda fenomenolojik bir araştırma yapılacaksa, mutlaka hastalığı deneyimlemiş kişiler araştırma kapsamında incelenmelidir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Fenomenolojik araştırmaları diğerk nitel araştırmalardan ayıran bir diğerk özelliğı, keşif yapmayı veya tahminlerde bulunmayı amaçlamaktan çok, betimleyici bir yaklaşım benimsemesidir. Bu desendeki araştırmalarda, bireylerin yaşantıları üzerinden fenomenlerin doğasını ve anlamını ortaya koymak esastır (Yalçın, 2022).

Fenomenolojik çalışmaların bilgiyi rasyonel veya pozitivist yöntemlerle elde etmek yerine, olayları sezgisel ve ruhsal bir bakış açısıyla değerlendirenerek nesnelerin özünü anlamaya odaklanması da onu diğerk araştırma tekniklerinden ayırmaktadır (Wiltsche 2015'ten akt. Akın, 2024).

## Türleri

Fenomenoloji, başlıca yedi farklı yaklaşım türüne sahiptir. Bunlar (Smith, 2018):

1. **Transdental (aşkın) fenomenoloji:** Husserl'in kuruculuğunu yaptığı yaklaşım, etrafımızdaki doğal dünyayla herhangi bir ilişki sorununu bir kenara bırakarak nesnelerin saf veya aşkın bilinçte nasıl oluşturulduğunu inceler.
2. **Natüralist kurucu fenomenoloji:** Bilincin doğanın bir parçası olduğunu varsayarak, bilincin doğa dünyasındaki şeyleri nasıl oluşturduğunu veya algıladığını inceler. Marvin Farber'in görüşleri ile önemli ölçüde şekillenmiştir (Kurtz, 1969).
3. **Varoluşsal fenomenoloji:** Somut durumlardaki özgür seçim veya eylem deneyimimiz de dahil olmak üzere somut insan varlığını inceler. Kurucusu Martin Heidegger'dir.
4. **Tarihsel fenomenoloji:** Deneyimimizde bulunan anlamın, tarihsel süreçler içinde kolektif deneyimin bir ürünü olarak nasıl ortaya çıktığını inceler.
5. **Genetik fenomenoloji:** Kişinin kendi deneyim akışı içinde, fenomenlerin ve ideallerin aktarımında ve oluşmasında etkili olan öncelikli kuralları inceler (Yoshimi, 2016).
6. **Hermeneutik fenomenoloji:** Deneyimin yorumlayıcı yapılarını, kendimiz ve başkaları da dahil olmak üzere etrafımızdaki ve dünyadaki şeyleri nasıl anladığımızı ve bunlarla nasıl ilişki kurduğumuzu inceler. Van Mannen önemli temsilcisidir.
7. **Realist (gerçekçi) fenomenoloji:** 1902 yılında Johannes Daubert, Alexander Pfänder, Adolf Reinach Max Scheler'in dahil olduğu ve bir grup Münih'li öğrencinin kurduğu bu fenomenolojik yaklaşım (Smith, 1997), bilinç ve niyetlilik yapısını inceler, fenomenlerin büyük ölçüde bilincin dışında olan ve bir şekilde bilinç tarafından meydana getirilmeyen gerçek bir dünyada gerçekleştiğini varsaymaktadır.

## Fenomenolojik Araştırmanın Aşamaları

Fenomenolojik desenin kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Özellikle eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan fenomenolojik yaklaşım, Van Mannen’in “Hermeneutik Yaklaşım”ıdır. Bu yaklaşım bir fenomeni yaşayan insanların deneyimlerini incelemek için yorumlayıcı ve betimleyici yaklaşımların bir bileşiminden oluşur. Burada amaç fenomeni anlamak ve yorumlamaktır (Cresswell, 2009). Van Mannen’in hermeneutik yaklaşımı aşağıdaki altı adımı içerir (Molloy vd. 2018):

**Tablo 1. Van Mannen’in Hermeneutik Yaklaşımında Altı Adım**

| Adımlar                                                                                  | Tanım                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Yaşanan deneyimlerin doğasını göz önünde bulundurma                                   | Araştırma sorusunu oluşturma                                                                                                        |
| 2. Yaşanan deneyimi inceleme                                                             | Odak grup çalışmaları, görüşmeler gibi tekniklerle fenomeni ortaya koyma                                                            |
| 3. Fenomeni karakterize eden ana temalar üzerine düşünme                                 | Temalar üzerine düşünürken katılımcının veya bilgi kaynağının fenomene ilişkin genel anlamlandırmasını inceleme                     |
| 4. Fenomeni yazma sanatını kullanarak tanımlama                                          | Yazma süreci boyunca katılımcıların duygu, düşünce ve tutumlarını görünür kılmayı amaçlama                                          |
| 5. Fenomene odaklı olma                                                                  | Araştırmacının araştırma sorularını fenomen odaklı kılmaya çaba sarf etmesi                                                         |
| 6. Parçalar ve bütün arasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak araştırmayı dengeleme | Araştırmacının çalışmanın genel tasarımı ve metni içinde parçaların önemini ortaya koyması, genelin içinde parçaları da ölçümlemesi |

Kaynak: Molloy vd. (2018). Patient experience in health professions curriculum development. *Journal of Patient Experience*, 5(4), 303-309.

## Araştırma Konusu ve Amaç Belirleme

Fenomenolojik araştırmaların amacı bireylerin yaşadığı ve deneyimlediği fenomenleri tanımlamaktır. Fenomenolojik çalışmaların odak noktası, insanların kendi yaşamları bağlamında bir deneyimin ne anlama geldiğini anlamaktır (Driessnack, SousaI ve Costa Mendes, 2007). Örneğin, fenomenolojik yaklaşım için “Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin deneyimleri nelerdir?” bir araştırma sorusu olabilir. Bu tür bir sorgulamayı yapabilmek veya soruya cevap alabilmek için tek güvenilir bilgi kaynağı, fenomeni yaşayan insanlardır. Bu örnekte, mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmen katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi gerekmektedir.

## Araştırma Problem ve Alt Problemlerinin Geliştirilmesi

Araştırmacılar ve bilim insanları “Bir şeyin neden olduğu gibi olduğunu” anlamaya yönelik olarak içsel bir arzu duyarlar, o fenomeni derinlemesine anlamaya yönelik bir açıklama ortaya koymak isterler (Kerlinger ve Lee, 2000’den akt. Ellis ve Levy, 2008). Fenomenolojik desende problem ve alt problemler belirlenirken fenomenin doğasını çok yönlü olarak ele almak ve açıklamak amaçlanır. Tablo 2’de fenomenolojik araştırmalarda problem ve alt problemleri belirlerken alt problemin

amacına uygun ifade biçimlerine ve örnek alt problemlere yer verilmiştir (Elliott, 2000'den akt. Elliott ve Timulak, 2005). Araştırmanın alt problemleri belirlenirken bu alt problem amaçlarının biri veya bazılarının ortaya koyulması istenebileceği gibi, tamamı da araştırma kapsamında yer alabilir.

**Tablo 2. Fenomenolojik Araştırmalarda Problem ve Alt Problemlerin Belirlenmesi\***

| Amaç                                        | İfade biçimi                                                                                                                                                                         | Örnek                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fenomeni tanımlama                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fenomenin doğası nedir?</li> <li>Bu fenomenin tanımı nedir?</li> </ul>                                                                     | Sosyo-ekonomik durumu düşük olan üniversite öğrencileri için çevrim içi öğrenme deneyimi ne anlama gelir?                                                          |
| Fenomeni açıklama                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fenomen ne tür veya çeşitlerde ortaya çıkmaktadır?</li> <li>Bu fenomenin hangi yönleri vardır?</li> </ul>                                  | Ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji destekli öğretim stratejileri kullanma deneyimleri hangi yönleriyle çeşitlenmektedir?                                 |
| Fenomeni yorumlama                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fenomen neden ortaya çıkar?</li> <li>Bu fenomen zamanla nasıl gelişir?</li> </ul>                                                          | Öğrencilerin STEM eğitimi konusundaki motivasyonları zamanla nasıl değişmektedir? Hangi faktörler bu değişimi etkilemektedir?                                      |
| Fenomeni tartışma, kritik etme              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu fenomen hakkında doğru veya yanlış olan nedir?</li> <li>Bu fenomen nasıl daha iyi hale getirilebilir?</li> </ul>                           | Lisansüstü öğrencilerinin akademik yazma süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir ve bu süreç nasıl daha verimli hale getirilebilir?                        |
| Fenomenin yapışökümsel <sup>1</sup> okuması | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırılan fenomene dair hangi varsayımlar yapılmıştır?</li> <li>Fenomen kimin sosyal veya politik çıkarlarına hizmet etmektedir?</li> </ul> | Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının başarı odaklı olması yerine öğrenme sürecine yönelik tasarlanmasının pedagojik ve sosyo-politik etkileri nelerdir? |

\*Örnekler eğitim alanında yapılacak çalışmalar için kaynaktan farklı olarak yazar tarafından tekrar oluşturulmuştur.

Kaynak: Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–159). Oxford University Press.

### **Katılımcılar/Çalışma Grubu/Analiz Biriminin Seçilmesi**

Araştırmacı fenomenolojik bir çalışma için katılımcıları belirlerken fenomeni deneyimlemiş olan bireyleri veya grupları amaçlı olarak seçer. Hangi katılımcıların araştırmaya dahil edileceği veya hangi katılımcıların araştırma kapsamı dışında tutulacağına dair kriterler çalışmanın odağına göre belirlenir. Katılımcı sayısı; her bir katılımcıdan elde edilen bilginin miktarına, çalışmanın kapsamına, konunun niteliğine ve katılımcı başına yapılan görüşme sayısına bağlı olarak değişebilir. Açıkça tanımlanmış bir konu ve sınırlı kapsama sahip bir çalışmada, nispeten küçük bir örneklem büyüklüğü yeterli olabilir. Ancak, her katılımcıyla yalnızca bir kez görüşülecekse ve elde edilecek bilgi miktarı sınırlıysa, çok sayıda katılımcı da aranabilir. Katılımcı sayısı belirlerken önemli olan veri doygunluğuna ulaşmaktır.

<sup>1</sup> “Yapısöküm (veya yapıbozum): Fransız post yapısalcı düşünür Jacques Derrida tarafından felsefe ve edebiyat okumalarında kullanılmak üzere önerilmiş olan bir çözümleme, metinsel analiz yöntemidir. Metin içinde hiçbir şeyin rastgele olmadığını öne sürer; metinde yer alan gizli yapılar, saklı ayrıcalıklar üzerine yoğunlaşır. Yapısökümcü okumada felsefi, edebi, hukuki ve teolojik eserlerde kullanılan anahtar kavramların, gerçekte bir şekilde varsayıldıkları karşıt kavramları bastırdıklarını ve gizlediklerini göstermeyi amaçlar.” (Cevizci, 1999, s. 913).

Doygunluk, çalışma için önemli yeni verilerin ortaya çıkmadığı ve tüm temaların, kavramların ve teorinin unsurlarının o ana kadar görüşme yapılmış olan katılımcılar tarafından açıklandığı durumdur (Morse, 2000 ve Holloway ve Wheeler, 2002'den akt. Driessnack, Sousa ve Costa Mendes, 2007).

### **Veri Toplama**

İncelenen fenomene ilişkin deneyimler çeşitli yöntemlerle toplanabilir. Araştırmanın amacına ve alt problemlerine göre çeşitlilik gösterebilen bu yöntemler şunlardır (Hatch, 2002; Van Manen, 1990):

1. Bireylerden fenomene ilişkin deneyimlerini yazmalarını istemek,
2. Görüşme ve mülakatlar yaparak katılımcının fenomene ilişkin deneyimlerini ortaya koymak,
3. Yakın gözlem yaparak fenomene ilişkin deneyim anekdotlarını toplamak,
4. Fenomene ilişkin akademik literatürdeki deneyimsel betimlemeleri incelemek,
5. Fenomene ilişkin sanat literatüründeki şiir, roman, öykü, tiyatro oyunu, biyografi, sanat eserlerini incelemek,
6. Fenomene ilişkin kişisel günlükleri, anı ve seyir defterlerini inceleyerek, fenomenin bireyler için anlamlarını ortaya koymak.

### **Veri Analizi**

Veri analizi sürecinde, fenomenin içerdiği önemli anlamlar kodlanarak kategorilere ayrılır. Moustakas (1994), fenomene dair elde edilen ayrıntılı veriler üzerinde detaylı ve dikkatli biçimde çalışmanın, fenomene dair özün ortaya çıkmasını ve evrensel temaların ortaya koyulmasını sağladığına dikkat çekmektedir. Araştırmacının fenomene ilişkin özün eksiksiz bir tanımını elde edebilmesi için analiz sürecinde olabildiğince fenomen üzerine yoğunlaşması gerekmektedir (Greening, 2019). Colaizzi (1978), betimsel fenomenolojik araştırmalardaki veri analizi sürecinde aşağıda yer alan yedi adımın izlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Morrow, Rodriguez ve King, 2015):

**Tablo 3. Betimsel Fenomenolojik Araştırmalarda Veri Analizinin Aşamaları**

| <b>Aşama</b>                        | <b>Araştırmacının görevi</b>                                                                         |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Aşinalık kazanma, tanıma         | Araştırmacı verilerle tanışır, tüm katılımcıların verilerini birkaç defa okuyarak aşinalık kazanır.  |
| 2. Önemli ifadeleri belirleme       | Araştırmacı, katılımcıların tüm ifadelerini inceleyerek fenomenle doğrudan ilgili olanları belirler. |
| 3. Anlamları tanımlama              | Araştırmacı fenomene ilişkin önemli açıklamaların ve ifadelerin anlamını saptar.                     |
| 4. Temaları kümeleme                | Araştırmacı belirlenen ortak anlamları temalar altında birleştirir.                                  |
| 5. Kapsamlı bir açıklama geliştirme | Araştırmacı fenomene ilişkin 4. adımda belirlenen tüm temaları içeren kapsamlı bir tanım yazar.      |

|                                            |                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6. Temel yapıyı kurma                      | Araştırmacı elde ettiği ayrıntılı verileri fenomeni açıklamakta kullanacağı anlamı yakalayan yoğun ve özet ifadelerle dönüştürür.                                                                                                               |
| 7. Temel yapıya ilişkin doğrulamalar yapma | Araştırmacı ortaya koyduğu temel yapıyı katılımcılara sunarak fenomene ilişkin deneyimlerini doğru belirleyip belirlemediğini teyit eder, gerekirse aldığı geri bildirimler ışığında önceki adımlara dönerek analizlerinde değişiklikler yapar. |

Kaynak: Morrow, R., Rodriguez, A. & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Fenomenolojik araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi önemlidir.

### Geçerlik

**A)İç geçerlik:** Fenomenolojik araştırmalarda iç geçerliği artırmanın önemli bir ölçütü, araştırmanın inandırıcı olup olmadığı ile ilgilidir. Çalışmanın inandırıcılığının sağlanması için veri toplama sürecinde katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulması, araştırmacının fenomene dair önyargılarını ortadan kaldırması, katılımcı teyidinin alınması ve veri, araştırmacı, teori ve yöntem üçgenlemelerinin yapılması önemlidir (Başkale, 2016). Fenomenolojik araştırmaların temelinde araştırmacının fenomene ilişkin kendi tecrübelerini dışarıda bırakması bulunduğundan, bulguların araştırmacının kendi kişisel yorumlarını katmadan sunulması önemlidir. Yapılan görüşmeler esnasında sık sık “Bunu mu ifade etmek istediniz?”, “Sözlerinizden bunu mu anlamalıyım?”, “Şunu mu kastettiniz?” gibi geri dönüşlerle katılımcının teyidini almak iç geçerliliği artırır (Baltacı, 2019). Öte taraftan katılımcıların fenomene ilişkin ayrıntılı betimlemelerini ve doğrudan ifadelerini içeren alıntılar da okuyucuya fenomene ilişkin birincil ağızdan ham veriler sunarak araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamaktadır (Guba ve Lincoln, 1982).

**B)Dış geçerlik:** Fenomenolojik araştırmalarda dış geçerliği sağlamanın temel ölçütü çalışmanın benzer özelliklere sahip kişi ve durumlara aktarılabilirliğinin sağlanmasıdır. Nitel çalışmalarda olduğu gibi fenomenolojik araştırmalarda da genelleme amacı bulunmaz, bireyin kişisel deneyim ve durumunu anlamaya odaklanılır (Başkale, 2016). Diğer taraftan okuyucuların ileride gerçekleştirecekleri araştırmalarda benzer araştırma süreçlerini benzer gruplara uygulayabilmeleri için katılımcıların yaşadıkları deneyimler açıkça tanımlanmalıdır. Çalışmanın aktarılabilirliğini sağlayabilmek için örneklemin nasıl ve hangi kriterler doğrultusunda seçildiği, katılımcıların özellikleri ve ortam detaylı olarak belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002'den akt, Başkale, 2016).

### Güvenirlik

**A) İç güvenirlilik:** Fenomenolojik araştırmalarda iç güvenirliliğin sağlanmanın temel ölçütü, tutarlılığın sağlanmasıdır. Fenomenolojik yaklaşıma göre mutlak bir gerçek yoktur, gerçeğe ilişkin insanların farklı anlamlandırmaları ve yorumları bulunmaktadır. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalarda elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamak için birden fazla sayıda kişi tarafından kodlanması ve

yorumlanması gereklidir. Bir diğer ifadeyle araştırmada elde edilen veriler ortak kodlayıcılar ve ortak yorumlayıcılar tarafından ele alınmalıdır (Ergün, 2018). Burada amaç başka araştırmacıların ya da uzmanların da aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağını belirlenmesidir (Karataş, 2015). Araştırma verileri en az iki araştırmacı/uzman tarafından tamamıyla kodlanır ve oluşturulan temalar karşılaştırılır. Araştırmacı/uzmanların oluşturulan kodlar ve belirlenen temalar üzerinde fikir birliğine varması beklenir. Bu noktada verileri kodlayan araştırmacı / uzmanların kodlamaları üstünde Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “Güvenirlik=Görüş birliği bulunan kod sayısı / (Görüş birliği bulunan kod sayısı + Görüş ayrılığı bulunan kod sayısı)” şeklinde belirlenen güvenilirlik formülü uygulanabilir. Formüle göre değerlendirilen bir araştırmacının iç güvenilirliğe sahip olduğunun iddia edilebilmesi için kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 oranında olması beklenir. Ayrıca araştırmacıların, uzmanların ya da araştırmayı inceleyen hakemlerin karşılıklı tartışma ve eleştirilerini içeren karşılıklı diyalog şeklindeki güvenilirlik kontrolü de yapılabilir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012).

**B) Dış güvenilirlik:** Fenomenolojik araştırmaların dış güvenilirliğinin sağlanmasındaki temel ölçüt teyit edilebilirliktir. Bu aşamada araştırmacıların araştırma sürecindeki konumlarının belirtilmesi, katılımcıların özelliklerinin tanımlanması, araştırmacının yürütüldüğü ortam ve süreçlerin açıklanması, veri analizi aşamalarının ve yapılan kodlamaların nasıl gerçekleştirildiğinin, eldeki verilerle ulaşılan sonuçların birbiriyle olan uyumlarının ve analizde kullanılan literatüre dayalı varsayımların dışarıdan bir uzmanın görüşlerine sunulurken doğrulanması ve teyit edilmesi çalışmanın dış güvenilirliğini artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## **Etik**

Fenomenolojik araştırmalar yürütülürken diğer araştırma desenlerinde olduğu gibi etik normlara uyulması oldukça önemlidir. Creswell'e (2009) göre, araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkelerden bazıları şunlardır: “Katılımcıların araştırmacının amaçlarının neler olduğundan açıkça haberdar edilmesi; katılımcıların kimlik bilgilerini açığa çıkmasının engellenmesi, gizliliğin ve anonimliğin sağlanması; temel insan hakkı ihlallerinin önüne geçmek adına etik kurulların incelemesine başvurarak, katılımcıların karşı karşıya kalabileceği potansiyel fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik veya yasal zararların önceden belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması; reşit olmayan katılımcılar, psikolojik rahatsızlığa sahip olan katılımcılar, hamileler, mahkumlar, AIDS hastaları, zihinsel yetersizliği olan gruplar gibi özel duruma sahip katılımcıların özel durumlarının gözetilmesi ve risk oluşturabilecek uygulamalardan kaçınılması; araştırmada katılımcılardan elde edilen mahrem bilgilerin kişisel bilgileriyle özdeşik olarak belirtilmemesine özen gösterilmesi; araştırmadan elde edilen ham verilerin araştırmacı dışındaki diğer bireylerle paylaşımından sakınılması.”

Etik normların varlığı, bilginin ve gerçekliğin sunulmasını ve hatalı bulgular ortaya koyulmasından kaçınılması sayesinde araştırmacının amaçlarına ulaşmasını sağlar. Araştırma verilerinin üretilmesine, bilinçli biçimde yanlış aktarılmasına,

çarpıtılmasına veya aslının değiştirilmesine yönelik yasaklar, fenomene ilişkin salt gerçeği destekler ve hatayı en aza indirir. Fenomenolojik araştırmaların etik normlara uygunluğu, araştırmacı ve katılımcı arasındaki karşılıklı güven, saygı, hesap verebilir olma gibi değerleri teşvik eder. Çalışmanın etik hatalardan arınık olması, sosyal değerlere önem vermesi araştırmanın sonuçlarından etkilenen bireylerin sağlığını, refahını ve güvenliğini korur (Resnik, 2020).

### **Araştırmacının Rolü**

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacılar katılımcılarla sürekli ve yoğun bir ilişki kurarak veriler elde eder. Öte yandan araştırmacıların önyargıları, deneyimleri, cinsiyeti, kültürel ve sosyo-ekonomik statüleri gibi değişkenler, araştırmacının fenomene ilişkin yorumlarını etkileyebilir (Creswell, 2009). Oysa fenomenolojik araştırmalarda elde edilmek istenen veriler doğrudan katılımcıların deneyimlerini konu aldığı için, araştırmacının fenomene ilişkin kendi duygu ve düşüncelerini göz ardı etmesi, “katılımcıda var olduğu haliyle” fenomene ulaşmaya çalışmaları gerekir. Araştırmacı fenomeni deneyimlemiş olsa dahi buradaki rolü kendi tecrübelerini, kişisel yargılarını, ön kabullerini dışarda tutarak araştırmayı sürdürmesi, sadece katılımcıların fenomene deneyimlerine odaklanmasıdır (Eddles-Hirsch, 2015). Bu noktada araştırmacı öncelikle dürüst olmalı, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamalı, fenomene ilişkin elde ettiği bulguları, kendi kişisel inançlarının, önyargılarının ve varsayımlarının gölgesinde bırakmadan objektif biçimde ve kendi kişisel yargılarından arındırarak sunmalıdır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

### **Sonuç**

Nitel araştırmalar, bilimsel araştırma sürecindeki eksiksizliği gidererek sosyal bilimlerde teorik temellerin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan fenomenolojik desen ise insan deneyimlerinin özünü, doğrudan bireylerin deneyimlerine dayanarak tanımlamakta ve açıklamaktadır. Bu desen, fenomenlerin içsel doğasını anlamak için varsayımlara veya tümdengelimlere değil, bireylerin deneyimlerine ve farkındalıklarına başvurmaktadır. Böylece, sosyal yaşamın ve bireysel bilincin etkileşimlerini ortaya çıkararak teorilerin ve modellerin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu desen, nitel araştırma sürecinde temel bir rol oynamakta ve bilgiyi geliştirme sürecine önemli bir katkı sunmaktadır.

Fenomenolojik desendeki araştırmalar, bireylerin bir fenomeni doğrudan deneyimledikleri öznel bakış açılarına odaklanmakta ve fenomenlerin içsel doğasını anlamaya çalışmaktadır. Bu desen, fenomenlerin derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelenmesini sağlamakta ve araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak katılımcıların deneyimlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sadece fenomeni yaşamış kişilerin katıldığı bir yaklaşımı benimsemekte ve araştırmacının kişisel deneyimlerini araştırma sürecinde askıya almaktadır. Bu özellikler, fenomenolojik desendeki araştırmaların katılımcıların deneyimlerini anlamak ve fenomenin özünü ortaya çıkarmak için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Aşağıda fenomenolojik desende çalışma tasarlamak isteyen araştırmacılara yönelik olarak bir makale şablonu oluşturulmuştur. Araştırmacılar şablonda verilen ilgili başlıkta hangi hususlara dikkat etmeleri gerektiğini inceleyerek, kendi çalışmaları ile kıyaslayabilir, araştırmalarının eksiklerini gidermekte bu önerileri kullanabilirler.

**Tablo 4. Fenomenolojik Desende Örnek Makale Şablonu\***

|                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Başlık</b>                          | Okuyucuya araştırmayı incelediğinde elde edeceği bilgiyi belirten kısa, öz, ilgi çekici bir başlık belirlenmelidir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Problem Durumu</b>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ele alınan fenomene ilişkin genelden özele doğru bir akışla bilgi verilmeli, fenomenin ne olduğu, neden önemli olduğu, mevcut durumu ve özellikleri belirtilmelidir. Fenomenin bileşenlerinin neler olduğu, fenomeni etkileyen ve fenomenden etkilenen faktörlerin neler olduğu, fenomene dair önceki araştırmaların sonuçlarının kısaca neler olduğu, fenomenin incelenmesine ilişkin literatürde hangi eksikliklerin bulunduğu, yapılan bu çalışma ile alana, literatüre, uygulayıcılara, politika yapıcılara, katılımcılara, araştırmacılara vb. hangi katkıların sağlanmasının beklendiği akıcı biçimde sunulmalıdır. Problem durumunun yazımında ilgili literatüre ve önceki araştırma sonuçlarına uygun atıflar yapılmalıdır.</li> </ul> |
| <b>Araştırmanın Bağlamı/ Literatür</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmanın literatür kısmında araştırmanın temel değişkenlerinin okuyucuya detaylı biçimde sunulması amaçlanmalıdır. İncelenen fenomenin okuyucuya sunumunda "360 derecelik" bir görüş açısı oluşturulmalıdır. Problem kısmında kısaca ele alınan "fenomenin ne olduğu, neden önemli bulunduğu, mevcut durumu, özellikleri, bileşenleri, fenomeni etkileyen ve fenomenden etkilenen faktörlerin neler olduğu, fenomene dair araştırma sonuçlarının neler olduğu" araştırmanın literatür kısmında detaylı olarak ele alınmalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Amaç</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomene ilişkin kişisel deneyimleri, algıları, görüşleri, yorumları, bakış açılarını, duyguları ortaya koyma gibi amaçlar belirlenebilir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Önem</b>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmanın alandaki bilgi birikimine ve kurama, politika yapıcılara ve politika oluşturmaya, uygulayıcılara, katılımcılara, gelecekteki araştırmacılara ve topluma vb. katkısı ifade edilmelidir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Problem ve Alt Problemler</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomene ilişkin belirlenen problem ve bu problemi çözümlmek için geliştirilen alt problemlerin araştırmanın fenomeni hangi açıdan (örn. tanımlama, betimleme, yorumlama) inceleyeceği net ifadelerle sunulmalıdır. "Katılımcıların fenomene ilişkin deneyimleri nelerdir?", "Katılımcılar fenomeni nasıl tanımlamaktadır?", "Katılımcılar fenomenle ilgili neler hissetmektedir?", "Fenomenin katılımcılar için anlamı nedir?" gibi problemin açıklanmasına yönelik çeşitli alt problemler geliştirilebilir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Yöntem</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmada kullanılan yöntemin ne olduğu ve bu yöntemin neden seçildiği bilimsel araştırma literatürüne de uygun atıflar yapılarak açıklanmalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Katılımcılar/ Örneklem</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomenolojik araştırmalarda mutlaka fenomeni deneyimlemiş olan kişilerin çalışma grubuna dahil edilmesi istenmektedir. Fenomeni deneyimlememiş kişiler örnekleme alınmazlar. Bu nedenle amaçlı/ölçüt örnekleme yapılarak katılımcılar / çalışma grubu belirlenir. Araştırma raporunda seçim kriterlerinin neler olduğu ve neden bu kriterlerin birer ölçüt olarak seçildiği detaylı biçimde açıklanmalıdır. Okuyucunun katılımcıların karakteristik özelliklerine ilişkin bilgi edinmesini sağlayacak kişisel bilgiler de bu kısımda verilmelidir (bilgiler tablo olarak da sunulabilir). Katılımcıların özellikleri verilirken kimlikleri mutlaka gizli tutulup anonimliklerinin korunması sağlanmalıdır.</li> </ul>                         |

|                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomenolojik araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde incelenen fenomenin doğasına, araştırmanın kapsamına ve amaçlarına bağlı olarak örnekleme alınacak kişi sayısı belirlenir. “Verinin doyum noktasına ulaşması” ise katılımcı sayısının belirlenmesinde önemli kriterlerden biridir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine uygun biçimde ifade edilen (örn. “Fenomene ilişkin deneyimleriniz nelerdir?” “Fenomeni nasıl tanımlıyorsunuz?”, “Fenomenle ilgili neler hissediyorsunuz?”, “Fenomenin sizin için anlamı nedir?”) sorular aracılığıyla katılımcıların incelenen fenomene ilişkin deneyimlerini araştırmacıya detaylı biçimde aktarmaları istenebilir.</li> <li>Çoğunlukla derinlemesine ve detaylı biçimde gerçekleştirilen görüşmeler ya da kişisel günlükler/anı defterleri veya diğer yazılı materyaller aracılığıyla veri toplanabilir; görüşmeler esnasında notlar alınabilir, ses kaydı yapılabilir; görüşleri detaylandırmak için parantezler açılabilir, daha detaylı açıklamalar için ek sorular sorulabilir; katılımcının görüşleri samimi olarak dinlenmelidir; görüşlerin ana konu etrafında sürdürülmesi ve duyguların ortaya koyulmasına da dikkat edilmelidir (Sharma, 2014).</li> </ul> |
| <b>Veri Analizi</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomenolojik araştırmalarda araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak içerik analizi ve/veya betimsel analizler yapılabilir, “metin madenciliği” gerçekleştirilebilir. Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak “anlamaya”, “açıklamaya”, “betimlemeye” ve/veya “yorumlamaya” yönelik olarak seçilen veri analizi aşamaları gerçekleştirilebilir. Veri analizinin aşamalarının “neden o şekilde yapıldığı”na yönelik açıklamalarla birlikte raporda detaylı biçimde ifade edilmesi gereklidir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Geçerlik</b>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>İç geçerliğin sağlanması çalışmanın inandırıcılığına bağlıdır. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurma, araştırmacının kendi tecrübelerini dışarıda bırakması, katılımcı ifadelerinden anlaşılanların teyit edilmesi, bulgularda katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmesi iç geçerliği artıran uygulamalardan bazılarıdır.</li> <li>Dış geçerliğin sağlanması ise çalışmanın aktarılabilirliği ile ilgilidir. Fenomenolojik araştırmalar sonuçlarını genelleme amacı taşımaz. Bununla birlikte araştırmada gerçekleştirilen aşamalar, örneklem seçimi, katılımcıların özellikleri gibi detayların okuyucuya sunulması benzer araştırmaların tasarlanmasına olanak sağlayacağından dış geçerliği artırmaktadır.</li> </ul>                                                                                                                                                                        |
| <b>Güvenirlilik</b>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>İç güvenirlik araştırmanın tutarlılığına bağlıdır. Araştırma verileri en az iki araştırmacı/uzman tarafından kodlanmalı, temalar, alt temalar ve/veya kategoriler oluşturulmalı; her bir araştırmacı/uzmanın belirlediği kodlar, temalar, alt temalar, kategoriler karşılaştırılarak tartışılmalı, üstünde görüş birliğine varılmalıdır. Görüş birliği oranı için Miles ve Huberman’ın (1994) formülü kullanılabilir.</li> <li>Dış güvenirlik teyit edilebilirlik ile ilgilidir. Fenomenolojik araştırmalarda yürütülen tüm süreçlerin dışarıdan bir uzman tarafından incelenmesi, literatür ve alan ile uyumluluğunu, oluşturulan varsayımların uygun olup olmadığını değerlendirmesi araştırmanın dış güvenirliği artırmaktadır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                             |
| <b>Araştırmacının Rolü</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmacı fenomenolojik yaklaşıma uygun biçimde katılımcılarla nasıl yoğun bir etkileşim kurmayı başardığını; kendi deneyimlerini askıya alma konusunda neler yaptığını; araştırmanın etik yürütülmesini sağlamak için hangi önlemleri aldığını açıklamalıdır. Ayrıca araştırmanın tüm süreçleri açısından ortaya koyduğu rolleri metnin ilgili yerlerinde (örneğin geçerlik güvenirlik için rolü neydi, bu rolü nasıl oynadı vb.) açıkça belirtmelidir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bulguları Yazma ve Yorumlama</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fenomenolojik araştırmalarda bulgular yazılırken fenomeni deneyimleyenlerin fenomene yüklediği anlamı belirlemek ve ortaya koymak önemlidir. Fenomenin yorumlanması ise bu tür anlamların açıklanması ile gerçekleştirilir (Ross, 2005). Araştırma alt problemlerine yönelik olarak elde edilen tüm bulguların alt problemlerde yer aldığı sıra ile düzenli bir biçimde okuyucuya aktarılması önemlidir. Çok sayıda tema, alt tema, kod içeren çalışmalarda bulguların tablolaştırılarak sunulması, fenomenin yapısını/bileşenlerini okuyucu açısından daha anlaşılır kılacaktır. Bulguların aktarılmasında katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmesi ise hem araştırmanın inandırıcılığını artıracak hem de okuyucuya temaların, alt temaların, kodların oluşturulmasında nasıl bir bakış açısından yararlanıldığı hususunda fikir verici olacaktır.</li> </ul> |
| <b>Tartışma</b>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Öncelikle araştırmanın amacı ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen sonuçlardan bahsedilmeli, elde edilen sonuçların literatürle benzeşen ve farklı yönleri anlatılmalı, elde edilen sonuçları destekleyen ve araştırma sonuçlarıyla çelişen önceki araştırmalara atıf yaparak elde edilen sonuçların alana hangi bakış açısını, katkısı sunduğu ve hangi eksiklikleri tamamladığı ifade edilmelidir. Güçlü bir tartışmanın literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalara iyi bir hakimiyet ile sağlanacağı unutulmamalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Sonuç</b>                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırma problemi ve alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan sonuçlar açık ve net biçimde sunulmalıdır. "Bu araştırma sonucunda ... sonucuna/sonuçlarına ulaşılmıştır." şeklinde bir yazım kullanılabilir. Her alt probleme yönelik olarak en az bir sonuç yazılması unutulmamalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Öneriler</b>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlara ve saptanan sorunların çözülmesine yönelik olarak politika yapıcılara, politikaları uygulayanlara, sorundan etkilenen kişilere ve araştırmacılara yönelik olarak öneriler sunulabilir. Önerilerin yazılmasında detaylıca düşünülmeli, ortaya atılan önerinin gerçekten uygulanabilir ve işe yarar olup olmadığı gözden geçirilmelidir. Sadece öneri sunmak adına genel-geçer ifadelerle bu kısmın doldurulmasından kaçınılmalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Araştırmanın Sınırlıkları ve Gelecek Araştırmalar</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmada yapılması arzu edilen ancak çeşitli nedenlerden ötürü yapılamayan ve eksik yönlerinin neler olduğu; bu eksikliklerden hareketle gelecekteki çalışmalarda araştırmacıların benzer araştırmaları yaparken nelere dikkat etmesi gerektiği ifade edilmelidir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Yazar Katkıları</b>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Birden fazla yazarın ortaklaşa gerçekleştirdiği çalışmalarda, araştırmacıların çalışmaya bireysel katkılarının neler olduğunun belirtildiği kısa bir paragraf sunulmalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Yayın Etiği</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmada yayın etiğini sağlamaya yönelik olarak alınan önlemler belirtilmelidir. Yayın etiğinin sağlanmasında araştırmacının hangi rolleri üstlendiğine, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması gibi alınan çeşitli önlemlere, etik kurullardan alınan tavsiye ve onaya, araştırmanın bir çıkar çatışması içermediğine dair ibarelere bu kısımda yer verilebilir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Finansman</b>                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmanın sürdürülmesinde ve tamamlanmasında TÜBİTAK, MEB, BAP, AB Fonu vb. gibi finansal bir destek alınmışsa belirtilmelidir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Teşekkür</b>                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmanın tamamlanmasında veya sürdürülmesinde katkıda bulunan kişilere/uzmanlara/araştırmacılara/katılımcılara teşekkür edilebilir.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Öz</b>                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Makalede yer alan alt başlıklar problem durumu, amaç, kullanılan yöntem, elde edilen sonuçlar ve önerilere ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. Özün okuyucunun çalışmayı okuyup okumama konusunda karar vermek için en dikkatle incelediği kısım olduğu unutulmamalıdır.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Kaynakça</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Araştırmada yararlanılan kaynaklar araştırmanın yayımlanması planlanan derginin ilan ettiği özel bir yazım stili var ise bu stilin kullanılmasına özen gösterilerek veya yapılan araştırma bir tez çalışması ise bağlı bulunduğu enstitünün yazım kuralları açısından uygun şekilde verilmelidir.</li> </ul>                                                                                                                                                       |
| <b>Ekler ve Ek Bilgiler</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuyucuya/hakeme sunulmak istenen iş-zaman çizelgesi; çalışmanın yayımlanması planlanan derginin -varsa- istediği uzunluktaki bir geniş özet (geniş özet ana metinden farklı bir dilde talep edilmiş de olabilir); izin evrakları (etik kurul onay belgesi, uygulama izni vb.); veri toplama araçları ek olarak sunulabilir. Okuyucu ve araştırmacılara aktarılmak istenen notlar varsa metnin sonuna "Not" veya "Ek bilgiler" ibaresi ile eklenebilir.</li> </ul> |

\*İlgili şablon Uzunöz (2021) editörlüğündeki "Bilimsel Araştırma Becerileri ve Araştırmada Güncel Desenler" kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur.

### **Yayın Etiği**

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Teşekkür**

Çalışmanın yapılması ve örnek makale şablonunun oluşturulması sürecindeki katkıları için Prof. Dr. Abdulkadir Uzunöz'e teşekkürlerimi sunarım.

## ORCID

Emel TÜZEL İŞERİ  <https://orcid.org/0000-0001-5638-0450>

## Kaynakça

- Akın, Ş. (2024). *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 26(47), 694-708.
- Alkayış, A. (2020). Felsefi akımlar üzerine bazı değerlendirmeler (20. yüzyıl örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 53-71.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başkale, N. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beyer, C. (2020). Edmund Husserl. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/husserl/>
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. (Geliştirilmiş ve gözden geçirilmiş üçüncü basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Creswell, W. J. (2009) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third Edition). Sage Publications, Inc.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 4(8), 689-704.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütünler, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 77-102.
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Costa Mendes, I. A. (2007). An overview of research designs relevant to nursing: Part 2: Qualitative research designs. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(4).
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–159). Oxford University Press.
- Ellis, T. J., & Levy, Y. (2008). Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 11, 17-33.
- Ergün, M. (2018). Nitel verilerin ve yorumların güvenilirliği felsefesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 29-44.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Greening, N. (2019). Phenomenological research methodology. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 7(5), 88-92.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kurtz, P. (1969). Phenomenology and naturalism. *Journal of the History of Philosophy*, 7(1), 74-78.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Molley, S., Derochie, A., Teicher, J., Bhatt, V., Nauth, S., Cockburn, L., & Langlois, S. (2018). Patient experience in health professions curriculum development. *Journal of Patient Experience*, 5(4), 303-309.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.
- Morse J.M., & Field P.A. (1996) The purpose of qualitative research. In: *Nursing Research*. Springer, 1-17, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-4471-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-4471-9_1)
- Mortazavi, F., & Ghardashi, F. (2021). The lived experiences of pregnant women during COVID-19 pandemic: A descriptive phenomenological study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21, 193. <https://doi.org/10.1186/s12884-021-03691-y>
- Moustakas, C. (1990) Heuristic research. *Person-centered Review*, 5, 170–190.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Myburgh, C. & Poggenpoel, M. (2007). Qualitative methods: a research approach worth considering. *South African Psychiatry Review*, 10, 65-67.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Resnik, D. B. (2020). *What is ethics in research & Why is it important?* The National Institute of Environmental Health Sciences (NIEHS). <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>

- Ross, D. D. (2005). An Introduction to Curriculum Criticism. In *Qualitative research in education: focus and methods* (Sherman, R. R. & Webb, R. B. Eds.).
- Sharma, S. K. (2014). *Nursing research & statistics*. (Second Edition). India: Reed Elsevier.
- Smith, Barry (1997). Realistic Phenomenology. In Lester Embree (Ed.), *Encyclopedia of Phenomenology*. Springer Science & Business Media. pp. 586-590.
- Patton, C. M. & Broward, J. (2023). The giants and forerunners of Phenomenology: Husserl, Heidegger, and their Predecessors. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 79-94.
- PhilArchive copy v1: <https://philarchive.org/archive/SMIRP-4v1>
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Topakkaya, A. (2009). E. Husserl’de noema ve noesis kavramları. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 121-136.
- Uzunöz, A. (2021). Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler. Pegem Akademi.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Willis, P. (2004). From “the things themselves” to a “feeling of understanding”: Finding different voices in phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4(1), 1-13.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde: Nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshimi J. (2016) Genetic Phenomenology. In: *Husserlian Phenomenology*. Springer Briefs in Philosophy. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26698-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26698-5_9)
- Young, C. (2020). Psikoterapi pratiğinde fenomenolojik bir model. (Çev. H. H. Arıkan, G. Özcan ve S. Yenel). *Dinlenen Ben: Rüya ve Terapi Dergisi*, 7, 31-46.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Phenomenological design in qualitative research: practical recommendations with a sample article template

Emel TÜZEL İŞERİ

**To cite this article:** Tüzel İşeri, E. (2025). Phenomenological Design in Qualitative Research: Practical Recommendations with a Sample Article Template, The Journal of International Social Science Education, 11(1), 25-54. DOI: 47615/issej.1618589

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1618589>



© 2025 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

Phenomenological research involves a qualitative strategy aimed at uncovering the essence of human experiences related to a phenomenon as described by the individuals participating in the study.

This article provides a detailed examination of the history, subject, characteristic features, types of phenomenological design, and the stages of conducting phenomenological research. A sample article template has been designed as a roadmap for researchers who wish to conduct phenomenological studies.

The article is intended to serve as a reference source for researchers interested in conducting phenomenological research.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

# Phenomenological design in qualitative research: practical recommendations with a sample article template

Emel Tüzel İşeri



Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat, 60250, Türkiye

## ABSTRACT

Qualitative research addresses gaps in the scientific research process and contributes to establishing theoretical foundations in the social sciences. Among the commonly employed designs in qualitative research, the phenomenological approach seeks to identify and explain the essence of human experiences by relying directly on individuals' lived experiences.

Research conducted within phenomenological design focuses on individuals' subjective perspectives as they directly experience a phenomenon, aiming to comprehend the intrinsic nature of these phenomena through participants' experiences. This design facilitates an in-depth and detailed exploration of phenomena, revealing participants' experiences without the influence of researchers' biases. These attributes highlight the effectiveness of phenomenological design as a method for understanding participants' experiences and uncovering the essence of the phenomenon under study.

In this study, the history, subject, characteristic features, and types of phenomenological design are explained. The stages of a phenomenological study are elaborated in detail, including the determination of the research topic and purpose, the development of the research problem and sub-problems, the selection of participants/sample/analysis unit, data collection and analysis, ensuring validity and reliability, ethical considerations, and the roles of the researcher. At the end of the study, a template is provided for researchers interested in conducting phenomenological research, offering a practical roadmap that includes key points to consider for each section of their phenomenological studies.

## ARTICLE HISTORY

Received 13 January 2025

Accepted 15 March 2025

## KEYWORDS

Phenomenology, phenomenological concepts, qualitative research

## Type of the paper

Review article

CONTACT Emel Tüzel İşeri  [emeltuzel@hotmail.com](mailto:emeltuzel@hotmail.com)

© 2025 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Scientific research holds a vital and significant role in society. Through scientific research, discoveries are made, ideas are confirmed or refuted, phenomena are controlled, predictions are generated, theories are created, or existing theories are refined and redesigned. All these functions contribute to the advancement of knowledge. However, a single research approach is insufficient to fulfill all these functions. At this point, qualitative research emerges as a primary tool that enables us to make sense of reality, describe and explain the social world, and develop explanatory models and theories for phenomena, thus forming the theoretical foundations of the social sciences (Morse & Field, 1996). Qualitative research plays a critical role in exploring and defining a phenomenon. It is particularly useful when there is little or no knowledge about the phenomenon being studied, allowing for the creation of theories related to the phenomenon and the development of hypotheses to identify its relationships with other phenomena. On the other hand, qualitative research also constitutes an essential part of the classical scientific research cycle. Researchers often observe a phenomenon they cannot yet explain, gather data to describe it, and aim to understand its attributes. Once sufficient information about the phenomenon is obtained, researchers can formulate a hypothesis or hypotheses, which can then be tested through quantitative research if necessary (Myburgh & Poggenpoel, 2007). Qualitative research can be designed in various ways, one of which is phenomenological design. Phenomenological research involves a qualitative strategy that primarily aims to uncover the essence of human experiences related to a phenomenon as described by participants (Creswell, 2009). Phenomenology, as a philosophical movement, has been adapted by various sociologists to understand the relationship between social life and individual consciousness. As an approach within sociology, phenomenology seeks to reveal how human consciousness plays a role in the production of social actions, social situations, and the social world. The aim of the phenomenological approach is to trace and examine people's lived experiences and develop theories or models related to the phenomenon being studied. Unlike approaches that rely on assumptions, theories, or deductive reasoning, the phenomenological approach directly focuses on individuals' experiences and awareness of the phenomenon (Sharma, 2014).

## Purpose

The aim of this study is to examine the phenomenological design in qualitative research, providing a detailed analysis of its history, subject, characteristic features, types, and the stages of conducting phenomenological research. Additionally, the study seeks to explain ethical considerations and the role of the researcher in phenomenological research. Furthermore, with the practical template provided at the end of the study, the objective is to offer researchers interested in designing

studies within the phenomenological framework a practical roadmap for evaluating their work in line with the suggested recommendations.

## History

The phenomenological method is utilized not only by philosophers but also by researchers in other social science fields such as psychology, sociology, and education, as well as in health sciences (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020; Topakkaya, 2009). The founder of phenomenology is Edmund Husserl, a prominent contemporary philosopher. Husserl's phenomenological approach aims not to reveal merely a specific state of an entity or being but to uncover its entirety. It questions and examines what a phenomenon is and how it can be understood (Öktem, 2005). According to Husserl, it is essential to study the foundations of experiences because experiences are related to how emotions, actions, objects, and relationships are perceived. A genuine understanding of a phenomenon can only be achieved in this way. The essence of everyday experiences can be comprehended only by individuals who thoroughly examine their personal experiences in the world (Young, 2020). Another significant phenomenologist is Martin Heidegger, a student of Husserl, who introduced the "Hermeneutic (Interpretive) Approach." Like Husserl's phenomenological approach, Heidegger's hermeneutic approach also focuses on human experiences and lived experiences. Hermeneutic studies aim to create or reach an understanding of a phenomenon by focusing on illuminating details and seemingly insignificant aspects within the life experiences related to the phenomenon. Husserl and Heidegger take different approaches to exploring life experiences. Husserl concentrates on understanding entities or phenomena through human actions such as attention, perception, thinking, and remembering. Heidegger, on the other hand, focuses on "dasein," which can be defined as "the mode of being human," "finding meaning as a being situated in the world," or "being-there" (Lavery, 2003). Clark Moustakas is another significant figure who contributed to phenomenological studies. Moustakas's (1990; 1994) phenomenological approach focuses on developing detailed descriptions of the essence of experiences rather than conducting analyses aimed at explaining or defining the phenomenon.

## Subject

The subject of phenomenological research is the experiences of individuals who have lived through and encountered a particular phenomenon. These experiences may stem from a wide variety of phenomena, such as pandemics, migration, war, hate, illness, and more. Personal experiences are fundamentally based on an individual's interaction with their surroundings. A key characteristic of personal experiences is that they cannot be directly observed by anyone else but are subjectively felt (Young, 2020). Phenomenology focuses on phenomena (facts) that we are aware of but lack a deep and detailed understanding or awareness of. In other words, it concentrates on exploring phenomena that we encounter in our everyday lives, which are not unfamiliar but are not fully comprehended (Yıldırım & Şimşek, 2018).

## Characteristic features

The first of the fundamental characteristics of phenomenological research is that it provides rich and detailed explanations of the phenomenon under investigation. However, these explanations should show “how” the participants experience the phenomenon under investigation rather than any preconceived perceptions the researcher may have about the phenomenon under investigation (Eddles-Hirsch, 2015). Another important feature of phenomenological research is that only people who have experienced the phenomenon are included in the study. (Tekindal and Uğuz Arsu, 2020).

## Types

Phenomenology has seven main types of approaches. These are (Smith, 2018), transdental phenomenology, naturalistic constitutive phenomenology, existential phenomenology, historical phenomenology, genetic phenomenology, hermeneutic phenomenology and realist phenomenology.

## Stages of Phenomenological Research

Phenomenological research follows similar stages to qualitative research designs. On the other hand, phenomenological design has some unique features. The most widely used phenomenological approach, especially in educational research, is Van Mannen's "Hermeneutic Approach". This approach consists of a combination of interpretative and descriptive approaches to examine the life experiences of people who experience a phenomenon. The aim here is to understand and interpret the phenomenon (Cresswell, 2009).

## Determining the Research Topic and Purpose

The purpose of phenomenological research is to describe the phenomena that individuals live and experience. The focus of phenomenological studies is to understand what an experience means in the context of people's own lives (Driessnack, SousaI, & Costa Mendes, 2007)

## Developing Research Problems and Sub-Problems

Researchers and scientists have an inner desire to understand “why something is the way it is” and want to provide an explanation to understand that phenomenon in depth (Kerlinger and Lee, 2000 as cited in Ellis and Levy, 2008). When determining problems and sub-problems in the phenomenological design, the aim is to address and explain the nature of the phenomenon in a multi-faceted manner.

## Selecting Participants/Sample/Unit of Analysis

When determining a sample for a phenomenological study, the researcher purposefully selects individuals or groups who have experienced the phenomenon. The criteria for which participants will be included in the study and which participants will be excluded from the study are determined by the focus of the study. The number of participants may vary depending on the amount and quality of information obtained from each participant, the scope of the study, the nature of the

topic, and the number of interviews conducted per participant. In a study with a clearly defined topic and limited scope, a relatively small sample size may be sufficient. However, if each participant will be interviewed only once and the amount of information to be obtained is limited, a large number of participants may be sought. The important thing to do when determining the number of participants is to achieve data saturation. Saturation is the situation when no new data of significance to the study have emerged and all themes, concepts, and elements of theory have been explained by the participants interviewed thus far (Morse, 2000 and Holloway & Wheeler, 2002 as cited in Driessnack, SousaI, & Costa Mendes, 2007).

## Data Collection

Experiences related to the phenomenon under study can be collected using various methods. These methods, which may vary depending on the purpose and sub-problems of the research, are as follows (Hatch, 2002; Van Manen, 1990):

1. Asking individuals to write about their experiences related to the phenomenon,
2. Conducting interviews and discussions to reveal the participant's experiences related to the phenomenon,
3. Collecting anecdotes of experiences related to the phenomenon through close observation,
4. Examining experiential descriptions in academic literature related to the phenomenon,
5. Examining poetry, novels, stories, plays, biographies, and works of art related to the phenomenon,
6. Examining personal diaries, memoirs, and logbooks related to the phenomenon to reveal the meanings of the phenomenon for individuals.

## Data Analysis

During the data analysis process, the important meanings contained in the phenomenon are coded and categorized. Moustakas (1994) points out that working on the detailed data obtained about the phenomenon in a detailed and careful manner enables the essence of the phenomenon to emerge and universal themes to be revealed. In order for the researcher to obtain a complete definition of the essence of the phenomenon, he/she must focus on the phenomenon as much as possible during the analysis process (Greening, 2019).

## Validity and Reliability

In order to ensure validity and reliability in phenomenological research, it is important to pay attention to the following points.

**Validity:** a) Internal validity: An important criterion for increasing internal validity in phenomenological research is whether the research is credible or not (Başkale, 2016). b) External validity: The basic criterion for ensuring external validity in phenomenological research is ensuring that the study can be transferred to people and situations with similar characteristics (Başkale, 2016).

**Reliability:** a) Internal reliability: The basic criterion for ensuring internal reliability in phenomenological research is ensuring consistency (Ergün, 2018). b) External reliability: The basic criterion for ensuring the external reliability of phenomenological research is confirmability (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## **Ethics**

When conducting phenomenological research, as in other research designs, it is very important to comply with ethical norms. According to Creswell (2009), some of the ethical principles that should be taken into consideration in research are as follows: "Clearly informing participants about the aims of the research; preventing the disclosure of participants' identities, ensuring confidentiality and anonymity; determining in advance the potential physical, psychological, social, economic or legal harms that participants may face by applying to the review of ethics committees in order to prevent fundamental human rights violations and taking the necessary precautions; considering the special conditions of participants with special conditions such as minors, participants with psychological disorders, pregnant women, prisoners, AIDS patients, mentally disabled groups and avoiding practices that may pose a risk; taking care not to identify confidential information obtained from participants in the research as identical to their personal information; avoiding sharing raw data obtained from the research with individuals other than the researcher."

## **The Role of the Researcher**

Since the data to be obtained in phenomenological research is directly related to the experiences of the participants, the researcher must ignore his/her own feelings and thoughts about the phenomenon and try to reach the phenomenon "as it exists in the participant" (Eddles-Hirsch, 2015). Qualitative research contributes to the establishment of theoretical foundations in social sciences by filling the gap in the scientific research process. The phenomenological design, which is frequently used in qualitative research, defines and explains the essence of human experiences based directly on the experiences of individuals.

## **Conclusion**

Qualitative research contributes to the establishment of theoretical foundations in social sciences by filling the gap in the scientific research process. The phenomenological design, which is frequently used in qualitative research, defines and explains the essence of human experiences based directly on the experiences of individuals. Phenomenological research focuses on the subjective perspectives of individuals who directly experience a phenomenon and relies on the experiences of participants to understand the inner nature of phenomena. This design allows for an in-depth and detailed examination of phenomena and reveals the experiences of participants independent of the researcher's prejudices. In addition, it adopts an approach in which only those who have experienced the phenomenon participate

and suspends the researcher's personal experiences during the research process. These features show that phenomenological research is an effective method for understanding the experiences of participants and revealing the essence of the phenomenon.

### ***Publication Ethics***

The study does not require ethics committee approval.

### ***Acknowledgments***

I would like to thank Prof. Dr. Abdulkadir Uzunöz for his contributions in the process of conducting the study and creating the sample article template.

## ORCID

Emel Tüzel İşeri  <https://orcid.org/0000-0001-5638-0450>

## References

- Akın, Ş. (2024). *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 26(47), 694-708.
- Alkayış, A. (2020). Felsefi akımlar üzerine bazı değerlendirmeler (20. yüzyıl örneği). *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 53-71.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başkale, N. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Beyer, C. (2020). Edmund Husserl. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2020 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/husserl/>
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. (Geliştirilmiş ve gözden geçirilmiş üçüncü basım). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Creswell, W. J. (2009) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third Edition). Sage Publications, Inc.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science (TJSS)*, 4(8), 689-704.
- Çekmez, E., Yıldız, C. & Bütünler, S. Ö. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 77-102.
- Driessnack, M., Sousa, V. D., & Costa Mendes, I. A. (2007). An overview of research designs relevant to nursing: Part 2: Qualitative research designs. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(4).
- Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research*, 3(8), 251-260.
- Elliott, R., & Timulak, L. (2005). Descriptive and interpretive approaches to qualitative research. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 147–159). Oxford University Press.
- Ellis, T. J., & Levy, Y. (2008). Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers on the Development of a Research-Worthy Problem. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 11, 17-33.
- Ergün, M. (2018). Nitel verilerin ve yorumların güvenilirliği felsefesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(13), 29-44.
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Greening, N. (2019). Phenomenological research methodology. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, 7(5), 88-92.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press, Albany.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

- Kurtz, P. (1969). Phenomenology and naturalism. *Journal of the History of Philosophy*, 7(1), 74-78.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> Ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Molley, S., Derochie, A., Teicher, J., Bhatt, V., Nauth, S., Cockburn, L., & Langlois, S. (2018). Patient experience in health professions curriculum development. *Journal of Patient Experience*, 5(4), 303-309.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), 643-644.
- Morse J.M., & Field P.A. (1996) The purpose of qualitative research. In: *Nursing Research*. Springer, 1-17, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-4471-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-4471-9_1)
- Mortazavi, F., & Ghardashi, F. (2021). The lived experiences of pregnant women during COVID-19 pandemic: A descriptive phenomenological study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21, 193. <https://doi.org/10.1186/s12884-021-03691-y>
- Moustakas, C. (1990) Heuristic research. *Person-centered Review*. 5, 170–190.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Myburgh, C. & Poggenpoel, M. (2007). Qualitative methods: a research approach worth considering. *South African Psychiatry Review*, 10, 65-67.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de açıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Resnik, D. B. (2020). *What is ethics in research & Why is it important?* The National Institute of Environmental Health Sciences (NIEHS). <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Ross, D. D. (2005). An Introduction to Curriculum Criticism. In *Qualitative research in education: focus and methods* (Sherman, R. R. & Webb, R. B. Eds.).
- Sharma, S. K. (2014). *Nursing research & statistics*. (Second Edition). India: Reed Elsevier.
- Smith, Barry (1997). Realistic Phenomenology. In Lester Embree (Ed.), *Encyclopedia of Phenomenology*. Springer Science & Business Media. pp. 586-590.
- Patton, C. M. & Broward, J. (2023). The giants and forerunners of Phenomenology: Husserl, Heidegger, and their Predecessors. *American Journal of Qualitative Research*, 7(4), 79-94.
- PhilArchive copy v1: <https://philarchive.org/archive/SMIRP-4v1>
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Tekindal, M.& Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Topakkaya, A. (2009). E. Husserl'de noema ve noesis kavramları. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 121-136.
- Uzunöz, A. (2021). Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler. Pegem Akademi.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany: State University of New York Press.

- Willis, P. (2004). From “the things themselves” to a “feeling of understanding”: Finding different voices in phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 4(1), 1-13.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde: Nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoshimi J. (2016) Genetic Phenomenology. In: *Husserlian Phenomenology*. Springer Briefs in Philosophy. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-26698-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-26698-5_9)
- Young, C. (2020). Psikoterapi pratiğinde fenomenolojik bir model. (Çev. H. H. Arıkan, G. Özcan ve S. Yenel). *Dinlenen Ben: Rüya ve Terapi Dergisi*, 7, 31-46.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme

Aysun Demirtaş & Bilgin Ünal İbret

**Önerilen atıf:** Demirtaş, A., İbret, B. Ü. (2025). Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11(1), 55-87. DOI: 10.47615/issej.1632676

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1632676>



© 2025 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Bu çalışmada okul dışı öğrenmenin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri, lisansüstü çalışmalar ışığında incelenmek istenmiştir. Mevcut çalışmalarda okul dışı öğrenme ile ilgili çalışmalar disiplinler arası ayrım gözetmeden yapılmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimindeki okul dışı öğrenme konulu lisansüstü çalışmaların eğilimi belirlenmek istenmiştir. Döküman analizine tabi tutulan çalışmaların özellikle sonuç bölümlerinden elde edilen bulguların önemli veriler sunduğu görülmüştür. Elde edilen bilgiler, sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme konulu yeni çalışmalara yön vermiş olacaktır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Sosyal bilgilerde okul dışı öğrenme ortamları: lisansüstü çalışmalara ait bir inceleme

Aysun Demirtaş  Bilgin Ünal İbret 

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kastamonu, 37000, Türkiye,

Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu 37000, Türkiye

### ÖZ

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerine olan etkisine dair literatürde çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların disiplinlere göre ayrı ayrı ele alınması o disiplinlerde araştırma yapanlar için önemli bir veri kaynağı olacaktır. Bu çalışmada Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında okul dışı öğretim ortamları konusunu içeren lisansüstü araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın kapsamını 2010 yılı ile 2024 yılı arasında yayınlanan lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizidir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili tezlerin sınırlı olduğu; yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta iken, doktora tezlerinin ise çok az olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaların araştırma desenlerine bakıldığında ise; nitel yöntemlerin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların en az olduğu dönem 2010-2020 yılları arasındadır. Bu konuda 2020 yılından itibaren yıllık bazda yapılan çalışmaların sayısı artmaya başlamış, en fazla çalışma ise 2023 yılında yapılmıştır. Okul dışı öğretim ortamı olarak en fazla müzelerin kullanıldığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğretim kavramına 2020 yılından itibaren daha çok önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen diğer veriler ışığında okul dışı öğretim ortamlarının Sosyal Bilgiler eğitimindeki önemini ortaya çıkarabilecek nitelikli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 03 Şubat 2025

Kabul tarihi 09 Nisan 2025

### ANAHTAR KELİMELER

Okul dışı öğrenme, sosyal bilgiler eğitimi, lisansüstü eğitimi

### Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Aysun Demirtaş  [aksuaysun@gmail.com](mailto:aksuaysun@gmail.com)  Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37100, Türkiye

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eseriniz remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

İnsanoğlu dünyada var olduğu günden itibaren hayatını devam ettirebilmek için her gün yeni bir bilgi öğrenmektedir. Eğitim ilk olarak bireyin çevresiyle etkileşim kurmasıyla doğal bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Okul dışı öğrenme kavramı bireyin çevresiyle kurduğu bu etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitimin yaygınlaşmasından önce insanoğlu öğrenmeyi doğrudan bulunduğu toplumun bilgi birikiminden elde etmekteydi. Sanayi devrimi örgün eğitimi ön plana çıkardıktan sonra okul dışı öğrenme geri planda kalmıştır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren yaşantı yoluyla elde edilen öğrenmelerin önemi fark edilmiş ve okul dışı öğrenme eğitim sistemlerinde yeniden ilgi görmeye başlamıştır. Okul dışı öğrenmenin tarihine bakıldığında John Dewey'in öğrenme anlayışı ile ilişki içerisinde olduğu görülebilir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin öncülerinden olan John Dewey'in geleneksel eğitim sistemini eleştirdiği sözleri okul dışı öğrenmenin önemini gözler önüne sermektedir: “Dinlemek, kulak ve kitap! Gerçekten kelime rüzgârından başka bir şey esmeyen okullarımızda en gözde araçlar bunlardır; yani bunlar çok yaşama ihtiyacı duyan çocuklar için soğuk ve ölü bir rüzgârdır (Akt. Kanad,1954:107).” John Dewey bireyin öğrenme sürecine aktif katılımının önemini savunan eğitim anlayışına sahipti. Eğitimin bireyin hayatında sadece sınıfta değil hayatın içinde bilgi ve beceri kazandığı dinamik bir süreç olduğunu sık sık vurgulamıştır. Bu anlayış okul dışı öğrenmenin teorik temellerini atmış, birçok eğitimciye okul dışı öğrenme konusunda ilham vermiştir. 20. yüzyılda bu ilham sayesinde eğitimciler uygulamalarda müze eğitimi, doğa gezileri ve toplumsal hizmet projeleri gibi etkinliklere yer vermişlerdir.

John Dewey'in şekil verdiği yapılandırmacı yaklaşımın Türk eğitim sisteminde yer edinmesi 2005 yılına denk gelmiştir. 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gitmiştir. Malkoç (2014) yapılandırmacı yaklaşımı öğrencinin öğrenme süreci boyunca sorumluluk alıp, problem çözdüğü bir süreç olarak tanımlamıştır. Okul dışı öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşım amaçlarını geliştirmedeki önemine vurgu yapmıştır. Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk alması, problem çözmesi daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarında gerçek yaşamla bağ kurarak zevkli bir öğrenme fırsatı yakalar. Okul dışı öğrenme eğitim-öğretim faaliyetlerine birçok katkı sağlamasından dolayı daha sık yer almaya başlamıştır. Okul dışı öğrenmenin eğitim adına öneminin daha iyi anlaşılması için okul dışı öğrenme tanımlarını yakından incelemek faydalı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarında okul dışı öğrenme ortamları öğrencinin kazanması gereken bilgi ve beceri doğrultusunda öğrencinin yakın çevresindeki üretim, sanat ve kültür faaliyetlerini tanımasını sağlayan öğretim ortamları olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Ford (1986) okul dışı öğrenmeyi mekân olarak okulun dışında herhangi bir yerde yapılan eğitim olarak tanımlamıştır. Bu tanımda okul dışı öğrenmenin düşünme becerilerini geliştirmede oldukça önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Laçın ve

Şimşek (2011) ise okul dışı öğrenmeyi planlı olarak belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel gezi ve etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlardan da yola çıkarak okul dışı öğrenme ortamlarının özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir;

- Okul dışı eğitim, okul binasının dışındaki bireyleri, bölgeleri, kurumları ve kaynakları kapsar.
- Okul dışı eğitimin, eğitim-öğretim süreci içerisinde müfredat çıktılarına uygun olarak gerçekleştirilmesi hayati önem taşır.
- Okul dışı eğitim, planlı ve programlı öğrenme deneyimlerini içermelidir.
- Okul dışı eğitim, öğrencilerin bireysel deneyimlerine dayanır.
- Okul dışı eğitimde, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin hiyerarşik bir düzende olma zorunluluğu bulunmamaktadır (Kaymakçı ve Şimşek, 2015).

Okul dışı öğrenme ortamları eğitimi sınıf dışına taşıyarak öğrencilerin öğrenmesine kaynak oluşturur. Bu öğrenme modeli bireyin çevresini keşfetmesini, merak duygusunu geliştirmesini ve öğrendiklerini pratiğe dökmesini sağlar. Okul dışı öğrenmenin faydalarını dile getiren eğitimcilerden olan Salmi (1993) okul dışı öğrenmenin informal eğitimle formal eğitim arasında bir köprü oluşturduğunu söylemiştir. Demirel (2008) okul dışı öğrenmeyi sınıf içerisinde yapılan çalışmaların bir tamamlayıcısı olarak görmüştür. Binbaşıoğlu (2000) okul dışı öğrenmenin öğrencilerin duygusal ve bilişsel gelişimine olumlu yönde katkı sağladığını ifade etmiştir. Okul dışı öğrenme geçmişten günümüze eğitimin önemli bir parçası olmuştur. Ancak eğitime son derece faydalı bu etkinlikleri düzenlemek uygulama açısından bir takım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Okul dışı öğrenme etkinliklerine bir zaman dilimi ayırmak, planlama yapmak, gerekli izinleri almak, eğitimcilere öğrencilerin sorumluluğunun yüklenmesi gibi ciddi yükümlülükler oluşturmaktadır. Bu yükümlülükler titizlik ile düzenleme gerektirmektedir. Bu nedenle eğitimciler bazen okul dışı öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek istediğinde sorumluluğunun fazla olması sebebiyle vazgeçmektedir. Bu durum okul dışı öğrenmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha az kullanılmasına neden olmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi bireyin toplum ve dünya ile olan ilişkisini anlamasını sağlayan çok yönlü bir disiplin olarak öne çıkmaktadır. Dersin içeriğine bakıldığında tarihsel olaylardan coğrafi keşiflere, toplumun yaşadığı sorunlardan vatandaşlık bilincine değinen geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Bu zengin içeriğin sadece sınıf içi öğrenmelerle öğrenciye kazandırılması mümkün değildir. Okul dışı öğrenme Sosyal Bilgiler öğretimi kolaylaştırarak öğrencinin dünya ile direk bağ kurmasını sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları oldukça zengindir. Bu ortamlar tablo 1’de verilen listede gösterilmiştir (Kaymakçı ve Şimşek, 2015).

Tablo 1. Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları

---

|                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------|
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Çevre                         |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih                            |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih                            |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müzeler                                |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sanal Müze ve Turlar                   |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Alanlar                       |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Şehitlik, Anıt ve Mezarlıklar |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Alanlar                        |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Doğa Eğitimi                           |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Resmi Kurumlar                         |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Özel Sektör Kurumları                  |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sivil Toplum Kuruluşları               |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ev Ödevleri                            |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bilimsel ve Sanatsal Etkinlikler       |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sosyal Medya                           |
| Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Hizmet Ederek Öğrenme                  |

---

Tablo 1’de gösterilen okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif katılımıyla birlikte bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğünde eğitim-öğretim bireyi için daha anlamlı ve kullanışlı hale gelecektir. Böylece öğrencilerin bilgi ve beceri edindiği bu süreç kendine özgü şekilde gerçekleşmiş olacaktır. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretime olan en önemli katkılardan birisi, öğrencilerin okul ile gerçek yaşam arasında bir bağ kurup öğrendiklerini kalıcı olarak öğrenmelerine katkı sağlamasıdır. Böylece Sosyal Bilgiler eğitiminin önemli amaçlarından olan aktif vatandaş yetiştirme amacına da büyük katkı sağlanmış olacaktır. Sosyal Bilgiler dersi için okul dışı öğrenme ortamlarının zengin bir yapıya sahip olmasına rağmen eğitimciler tarafından eğitim-öğretim süreçlerine yeterince dâhil edilmediği görülmektedir. Okul dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi ile alakalı yapılan çalışmaların başlıklarında sürekli öğretmenlerin veya okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ile alakalı öz yeterliliklerinin sorgulandığı göze çarpmaktadır (Öztürk 2019; Pekin 2021; Koçer 2023; Taşdemir 2023). Ancak okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının düşük olması sadece öğretmen yeterliğinin düşük olması gerekçesiyle

açıklanamaz. Bu durumun farklı nedenleri olduğu düşüncesi mevcut araştırmaya yön vermiştir. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının sınırlı kullanımının nedenlerini belirlemek amacıyla alanda var olan lisansüstü çalışmaların içerik analizi yöntemiyle incelenmesi gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Okul dışı öğrenme ile alakalı yapılan mevcut içerik analizi çalışmaları okul dışı öğrenme konusunu genel bir perspektif üzerinden değerlendirmiştir fakat okul dışı öğrenme ortamları eğitimde farklı disiplinlerde çeşitli biçimlerde öğrenme sürecine dâhil edilmektedir. Bu sebeple genel perspektif üzerinden yapılan araştırmalar Sosyal Bilgiler eğitimi alanına gerekli bilgi vermemektedir. Karslı ve Kurt (2022), Şahin ve Özkan (2023), Saraç (2017) gibi çalışmalarda okul dışı öğrenme eğitimdeki bütün disiplinlerdeki çalışmaları ele alarak yapılmıştır. Bu çalışmalar okul dışı öğrenme hakkında genel bilgiler sunmaktadır. Okul dışı öğrenme eğitimde birçok disiplinde kendine yer edinmiş durumdadır. Bu sebeple disiplinlere özgü araştırmalar yapılması daha faydalı olacaktır. Araştırma okul dışı öğrenme ile ilgili Sosyal Bilgiler eğitimi alanı lisansüstü çalışmalarıyla sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yapılacak olan yeni lisansüstü çalışmalara yön vermesi beklenmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenmeye dair eksik kalan bilgileri alana kazandırmak araştırmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir. Böylelikle okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler dersinde verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak araştırmaların sayısının artması beklenmektedir.

Yukarıda bahsedilen düşüncelerden hareketle araştırmanın amacı Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının lisansüstü araştırmalarda nasıl ele alındığını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Nasıl ele alındığı ise aşağıda yer alan altı soru başlığı altında incelenmiştir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda

1. Hangi konular tercih edilmiştir?
2. Hangi yöntemler kullanılmıştır?
3. Hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. Çalışma grubu nasıl bir dağılım göstermiştir?
5. Hangi okul dışı öğrenme ortamlarına yer verilmiştir?
6. Hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

## Metodoloji

### Araştırma modeli

Bu araştırma Türkiye’de Sosyal Bilgiler alanında okul dışı öğrenme kavramına dair yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin konu, yöntem, veri toplama aracı, çalışma grubu, kullanılan okul dışı öğrenme ortamı ve elde edilen sonuçların dağılımını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma türlerinden olan doküman inceleme tekniğidir. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen konu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinin yapılmasıdır. Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2021). Bu araştırmada ise tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi gerçekleştirilirken verileri düzenleme, verileri inceleme, kodlama, tema ve kategorilere ayırma, nasıl sunulacağını belirleme ve bulguları yorumlama olmak üzere izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır (Creswell, 2013 s. 197). Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın verilerini oluşturan lisansüstü tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) sayfasından ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler 2010-2024 yılları arasındaki Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenmeyi konu edinen yüksek lisans ve doktora tezleridir. Toplamda 32 tane teze ulaşılmıştır. Bütün tezler ayrıntılı olarak incelendikten sonra araştırma kapsamına 28 tezin dâhil edilebileceğine karar verilmiştir. Araştırma kapsamına alınan tezler önce sırasına göre numaralandırılmış, araştırma için belirlenen temalara göre kategorize edilmiş ve ilgili temaya kodlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) sayfasından alınmıştır. Ulusal Tez Merkezi üzerinden gelişmiş arama bölümüne “sosyal bilgiler eğitimi” ve “okul dışı öğrenme” anahtar kelimeleri yazılarak tarama yapılmış ve 32 tane izinli tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan tez çalışmalarının üzerinde yapılan detaylı inceleme sonucu 4 tez araştırma konusuna uygun olmadığı için araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan 28 tez araştırma için uygun bulunmuştur. Bu 28 tezin 25’i yüksek lisans, 3’ü doktora tezidir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar

| Tez Türü      | Toplam Tez Sayısı | Yıl  | Yıl Adedi |
|---------------|-------------------|------|-----------|
| Doktora       | 3                 | 2021 | 1         |
|               |                   | 2022 | 1         |
|               |                   | 2023 | 1         |
| Yüksek Lisans | 25                | 2010 | 1         |
|               |                   | 2014 | 1         |
|               |                   | 2019 | 2         |
|               |                   | 2020 | 1         |
|               |                   | 2021 | 5         |
|               |                   | 2022 | 5         |
|               |                   | 2023 | 9         |
|               |                   | 2024 | 1         |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde araştırma konusu ile ilgili olarak kayıtlı bulunan en erken tarihli çalışma 2010 yılına ait olup yüksek lisans tezi düzeyindedir. 2010 yılından 3 yıl sonra 2014 yılında konuyu ilgilendiren yüksek lisans tezi hazırlanmış, 2019 yılından itibaren 2024 yılına kadar geçen sürede aralıksız olarak her yıl yüksek lisans tezi yapılmıştır. Bu konudaki doktora düzeyinde hazırlanan en erken tarihli tezin ise 2021 yılına ait olduğu görülmüştür. Bununla birlikte konu ile ilgili olarak doktora düzeyinde yapılan tezlerle son 3 yıl haricinde rastlanılmamıştır. Yüksek lisans tezlerinin 9 tane ile en fazla 2023 yılında yapıldığı görülmektedir.

### Veri Analizi

Araştırmada veri analizi yöntemi olarak doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Elde edilen bilgiler planlı bir süreç halinde toplanır ve anlamlı bilgiler haline getirilir. Eğitim alanında yapılan içerik analizi daha çok yazılı belge, görüşme metinleri, günlükler gibi dokümanların incelenmesi ve analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Patton, 2022). Doküman analizi yapılırken araştırmanın güvenilir olması için dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Verilerin doğruluğu, geçerliği ve güvenilirliği dikkate alınarak belgeler incelenip yorumlanmalıdır. Araştırma verileri Türkiye’de yapılan lisansüstü çalışmaların yayınlandığı <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adlı siteden alındığı için doğru ve güvenilir kabul edilmiştir. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenmeyi ele alan 28 tez tam metin olarak incelenmiş, her teze bir kod verilmiştir. Araştırma sorularına göre oluşturulan temalara göre sınıflandırılma yapıldıktan sonra elde edilen veriler bulgular kısmında tablo halinde sunulmuştur.

### ***Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği***

Nitel araştırmalarda araştırmacının ön yargılı olması veya araştırmaya tarafsız bakamaması gibi bir takım olumsuz durumlar yaşanabilmektedir. Geçerli ve güvenilir bir nitel araştırma için veri çeşitliliği, yeterli katılım ve uzman incelemesi gibi yöntemler kullanılabilir (Merriam, 2013). Bu yöntemlerden biri de araştırma verilerinin bir bölümünün başka bir araştırmacı tarafından incelenmesidir. Patton (2014), eğitim alanındaki dokümanların incelenmesi üzerine yapılan çalışmalarda verilerin %20 sinin başka bir araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanarak incelenmesi araştırmanın inandırıcılığını artıracaklarını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmada veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Çıkan sonuçlar karşılaştırıldıktan sonra verilerin uyumuna ve tutarlılığına bakılmıştır. Bu şekilde inandırıcılığı yüksek bulgulara ulaşmaya çalışılmıştır. İkinci adımda araştırmanın inandırıcılığı için kodlama sürecinin şeffaf olmasına elden geldiğince özen gösterilmiştir. Bunun için öncelikle veri toplama aşamasında YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamında bir dosyada toplanmış, her teze bir numara verilerek kodlama yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın en başında belirlenen araştırma sorularına göre ana temalar oluşturulmuştur. Ana temalar konu dağılımı, yöntem, veri toplama araçları, çalışma grupları, okul dışı öğrenme ortamları ve araştırmalardan elde edilen sonuçlar şeklindedir. Ana temalara uygun alt temalar belirlendikten sonra her ana tema için veri toplama esnasında bütün veriler teker teker incelenmiş ve alt temalara uygun olan veriler kodları ile önce not alınmış daha sonra bilgisayar ortamında Microsoft Office Word programında tablo haline getirilmiştir.

## **Bulgular**

### ***1. Alt Probleme Ait Bulgular***

1. Alt problemde Okul dışı öğrenme ortamları üzerine hazırlanmış tezlerde hangi konuların tercih edildiği araştırılmış elde edilen bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme alanında yapılan tezlerin konu dağılımının; “öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerini alma”, “kavram/içerik öğretimi “ ve “çeşitli yöntem teknik ve stratejilerin okul dışı öğrenmeye karşı etkisi” konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu duruma karşılık ders kitapları ve öğretim programını okul dışı öğrenme açısından inceleme ile akademik başarı düzeyi konulu tezlerin daha az olduğu anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili doktora tezlerinin çok az olduğu burada da göze çarpmaktadır

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Konu Dağılımı

| Konu                                                                      | Yüksek lisans | Doktora |
|---------------------------------------------------------------------------|---------------|---------|
| Kavram/içerik öğretimi                                                    | 5             | 3       |
| Okul dışı öğrenmeye ilişkin akademik başarı düzeyi ölçme                  | 2             | -       |
| Öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerini alma                      | 11            | -       |
| Ders kitapları ve öğretim programını okul dışı öğrenme açısından inceleme | 1             | -       |
| Çeşitli yöntem teknik ve stratejilerin okul dışı öğrenmeye karşı etkisi   | 6             | -       |

## **.II. Alt Probleme Ait Bulgular**

2. alt problemde okul dışı öğrenme üzerine hazırlanmış tezlerin yöntem bakımından dağılımlarına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Yöntem Bakımından Dağılımı

|               | Nitel | Nicel | Karma Yöntem |
|---------------|-------|-------|--------------|
| Doktora       | 1     | 1     | 1            |
| Yüksek Lisans | 15    | 6     | 4            |
| Toplam        | 16    | 7     | 5            |

Sosyal Bilgiler eğitimi okul dışı öğrenme alanında yapılan lisansüstü çalışmaların yöntem bakımından dağılımına bakıldığında yapılan çalışmalarda en fazla nitel yöntemler tercih edildiği görülmüştür. Yüksek lisans düzeyinde yapılan 25 çalışmadan 15'i nitel 6'sı nicel 4'ünün de karma yöntemlerle hazırlanmıştır. Doktora düzeyindeki çalışmalarda eşit bir dağılım ortaya çıkmış bir tane nitel, bir tane nicel, bir tane de karma yöntemli araştırmaya rastlanılmıştır

## **III. Alt Probleme Ait Bulgular**

3. alt problemde okul dışı öğrenme üzerine hazırlanmış tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te verilmiştir.

Konu ile ilgili olarak hazırlanan lisansüstü çalışmaların kullanılan veri toplama araçlarına göre durumu incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde görüşme, doktora

düzeyinde ise ölçek veri toplama araçlarının en çok tercih edilen veri toplama araçları olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

| Veri Toplama Aracı          | Yüksek Lisans | Doktora |
|-----------------------------|---------------|---------|
| Ölçek                       | 4             | 4       |
| Görüşme                     | 15            | 3       |
| Anket                       | 6             | -       |
| Başarı Testi                | 3             | 1       |
| Gözlem                      | 2             | 1       |
| Dokümanlar                  | 2             | -       |
| Günlük                      | 3             | 2       |
| Öz Değerlendirme Formu      | 1             | -       |
| Çalışma Yaprakları          | -             | 1       |
| Kelime İlişkilendirme Testi | -             | 1       |

Görüşme veri toplama aracı ile veri toplanması çalışmaları daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığını destekleyen bir durumdur. Hazırlanan tezlerde yüksek lisans düzeyinde 36, doktora düzeyinde 13 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu durum 28 lisansüstü tez çalışmasında birden fazla veri toplama aracının kullanıldığını göstermektedir. Bunlar incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde 4 ölçek, 15 görüşme, 6 anket, 3 başarı testi, 2 gözlem, 2 doküman, 2 günlük, bir tane de öz değerlendirme formunun kullanılmış olduğu görülmüştür. Doktora düzeyinde yapılan çalışmalarda ise 4 ölçek, 3 görüşme, 1 başarı testi, 1 gözlem, 2 günlük, 1 çalışma yaprağı ve 1 kelime ilişkilendirme testi kullanılarak tezler hazırlanmıştır.

#### **IV. Alt Probleme Ait Bulgular**

4. alt problemde okul dışı öğrenme üzerine hazırlanmış tezlerde veri toplanan çalışma gruplarının dağılımına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Konu ile ilgili yapılan tezlerin çalışma gruplarının dağılımına bakıldığında yüksek lisans düzeyinde en fazla öğretmenlerin ve ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmektedir.

**Tablo 6.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Alanında Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplanan Çalışma Grupları

| Çalışma grubu      | Yüksek lisans | Doktora |
|--------------------|---------------|---------|
| Akademisyen        | 2             | -       |
| Öğretmenler        | 12            | -       |
| Öğretmen Adayı     | 3             | -       |
| Ortaokul Öğrencisi | 9             | 3       |
| Doküman            | 3             | -       |

Doktora düzeyinde ise çalışma grubunu sadece ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Doküman başlığı altında yer alan tezlerin çalışma grupları etkinlik, öğretim programı ve ders kitabı metin içeriklerinden oluşmaktadır. Toplamda 36 tane çalışma grubu kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bazı tezlerde birden fazla çalışma gruplarının kullanıldığını göstermektedir.

#### V. Alt Probleme Ait Bulgular

5. alt problemde okul dışı öğrenme üzerine hazırlanmış tezlerde kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarının dağılımına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Yapılan Çalışmalarda Kullanılan Okul Dışı Öğrenme Ortamları

| Okul Dışı Öğrenme Ortamları | Yüksek lisans | Doktora |
|-----------------------------|---------------|---------|
| Sosyal Medya                | 1             | -       |
| Özel Sektör Kurumları       | 1             | -       |
| Resmi Kurumlar              | -             | 1       |
| Coğrafi Alanlar             | 1             | -       |
| Şehitlik Anıt ve Mezarlar   | 1             | -       |
| Tarihsel Alanlar            | 3             | 2       |
| Müze                        | 7             | 2       |

Tablo 7’de araştırmanın kapsamında olan lisansüstü çalışmaların okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılma durumuna bakılmıştır. Araştırmanın kapsamında incelenen 28 lisansüstü çalışmanın %42’sinde (n=12) okul dışı öğrenme ortamlarının kullanıldığı, %57’sinde (n=16) ise okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmadığı

belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılma durumunun toplamda 19 olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bu durum bazı tezlerde birden fazla okul dışı öğrenme ortamına yer verildiğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme konusunu ele alan tezlerin yarıya yakınında müze, tarihsel alan, gibi somut öğrenme ortamlarının süreçte kullanıldığı görülürken, çoğunluğunda ise bu tür ortamların sürece dâhil edilmediği ve daha çok çalışma gruplarının algı, tutum, akademik başarı veya öz yeterlilik gibi özelliklerine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu okul dışı öğrenme konusunun çoğunlukla yalnızca bir kavram veya algı düzeyinde ele alındığını ancak okul dışı öğrenme ortamlarının her zaman süreç içerisinde yer almadığını göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarından en çok müzeye yer verildiği görülmüştür. Daha az yer alan okul dışı öğrenme ortamları ise; tarihsel alanlar, şehitlik, anıt ve mezarlar, coğrafi alanlar, resmi ve özel sektör kurumları ile sosyal medyadır. Yüksek lisans 6 tez, doktora ise 2 tezin müze olarak okul dışı öğrenme ortamını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

## VI. Alt Probleme Ait Bulgular

6. alt problemde okul dışı öğrenme üzerine hazırlanmış tezlerde elde edilen sonuçların nasıl bir dağılım gösterdiğine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Yapılan Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar

| Araştırmaların Sonuçları                                                      | Yüksek lisans | Doktora |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------|
| Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencinin akademik başarısına etkisi          | 8             | 1       |
| Kullanılan yöntem, teknik, beceri ve kavramın okul dışı öğrenmeye olan etkisi | 8             | 1       |
| Çeşitli değişkenlerin okul dışı öğrenmeye olan etkisi                         | 6             | -       |
| Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencinin derse olan ilgi ve tutumuna etkisi  | 4             | 2       |
| Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanabilme yeterliliği          | 5             | -       |
| Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımında karşılaşılan zorluklar            | 5             | -       |
| Kullanılan okul dışı öğrenme ortamlarından elde edilen sonuçlar               | 4             | -       |

Tablo 8 ‘de görüldüğü üzere araştırmadan elde edilen sonuçların toplamı incelenen tez sayısının üzerindedir. Bu durum tezlerin sonuç olarak birden fazla bulguya

ulaşmasından kaynaklanmaktadır. Hazırlanan tezlerde en sık rastlanan sonuçlar; okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına olan etkileri, kullanılan yöntem-teknik, beceri ve kavramların okul dışı öğrenmeye olan etkileri başlıklı sonuçlardır. Bunların dışında en sık ulaşılan sonuç okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler dersine karşı olan ilgi ve tutumun etkisidir. Çeşitli değişkenlerin okul dışı öğrenmeyle olan ilişkisine dair sonuçlarda sık rastlanan sonuçlar arasında yerini almıştır. Konuyla ilgili yapılan tezlerin çoğu öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu kategoride doktora tezine rastlanmamıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan zorluklara sonuçlarında yer veren çalışmaların tamamı yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Yine karşılaşılan zorluk kategorisinde doktora tezine rastlanılmamıştır. Öğretmen yeterliliğinden bahseden çalışmalara bakıldığında 5 yüksek lisans tezinin öğretmen öz yeterliliğinden sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Yapılan tezlerden sadece 4 tanesinde okul dışı öğrenme ortamının konu edindiği görülmektedir. Kullanılan okul dışı öğrenme ortamları başlığındaki sonuçlara bakıldığında sadece yüksek lisans tezlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme sürecinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Doktora tezlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerindeki etkisi teorik olarak ele alınmış, öğrenme süreçlerinde aktif olarak kullanılmamıştır. Bu durum okul dışı öğrenme ortamlarının doktora tezlerinde öğrenme sürecine yeterli düzeyde dâhil edilmediğini göstermektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Sosyal Bilgiler eğitimi alanında okul dışı öğrenme konulu lisansüstü çalışmalar incelendiğinde bu konuda yapılan tezlerin sınırlı olduğu; yüksek lisans tezlerinin sayıca fazla olmasına karşın doktora tezlerinin oldukça az olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin azlığı Sosyal Bilgiler eğitimi alanında doktora düzeyindeki öğrenci sayısının yüksek lisans öğrencilerine kıyasla daha düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın kapsamını 2010 ile 2024 yılları arasında yayınlanan lisansüstü çalışmalar oluşturmaktadır. Bu çalışmalara özellikle 2010-2020 yılları arasında rastlanırken 2020 yılından itibaren çalışma sayısında belirgin bir artış olduğu, en fazla çalışmanın ise 2023 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, 2020 yılından itibaren Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme kavramına daha fazla önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca okul dışı öğrenme konulu çalışmaları inceleyen diğer araştırmaların sonuçlarına bakıldığında son yıllarda okul dışı öğrenme konulu çalışmaların arttığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Özellikle 2018 yılından sonra çalışma sayısı hızla artmıştır. Bu artışın 2018 yılında güncellenen eğitim programlarında ve 2023 Eğitim Vizyonu'nda okul dışı öğrenme ortamlarına daha fazla yer verilmesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Saraç, 2017; Şahin ve Özkan, 2023; Karslı ve Kurt, 2022).

Araştırmaların konu dağılımına bakıldığında okul dışı öğrenme ortamları ile alakalı olarak en fazla “öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin görüşlerini alma”, “kavram, içerik öğretimi” ve “çeşitli yöntem ve stratejilerin okul dışı öğrenmeye

etkisi” başlıklarına yer verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili literatürlerden okul dışı öğrenme alanına bakıldığında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili araştırmaları inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Konu dağılımlarına ilişkin çalışmaların sonuçlarından okul dışı öğrenme ile ilgili karşılaşılan sorunlardan bahseden çalışmalar sırasıyla Bozdoğan, 2015; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Ünal, Yıldırım vd (2010)’ne aittir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenme ortamlarına etkisinden bahseden çalışmaların Kıyıcı ve Yiğit, 2010; Şentürk ve Özdemir, 2014; ve Yavuz (2012)’a ait olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarına karşı ilgi-tutum geliştirme sonuçlarından bahseden çalışmalar ise Ertaş, Şen ve Parmaksızoglu, 2011; Şentürk ve Özdemir, 2014; Tortop ve Özek (2013)’e ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen lisansüstü çalışmaların yöntemleri incelendiğinde en fazla nitel yöntemlerin tercih edildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında son yıllarda Sosyal Bilimler alanında nitel yöntemlerin önemine dikkat çeken yerli ve yabancı araştırmaların etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu durum eğitim ile ilgili çalışmaları da etkilemiştir (Ayduğ 2022; Kartarı 2017; Rüzgâr 2016). Nitel yöntemler daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi vermesinden dolayı eğitim paydaşlarını daha iyi anlamak için daha çok tercih edilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanılmıştır. Şahin ve Özkan’ın (2023) doküman analizi çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarını konu edinen çalışmaların yönteminin daha çok nicel, ardından nitel ve karma yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Saraç (2017)’in çalışmasında yine en çok nicel yöntem kullanıldığından bahsedilmiştir. Farklı bir sonuca ulaşan bir diğer çalışmada ise (Karlı ve Kurt, 2022) en çok karma yöntemlerin kullanıldığı araştırma bulgularında yerini almıştır. Farklı sonuçlara ulaşılmasının sebeplerine değinmek gerekirse; yapılan araştırmaların sınırlılıklarına bakıldığında okul dışı öğrenme kavramını kapsayan çalışmaları farklı açılardan sınırlandırmaya gitmesi ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların tür çeşitliliğinin farklı olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür.

Kullanılan veri toplama araçlarından görüşme formları, ölçekler ve anketler gibi araçların daha yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda, özellikle yarı yapılandırılmış görüşme formlarının sıkça tercih edildiği dikkat çekmektedir. Bu durumun, araştırmalarda nitel yöntemlerin daha fazla kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Karlı ve Kurt’un (2022) yaptığı benzer bir çalışmada da en çok görüşme formlarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak farklı bir bulguya sahip olan Şahin ve Özkan’ın (2023) araştırmasında, en yaygın kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğu ifade edilmiştir. Saraç’ın (2017) araştırmasında ise en fazla tercih edilen veri toplama aracının anketler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu farklı sonuçlara sahip araştırmalarda genellikle nicel yöntemlerin tercih edildiği bulgusu öne çıkmıştır. Bu durum, araştırma yöntemlerinin, kullanılan veri toplama araçlarının seçimini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmaların örnekleminde ise çoğunlukla öğretmen ve öğrencilerden örneklem oluşturulduğu görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çalışma gruplarını daha çok öğrencilerin oluşturduğundan

bahsedilmiştir. Şahin ve Özkan (2023) okul dışı öğrenme konulu tezleri incelediğinde örneklem olarak en çok ortaokul öğrencileri daha sonra öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çalışıldığı tespit etmiştir. Ardından Saraç (2017) benzer çalışmasında örneklem gruplarında en sık ortaokul öğrencileri ve öğretmenlere rastlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Karslı ve Kurt (2022)'ta yaptığı benzer araştırmasında örneklem grubunun %44,6 ile yaklaşık yarısına yakınının öğrenciler olduğunu ve takip eden ikinci büyük örneklem grubunun %28,4 ile öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler okul dışı öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik eden konumda olmasından dolayı araştırmaların çalışma gruplarında yer alması normal bir sonuçtur. Öğrenciler okul dışı öğrenme konusunun hedef kitlesi konumunda olması sıklıkla çalışma gruplarında yer almalarına neden olmaktadır. Bu sonuç okul dışı öğrenme konulu çalışmaların kapsamını sınırlandırmaktadır. Çalışmaların okul dışı öğrenme ortamlarına yer verme durumlarında ise en fazla müzelere yer verildiği görülmüştür. Az sayıda yer verilen okul dışı öğrenme ortamları ise tarihsel alanlar, şehitlik, anıt ve mezarlar, coğrafi alanlar, resmi ve özel sektör kurumları ve sosyal medyadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında eğitim programında yaptığı güncellemeler müze eğitiminin ön plana çıkmasına ön ayak olmuştur. Sosyal Bilgiler eğitimi alanında müze eğitimlerine programda sıkça yer verilmiştir. Bu sebeple okul dışı öğrenme ortamları denilince akla ilk gelen mekânlardan biri çok çeşitli türleri olmasından dolayı müzelerdir. Yapılan araştırmalar sosyal Bilgiler eğitiminde müzeler üzerine yapılan çalışmaların çok fazla olduğu bilinmektedir. (Kaymakçı ve Şimşek, 2015; Coşkun 2014; Çerkez 2011; Kısa ve Gazel 2016; Ustaoglu 2012). Bu bilgiden hareketle okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelere sık yer verilmesine bu durumun sebep olduğu yorumu yapılabilir. Benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında ise Saraç'ın (2017) çalışmasında gezi/doğa etkinlikleri ilk sırada yer alırken ikinci sırada müze ve bilim merkezlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer çalışma olan Şahin ve Özkan (2023)'ın araştırmasında non-formal ortamlardan daha çok bilim merkezleri ve müzeler tercih edilirken, informal ortamlardan daha çok laboratuvar ve okul bahçesinin tercih edildiği, dijital öğrenme platformlarının çok tercih edilmediği sonuçlar arasında yerini almıştır. Bu sonuçlardan hareketle okul dışı ortamlarının kullanımının müze olarak yoğun olduğu diğer okul dışı öğrenme ortamlarına pek yer verilmediği sonucunu diğer araştırmalarda desteklemektedir. Bu durum okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmada karşılaşılan zorluklar üzerinde duran araştırmaların bu dengesiz dağılıma yoğunlaşması gerektiğini göstermektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler eğitimindeki yerine işaret eden çalışmaların müze harici okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan tezlerin sonuçlarından elde edilen veriler değerlendirildiğinde, en çok okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısını artırdığı (Filiz 2010; Aktaş 2022, Ayyıldız 2023) sonucuna ulaşılmıştır. Yine kullanılan yöntem-teknik, beceri ve kavramların okul dışı öğrenmeye fayda sağladığı sonucunda araştırma sonuçlarında en sık rastlanan bulgulardan biri olmuştur (Ulu 2019; Mert 2020; Çinikaya 2022; Eşki 2022). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kalıcı hale getirmede desteği çok büyüktür.

Öğrencinin okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret ettiğini esnada birebir olarak eşyaları, nesneleri ve ortamları görmesi o nesnelere dokunması yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirmesini mümkün kılmaktadır. Bu sebeple daha etkili bir öğrenme fırsatı sunan okul dışı öğrenme ortamlarının akademik başarıyı artırması son derece doğal bir sonuçtur. Bir diğer yüksek orana sahip olan okul dışı öğrenmede kullanılan yöntem-teknik, beceri ve kavramların etkisi ele alındığında, okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılan yöntem-teknik ve kavramlar okul dışı öğrenmeyi daha eğlenceli ve işlevsel hale getirdiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır(Ulu 2019; Mert 2020; Çinikaya 2022; Eşki 2022).

Araştırma sonuçlarından Sosyal Bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenmeyi destekleyebilecek yaklaşımlar ve uygulamalar arasında drama, dijital çizgi roman, artırılmış gerçeklik ve metaverse teknolojilerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır(Ulu 2019; Kaba 2021; Yumak 2023). Yine okul dışı öğrenmeye etkisinin olabileceği düşünülen kavram ve becerilere baktığımızda hafıza mekânları, çevre okuryazarlığı, mekânsal okuryazarlık, yakın çevre farkındalığı, mekânsal düşünme becerisi ve çevresel vatandaşlık kavram ve becerilerinin araştırmalarda yer aldığı görülmektedir(Mert 2020; Çinikaya 2022; İmamoğlu 2023; Ataç 2022). Bu kavram ve beceriler daha çok coğrafya ve vatandaşlık alanları ile Sosyal Bilgilerin temel becerilerinden olan mekân algılama becerisiyle ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle yeni yapılacak olan araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları konu olarak ele alınırken Sosyal Bilgilere ait diğer disiplinler ve ilişkili becerileri de araştırma sürecine dâhil etmenin alana katkısının çok önemli olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul dışı öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının daha geniş olduğu ortaya çıkartılabilir. Üçüncü sıradaki kategori ise okul dışı öğrenme ortamlarının Sosyal Bilgiler dersine karşı olan ilgi ve tutumun etkisidir. Araştırmalar incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerden alınan görüşlerde okul dışı öğrenme ortamlarının dersi eğlenceli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Filiz 2010 ve Eşki 2022). Bu durum öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutum sergilemesini sağlamaktadır. Okul dışı öğrenme öğrenmeyi sınıftan dışarı çıkarması öğrenmenin farklı ortamda gerçekleşmesini sağladığından öğrenciyi öğrenme sürecine olumlu motive eden bir faktördür. Öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurarak öğrendiklerini kullanma fırsatı sunması da öğrenci için heyecanlı ve zevkli bir süreci ifade eder.

Sosyal Bilgiler dersi bireyin toplumsal yaşamda etkin olmasını sağlayan bir ders olarak düşünülebilir. Buradan hareketle okul dışı öğrenme ortamları sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin eğitimdeki önemini daha iyi ortaya koyduğu sonucu çıkarılabilir. Derse karşı ilgi ve tutum aynı oranda araştırma sonuçlarında yer alan bir diğer konuda çeşitli değişkenlerin okul dışı öğrenmeyle olan ilişkisidir. İlgili araştırmaların çoğu öğretmenlere yönelik gerçekleştirilmiştir(Pekin 2021; Torun 2021; Yılmaz 2023; Köksal 2023 ). Değişkenler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumu, yaş, cinsiyet, hizmet süresi gibi değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunurken; mezun olunan bölüm, gezi düzenleme sıklığı gibi değişkenlerde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır( Kaya 2021; Arkan 2022; Yılmaz 2023). Cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerinde bazı çalışmalar anlamlı farklılık bulurken, bazı çalışmalarda anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır(Koçer 2023;

Taşdemir 2023). Öğretmen adaylarında cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine bir anlamlı farklılık olduğu görülürken (Çetin 2014) öğretmenlerde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır(Yılmaz 2023). Çalışmalarda aynı değişkenlerin farklı sonuçlar ortaya koyması araştırmaların sınırlılıklarıyla alakalı olabilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan zorluklara sonuçlarda yer veren çalışmalarda genellikle öğretmenlerin okul dışı gezilere istekli oldukları göze çarpmaktadır. Fakat uygulama sürecindeki olumsuz durumların süreci zorlaştırdığını ifade etmişlerdir (Pekin 2021; Çinikaya 2022; Torun 2021). Bu durumlar resmi sürecin zorluğu, okul dışı öğrenme etkinliklerinin ölçme değerlendirmeye tabi olmaması ve sınıf mevcudunun kalabalık olması olarak sıralanabilir.

Belirli aralıklarla yenilenen Sosyal Bilgiler eğitim programında her geçen gün gezi gözlem çalışmalarının önemi artmaktadır. Yapılan son güncellemede Maarif Modeli olarak adlandırılan eğitim programında Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme-öğretme yaşantıları ve farklılaştırma başlıkları altında okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimi zenginleştirmek için kullanılabileceğinden bahsedilmiştir. Öğrenme alanları kısmında okul temelli planlama kısmı oluşturulmuş okul dışı öğrenme etkinliklerine esnek yapıyla bir zamanlama bırakılmıştır(MEB 2024). Bu yapılan yeniliğe ölçme değerlendirme kısmında nasıl yer verilebileceği yeni bir güncelleme ile eklenirse, okul dışı öğrenmenin önemi vurgulanabilir. Öğretmen yeterliliğinden bahseden çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamları kullanma durumlarına dair öz yeterliliğin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır(Pekin 2021; Torun 2021;Arkan 2022 ). Öğretmenlerden alınan görüşlerde, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının öneminin farkına olduğu fakat uygulamada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumla ilgili çalışmaların çoğunluğu öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili öz yeterliklerini yeterli olduğunu belirtmiştir. Sadece bir araştırma öğretmenlerin okul dışı öğrenme ile ilgili yetersiz olduğunu uzman görüşü olarak belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareket ederek öğretmen öz yeterliliğinin okul dışı öğrenmede yeterli düzeyde olduğu açıkça söylenebilir. Yapılacak olan araştırmalarda öğretmen yeterliliğini sorgulamak yerine öğretmenlerin okul dışı öğrenmeyi Sosyal Bilgiler dersine nasıl katabileceklerine dair yol gösterici çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda son olarak okul dışı öğrenme ortamlarının aktif olarak kullanılma durumuna bakılmıştır. Kullanılan okul dışı öğrenme ortamları; çeşitli müzeler, tarihi mekânlar ve bir tane fabrikadan oluşmaktadır. Yapılan araştırmalarda sadece 4 yüksek lisans tezinde okul dışı öğrenme ortamını konu edinip bu ortamlarda öğrencilerle birlikte etkinlikler yapıldığı görülmektedir(Kaya 2021; Köksal 2023; Yavuz 2023; Damar 2024). Bu durum okul dışı öğrenme ortamlarını uygulamalı olarak kullanılma durumunun neredeyse yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Uygulamalı araştırmaların planlama ve uygulama kısmı ciddi bir hazırlık gerektirmektedir. Temel öğretim kısmındaki öğrencilerin araştırma sürecine dâhil edilmesi de birtakım izinlerin alınması ve eğitim öğretim sürecinin titizlikle planlanması demektir. Bu tür zorlukların olması okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerle yapılan uygulamalı çalışmaların çok az olması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Karşılaşılan zorluklara değinen çalışmalarda izin alınması ve yapılacak gezi öncesi ciddi bir hazırlık sürecinin olması öğretmenler tarafından sık sık dile getirilmiştir. Bu zorluklara teknoloji önderliğinde sanal gezilerin niteliğini artıran çalışmalara akademik anlamda yer verilmesi hem çözüm oluşturabilir hem de yeni çalışmaların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Buradaki bulgulardan sonuçlar elde etmek gerekirse;

1. Yapılan araştırmalarda en çok nitel yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Çalışma gruplarının dağılımına bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmüştür.
3. Araştırma konu başlıklarında öğretmen ve öğrenci görüşlerine çok sık rastlanmıştır.
4. Müzelerin okul dışı öğrenme ortamı olarak en sık kullanılan mekân olduğu sonucuna ulaşılmıştır
5. Okul dışı öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlara üretilen çözümler yetersiz kalmaktadır.
6. Eğitim teknolojilerinin okul dışı öğrenme sürecinde yeterince dâhil edilmediği tespit edilmiştir.
- 7.Yapılan lisansüstü çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin ağırlıkta olduğu, doktora tezlerinin ise oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir.
9. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmesine yönelik uygulamalı çalışmaların sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir.
10. Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası yapısına rağmen, okul dışı öğrenme ortamlarının ekonomi, hukuk, sosyoloji gibi alanlarla yeterince ilişkilendirilmediği görülmüştür.

### Öneriler

1. **Araştırma yöntemleri:** Karma yöntemlerin daha fazla kullanılması teşvik edilmelidir.
2. **Çalışma grupları:** Velilerin ve diğer paydaşların (örneğin müze yetkilileri, yerel tarih uzmanları) çalışma gruplarına dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
3. **Konu başlıkları:** Okul dışı öğrenme sürecinde karşılaşılan zorluklara yönelik araştırma başlıklarına daha fazla yer verilmelidir.
- 4.**Okul dışı öğrenme ortamları:** Müze dışındaki diğer sosyal bilimler disiplinleriyle ilişkilendirilebilecek ortamların araştırılması sağlanmalıdır. Tarih ve coğrafya dışındaki alanlarla (ekonomi, hukuk, sosyoloji) ilişkilendirilmesi teşvik edilmelidir.

### ***Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar***

Bu araştırma sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ile ilgili 2010 yılı ile 2024 yılı arasında yayınlanan lisansüstü çalışmalarla sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme konulu makaleler döküman analizine dahil edilerek kapsam genişletilebilir.

### ***Yazar Katkıları***

Bu çalışmanın kavramsallaştırılması, very toplama, analiz ve yazım süreçleri yazarlar arasında iş birliği içinde yürütülmüştür.

### ***Yayın Etiği***

Bu araştırma etik izin gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır. Araştırmacılar etik beyan formunda etik kurul izni gerektirmediğini belirtmiştir.

## ORCID

Bilgin Ünal IBRET  <http://orcid.org/0000-0001-9105-7595>

Aysun Demirtaş  <http://orcid.org/0000-0002-4180-8773>

## Kaynakça

- Aktaş, V. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının rolü: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Arkan, M. K. (2022). *Eğitim yöneticileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Ataç, H. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (MAKÜ örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ayduğ, D. (2022). Eğitim bilimleri araştırmalarında nitel bir yöntem olarak gömülü teoremin kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 183-196. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227339>
- Ayyıldız, İ. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları bağlamında gerçekleştirilen tarihi mekân gezileriyle ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bailey K. D. (1982). *Methods Of Social Research* (2nd. Ed.). New York: The Free Press
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim bilim Dergisi*, 9(1), 111-129. <https://doi.org/10.5578/keg.9475>
- Coşkun, D. (2014). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan müze gezilerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Amasya ve Diyarbakır illeri örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitime dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çetin, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde müze ortamlarının kullanılması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çinikaya, C. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde çevre okuryazarlığını geliştirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Damar, İ. (2024). *Müzeler ve tarihi mekânların sosyal bilgiler eğitimindeki potansiyeline yönelik Gaziantep ili özelinde keşfedici bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Ertaş, H. Şen, A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi [EFMED]*, 5(2), 178-198.
- Eşki, H. E. (2022). *Sosyal bilgiler dersine yönelik müze eğitimi etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ford, P.(1986). Outdoor Education: Definition And Philosophy. (Avaible Online At: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed267941.pdf>)
- İmamoğlu, B. (2023). *6. sınıf öğrencilerinin çevresel vatandaşlık yetkinliklerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaba, G. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitime yönelik geliştirilen dijital çizgi romanın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanad, H.F. (1954) *Pedagoji Tarihi II*. İstanbul: Maarif Basımevi
- Karslı, G. & Kurt, M. (2022). 2012-2021 Yılları Arası Türkiye’de Okul Dışı Öğrenme Ortamları Konulu Araştırmaların İncelenmesi: Doküman Analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (92), 86-104. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1111442>
- Kartarı, A. (2017). Nitel Düşünce Ve Etnografi: Etnografik Yönteme Düşünsel Bir Yaklaşım. *Moment Dergi*, 4(1), 207-220. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220>
- Kaya, Z. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanılmasına yönelik görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

- Kısa, Y. & Gazel, A. A. (2016). Sosyal Bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 2(1), 51-83.
- Kıyıcı, F. B., & Yiğit, E. A. (2010). Science Education Beyond The Classroom: A Field Trip To Wind Power Plant. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Koçer, Y. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine göre yeterliliklerinin belirlenmesi: Tokat ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Köksal, M. (2023). *Okul dışı öğretim bağlamında müzelerin rolü: Kapadokya Yaşayan Miras Müzesi örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. In C. Laçın-Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (pp. 1-23). Pegem Akademi.
- Malkoç, S. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide To Design And Implementation*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Mert, H. (2020). *Sosyal bilgiler derslerinde yeni bir bakış: "Hafıza mekânları"*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4,5,6,7. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öztürk, A. (2019). *Okul dışı öğrenmeye ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* Yüksek Lisans tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pekin, M. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul dışı çevrelere gezi düzenlemeye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Rüzgâr, M. E. (2016). Eğitim Bilimlerine Uygun Yöntem Sorunu: Nitel Araştırma Ve Erkuş'a Cevap. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.14053>
- Şahin, A. & Özkan, R. A. (2023). 2010-2022 Yılları arasında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 70-81. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1282463>
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Helsingin Yliopisto (Finland).
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Şentürk, E., & Özdemir, Ö. F. (2014). The Effect Of Science Centres On Students' Attitudes Towards Science. *International Journal Of Science Education*, Part B, 4(1), 1-24.
- Şimşek & Kaymakçı (2015) Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı. Ahmet Şimşek ve Selahattin Kaymakçı (Ed.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.1-11). Ankara: Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053184478.06>
- Taşdemir, R. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair öğretmen görüşleri: Isparta ili örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tatar, N. & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 882-896.
- Tortop, H. S. & Özek, N. (2013). Proje Tabanlı Öğrenmede Anlamlı Alan Gezisi: Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300-307.
- Torun, Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Ulu, M. (2019). *Müzedeki sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanımına ilişkin uzman görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ustaoglu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihine yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.
- Wach, E. & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yavuz, M. (2012). *Fen Eğitiminde Hayvanat Bahçelerinin Kullanımının Akademik Başarı Ve Kaygıya Etkisi Ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi (Turkey))
- Yavuz, S. (2023). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanının öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, D. (2023). *2023 eğitim vizyonunda okul dışı öğrenme hazırlıkları ve sosyal bilgiler öğretmenleri açısından uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yumak, S. (2023). *Müze eğitiminde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve metaverse kullanımı*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Out-of-school learning environments in social studies: a review of postgraduate studies

Bilgin Ünal İbret & Aysun Demirtaş

**To cite this article:** Demirtaş, A., & İbret, B. Ü. (2025). Out-of-school learning environments in social studies: An analysis of postgraduate research. *International Journal of Social Sciences Education*, 11(1), 55–87. <https://doi.org/10.47615/issej.1632676>

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1632676>



© 202X The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

This study aims to examine the role of out-of-school learning in social studies education in light of postgraduate research. In the existing literature, studies on out-of-school learning have generally been conducted without considering disciplinary boundaries. However, this study seeks to identify trends specifically in postgraduate research focused on out-of-school learning within the context of social studies education. The findings obtained from the document analysis, particularly from the conclusions of the reviewed studies, provide significant insights. These findings are expected to guide future research on out-of-school learning in social studies education

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Out-of-school learning environments in social studies: a review of postgraduate studies

Bilgin Ünal İbret  Aysun Demirtaş 

Faculty of Education Kastamonu University, Kastamonu, 37000, Türkiye,

Social Sciences Institute Kastamonu University Kastamonu 37000, Türkiye

**Abstract:** There are numerous studies in the literature on the effects of out-of-school learning environments on students' learning. Considering the studies separately according to disciplines will create an important data source for those who do research in those disciplines. In this study, postgraduate studies on out-of-school learning environments in the field of Social Studies education in Turkey were examined. The scope of the study consists of postgraduate studies published between 2010 and 2024. The method of the research is document analysis, which is one of the qualitative research methods. As a result of the research, it was revealed that theses on out-of-school learning environments in the field of Social Studies education were limited; while master's theses were the majority, doctoral theses were very few. When the research designs of the studies were examined, it was determined that qualitative methods were preferred more. The studies were encountered at least between 2010 and 2020. There has been a significant increase in the number of studies since 2020, and the most studies were conducted in 2023. It was learned that museums were the most included as out-of-school learning environments. In this context, it has been concluded that the concept of out-of-school education has been given more importance in social studies education since 2020. In the light of other data obtained from the research results, it has been concluded that there is a need for qualified studies that can reveal the importance of out-of-school teaching environments in social studies education

### ARTICLE HISTORY

Received: February 3, 2025  
 Accepted: April 9, 2025

### KEYWORDS

Out-of-school learning, Social studies education, Out-of-school learning environments, Postgraduate education

### Type of the paper

Research article,

CONTACT Aysun DEMİRTAŞ  [aksuaysun1@gmail.com](mailto:aksuaysun1@gmail.com)

© 202X The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Since the day human beings came into existence in the world, they have learned new information every day in order to continue their lives. Education first began to occur naturally with the individual interacting with their environment. The concept of out-of-school learning emerged as a natural result of this interaction established by the individual with their environment. When we look at the history of out-of-school learning, it can be seen that it is related to John Dewey's understanding of learning. 20th century educators inspired by John Dewey saw out-of-school learning as a part of education. The constructivist approach in Turkey has started to become more prominent in curriculum since 2005. As a result of this situation, out-of-school education has started to take place more frequently in educational activities. Ford (1986) defined out-of-school learning as education conducted in the schoolyard, around the school, or outside the school, and drew attention to the limits of out-of-school learning. In the curriculum prepared by the Ministry of National Education according to the constructivist approach, out-of-school learning environments are defined as learning environments that enable students to get to know production, art and cultural activities in their immediate environment in line with the knowledge and skills that students need to acquire (MEB, 2019). Bamberger and Tal (2007) defined out-of-school learning as the inclusion of society in learning and the elimination of the hierarchical atmosphere of the teacher-student relationship. The characteristics of out-of-school learning environments are listed by Kaymakçı and Şimşek (2015) in five items:

- Out-of-school learning covers people, areas, institutions and resources outside the school building.
- It is essential that out-of-school learning is carried out in line with the curriculum outcomes within the education-training process.
- Out-of-school learning should include planned and programmed learning experiences.
- Out-of-school learning is based on the individual experiences of students.
- The teacher-student relationship in out-of-school learning is not hierarchical.

Out-of-school learning has been an important part of education from past to present. However, in addition to its positive aspects, the difficulties it creates in terms of application are evaluated as negative. Social studies course stands out as a multifaceted discipline that enables the individual to understand his/her relationship with the society and the world. When the content of the course is examined, it is seen that it has a wide range from historical events to geographical discoveries, from the problems experienced by the society to citizenship awareness. It is not possible to provide this rich content to the student only with in-class learning. Out-of-school learning will facilitate the teaching of social studies and enable the student to establish a direct connection with the world. For the Social Studies course, it is seen that although out-of-school learning environments have a rich structure, they are not sufficiently included in the education-teaching processes by educators. It is striking that the self-efficacy of teachers or school administrators regarding out-of-school learning is constantly questioned in the titles of

studies on out-of-school learning in the field of social studies education. The idea that the low use of out-of-school learning is not only due to teacher competence has led to this research. With this study, it is expected that the number of studies that will ensure the efficient use of out-of-school learning environments in the social studies course will increase. For this reason, the aim of the research was determined as to reveal how out-of-school learning environments are addressed in postgraduate studies in Social Studies education in Turkey. Although there are local content analysis studies related to out-of-school learning, the fact that out-of-school learning studies in the field of Social Studies are insufficient reveals the importance of the research conducted. Studies in the literature have addressed out-of-school learning as a whole without being specific to disciplines (Karşlı & Kurt 2022; Şahin & Özkan, 2023; Saraç 2017).

## Purpose

This research is limited to postgraduate studies in the field of Social Studies education on out-of-school learning. It is expected that this research will guide new postgraduate studies to be conducted in the field of Social Studies education. Another aim of the research was determined as providing the field with the missing information about out-of-school learning in Social Studies education with the data obtained from the research results. For this reason, in postgraduate studies conducted in the field of Social Studies education in Turkey on out-of-school learning environments:

- Which topics were preferred?
- Which methods were used?
- Which data collection tools were used?
- What was the distribution of the study group?
- Which out-of-school learning environments were included?
- What results were reached? The questions were answered.

## Method

The method of the research is the document review technique, which is a qualitative research type. Document review can be a data collection method on its own, or it can be used with other data collection methods (Yıldırım and Şimşek 2021). It was used as a data collection method on its own in this research. For this research, the National Thesis Center web page, where the Council of Higher Education publishes thesis studies conducted throughout Turkey, was used. Studies on out-of-school learning environments in social studies education were accessed, all theses were examined in detail and included in the research. The theses included in the scope of the research were first numbered in order, categorized according to the themes determined for the research and coded to the relevant theme. Then, these themes were tabulated. The keywords “social studies education” and “out-of-school learning” were written and a scan was performed, and 32 authorized thesis studies were reached. As a result of the detailed examination of the reached thesis studies, 4 theses were excluded from the scope of the research because they were not suitable for the research topic. The remaining 28 theses were found suitable for the research. Of these 28 theses, 25 are master's theses and 3 are doctoral

theses. In this study, 28 theses addressing out-of-school learning in Social Studies education were examined in full text. The research data were independently coded by a second coder. After the results were compared, the harmony and consistency of the data were examined. In this way, it was tried to reach highly credible findings. In the second step, as much care was taken to ensure the transparency of the coding process for the credibility of the research. After the classification was made according to the themes created according to the research questions, the obtained data were presented in a table in the findings section

## Findings

School learning in Social Studies education is concentrated on the subjects of “obtaining the opinions of teachers, teacher candidates and students”, “concept/content teaching” and “the effect of various methods, techniques and strategies on out-of-school learning”. In contrast to this situation, when the distribution of postgraduate studies conducted in the field of out-of-school learning in Social Studies education is examined in terms of method in Table 4, it is seen that qualitative methods are mostly preferred in the studies conducted. Of the 25 studies conducted at the master's level, 15 were qualitative, 6 were quantitative and 4 were prepared with mixed methods. An equal distribution was observed in the studies at the doctoral level, with one qualitative, one quantitative and one mixed method study. When the status of the postgraduate studies prepared on the subject according to the data collection tools used is examined according to Table 5, it is understood that interviews are the most preferred data collection tools at the master's level and scale data collection tools at the doctoral level. Data collection studies conducted with interview data collection tools support the use of qualitative methods. In the prepared theses, 36 data collection tools were used at the master's level and 13 at the doctoral level. This situation shows that more than one data collection tool was used in 28 postgraduate studies. When these were examined, it was seen that 4 scales, 15 interviews, 6 surveys, 3 achievement tests, 2 observations, 2 documents, 2 diaries and 1 self-assessment form were used at the master's level. In the studies conducted at the doctoral level, theses were prepared using 4 scales, 3 interviews, 1 achievement test, 1 observation, 2 diaries, 1 worksheet and 1 word association test. When the distribution of the study groups of the theses related to the subject is examined according to Table 6, it is seen that mostly teachers and secondary school students were preferred at the master's level. In the doctoral level, the study group consists of only secondary school students. The study groups of the theses under the document title consist of activities, curriculum and textbook text contents. It was concluded that a total of 36 study groups were used. This situation shows that more than one study group was used in some theses. Table 7 examines the use of out-of-school learning environments in the postgraduate studies within the scope of the research. It was determined that 42% (n=12) of the 28 postgraduate studies examined within the scope of the research used out-of-school learning environments, while 57% (n=16) did not use out-of-school learning environments. It is understood from

the table that out-of-school learning environments were used in total. This situation shows that more than one out-of-school learning environment was included in some theses. While it was seen that concrete learning environments such as museums and historical places were used in the process in almost half of the theses addressing the subject of out-of-school learning, it was determined that these environments were not included in the process in the vast majority and that the focus was more on the characteristics of the study groups such as perception, attitude, academic success or self-sufficiency. This finding shows that the subject of out-of-school learning is mostly addressed only at a concept or perception level, but out-of-school learning environments are not always included in the process. It was seen that museums are the most included out-of-school learning environments. Out-of-school learning environments that are included less are historical sites, martyrs' cemeteries, monuments and graves, geographical areas, official and private sector organizations and social media. In 6 master's theses and 2 doctoral theses, it was concluded that the out-of-school learning environment was used as a museum. As seen in Table 8, the total of the results obtained from the research exceeds the number of theses examined. This situation is due to the fact that the theses reached more than one finding as a result. The most frequently encountered results in the prepared theses are the effect of out-of-school learning environments on the academic success of the students, the effect of the methods-techniques, skills and concepts used on out-of-school learning. Apart from these, the most frequently reached result is the effect of out-of-school learning environments on the academic success of the students.

## Discussion and Conclusion

When postgraduate studies on out-of-school learning in the field of Social Studies education are examined, it is seen that the theses on this subject are limited; although the number of master's theses is high, doctoral theses are quite low. It is thought that the low number of doctoral theses is due to the fact that the number of doctoral students in the field of Social Studies education is less than the number of master's students. When the results of other studies examining the studies on out-of-school learning are examined, it is seen that the studies on out-of-school learning have increased in recent years. The number of studies has increased rapidly especially after 2018. It is thought that this increase is related to the fact that out-of-school learning environments are given more place in the curriculum updated in 2018 and the 2023 Education Vision (Saraç, 2017; Şahin and Özkan, 2023; Karşlı and Kurt, 2022). When the subject distribution of the studies is examined, it is concluded that the titles "obtaining the opinions of teachers, prospective teachers and students", "concept content teaching" and "effect of various methods and strategies on out-of-school learning" are mostly included regarding out-of-school learning environments. When the relevant literature is examined, it is seen that similar results are obtained in studies examining research on out-of-school learning environments. When the results of the studies regarding the subject distribution are examined, the studies mentioning the problems encountered in out-of-school learning belong to Bozdoğan, 2015; Tatar and Bağrıyanık, 2012; Ünal, Yıldırım et al. (2010),

respectively. It is seen that the studies mentioning the effects of out-of-school learning environments on learning environments belong to Kırıyıcı and Yiğit, 2010; Şentürk and Özdemir, 2014 and Yavuz (2012). When the methods of the examined postgraduate studies were examined, it was concluded that qualitative methods were preferred the most. It is thought that the emergence of this situation has been influenced by domestic and foreign studies that have drawn attention to the importance of qualitative methods in the field of Social Sciences in recent years. This situation has also affected studies on education (Ayduğ 2022; Kartarı 2017; Rüzgâr 2016). When we look at the data collection tools used, it is seen that tools such as interview forms, scales and surveys are used more widely. In the studies examined, it is striking that semi-structured interview forms are especially preferred. It is thought that this situation is due to the greater use of qualitative methods in research. In a similar study conducted by Karşı and Kurt (2022), it was concluded that interview forms were used the most. However, in the study of Şahin and Özkan (2023), which had a different finding, it was stated that the most commonly used data collection tool was scales. In the study of Saraç (2017), it was stated that the most preferred data collection tool was surveys. When we look at the sample of the studies, it was seen that the sample was mostly teachers and students. When similar studies were examined, it was mentioned that the study groups of the studies were mostly students. When Şahin and Özkan (2023) examined the theses on out-of-school learning, they found that the sample was mostly middle school students, then teachers and teacher candidates. Then, Saraç (2017) concluded in his similar study that middle school students and teachers were the most frequently encountered in the sample groups. When the studies included out-of-school learning environments, it was seen that museums were the most frequently included. Out-of-school learning environments that were included in small numbers were historical sites, martyrs' cemeteries, monuments and graves, geographical areas, official and private sector institutions and social media. The updates made by the Ministry of National Education in the education program in 2018 led to the prominence of museum education. Museum education was frequently included in the program in the field of Social Studies education. For this reason, when it comes to out-of-school learning environments, one of the first places that comes to mind is museums due to their wide variety of types. When we look at the research conducted, it is known that there are many studies on museums in Social Studies education. (Kaymakçı and Şimşek, 2015; Coşkun 2014; Çerkez 2011; Kısa and Gazel 2016; Ustaoglu 2012). When the data obtained from the results of theses on out-of-school learning were evaluated in the research, it was concluded that out-of-school learning environments increased the academic success of the students the most (Filiz 2010; Aktaş 2022, Ayyıldız 2023). Again, the result that the methods-techniques, skills and concepts used benefited out-of-school learning was one of the most common findings in the research results (Ulu 2019; Mert 2020; Çinikaya 2022; Eşki 2022). When the research results were examined, it was revealed that drama, digital comics, augmented reality and metaverse technologies were among the approaches and applications that could support out-of-school learning in Social Studies education (Ulu 2019; Kaba 2021; Yumak 2023). Again, when we look at the concepts and skills that are thought to have an impact on out-of-school learning, it is seen that the concepts and skills of memory spaces, environmental literacy, spatial literacy, immediate environment awareness, spatial thinking skills and environmental citizenship are included in the studies (Mert 2020;

Çinikaya 2022; İmamoğlu 2023; Ataç 2022). These concepts and skills can be associated more with the fields of geography and citizenship and the ability to perceive space, which is one of the basic skills of Social Studies. Based on this, it has been concluded that while out-of-school learning environments are addressed as a subject in the Social Studies course in new studies, it will contribute very significantly to the field by including other disciplines and related skills related to Social Studies in the research process.

### **Implication**

1. It was concluded that qualitative methods were mostly used in the studies.
2. When the distribution of the study groups was examined, it was seen that teachers and students were the most dominant.
3. Teacher and student opinions were encountered very frequently in the research topics.
4. It was concluded that museums were the most frequently used places as out-of-school learning environments.
5. The solutions produced for the problems encountered in the out-of-school learning process are insufficient.
6. It was determined that educational technologies were not sufficiently included in the out-of-school learning process.
7. It was determined that master's theses were the most dominant in the postgraduate studies and that the number of doctoral theses was quite limited.
9. It was determined that the number of applied studies on the inclusion of out-of-school learning environments in education-training processes was limited.
10. Despite the interdisciplinary structure of the Social Studies course, it was seen that out-of-school learning environments were not sufficiently associated with fields such as economics, law, sociology

### **Suggestions**

1. Research methods: More use of mixed methods should be encouraged.
2. Working groups: Parents and other stakeholders (e.g. museum officials, local history experts) should be included in working groups.
3. Subject headings: More space should be given to research headings on the difficulties encountered in the out-of-school learning process.
4. Out-of-school learning environments: Research should be provided on environments that can be associated with other social science disciplines outside of the museum. Associations with fields other than history and geography (economics, law, sociology) should be encouraged.

### ***Research Limitations and Future Research***

This research is limited to postgraduate studies on out-of-school learning in social studies education published between 2010 and 2024. In future research, the scope can be expanded by including articles on out-of-school learning in social studies education in the document analysis.

### ***Publication Ethics***

This research is not included in the study group that requires ethical permission. The researchers stated in the ethical declaration form that it does not require ethics committee approval.

## ORCID

Bilgin Ünal IBRET  <http://orcid.org/0000-0001-9105-7595>

Aysun Demirtaş  <http://orcid.org/0000-0002-4180-8773>

## References

- Aktaş, V. (2022). The role of out-of-school learning environments in developing spatial thinking skills in social studies course: An action research. Published doctoral thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul
- Arkan, M. K. (2022). Views of educational administrators and social studies teachers on out-of-school learning. Published master's thesis. Recep Tayyip Erdoğan University, Institute of Graduate Education, Rize.
- Ataç, H. (2022). Determining the spatial literacy levels of social studies teacher candidates (MAKÜ example). Published master's thesis. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Institute of Educational Sciences, Burdur.
- Ayduğ, D. (2022). The use of grounded theory as a qualitative method in educational sciences research. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 22 (Special Issue 2), 183-196. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227339>
- Ayyıldız, İ. (2023). Student views on historical site visits in the context of out-of-school learning environments in social studies course. Published master's thesis. Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Bailey K. D. (1982). *Methods Of Social Research* (2nd. Ed.). New York: The Free Press
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Extracurricular activities at school*. Ministry of National Education Publications, İstanbul.
- Bozdoğan, A. E. (2015). Development of self-efficacy belief scale for organizing educational trips to out-of-school environments. *Journal of Theoretical Education Science*, 9(1), 111-129. <https://doi.org/10.5578/keg.9475>
- Coşkun, D. (2014). Evaluation of museum trips made within the scope of social studies course according to students' opinions (A sample of Amasya and Diyarbakır provinces). Published master's thesis. Inonu University, Institute of Educational Sciences, Malatya.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çerkez, S. (2011). Effect of teaching practices based on museum education in social studies course on students' academic success and attitudes. Published master's thesis. Kastamonu University, Institute of Social Sciences, Kastamonu.
- Çetin, M. (2014). Use of museum environments in the education of social studies teacher candidates. Published master's thesis. Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya.
- Çinikaya, C. (2022). Academicians' and teachers' views on developing environmental literacy in social studies course. Published master's thesis. Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Damar, İ. (2024). An exploratory research on the potential of museums and historical places in social studies education, specific to Gaziantep province. Published master's thesis. Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep.
- Demirel, Ö. (2008). *The art of teaching*. Ankara: Pegem Academy
- Ertaş, H. Şen, A. İ. & Parmaksızoğlu, A. (2011). The effect of out-of-school scientific activities

- on the level of 9th grade students' ability to associate the subject of energy with daily life. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education [EFMED], 5(2), 178-198.
- Eşki, H. E. (2022). Development of museum education activities for social studies course and evaluation of their effects on students' academic success. Published master's thesis. Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Gaziantep.
- Filiz, N. (2010). Use of museums in social studies education. Published master's thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul
- Ford, P. (1986). Outdoor Education: Definition And Philosophy. (Avaible Online At: [Http://Files.eric.ed.gov/Fulltext/Ed267941.Pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/Ed267941.pdf))
- İmamoğlu, B. (2023). An action research to develop environmental citizenship competencies of 6th grade students. Published master's thesis. Marmara University, Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Kaba, G. (2021). Effect of digital comics developed for museum education in social studies course on students' academic success and attitudes. Published master's thesis. Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Kanad, H.F. (1954) Pedagogical History II. Istanbul: Maarif Printing House
- Karlı, G. & Kurt, M. (2022). Examination of Research on Out-of-School Learning Environments in Turkey Between 2012-2021: Document Analysis. Ekev Academy Journal, (92), 86-104. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1111442>
- Kartari, A. (2017). Qualitative Thought and Ethnography: An Intellectual Approach to Ethnographic Method. Moment Journal, 4(1), 207-220. Retrieved from: <https://doi.org/10.17572/mj2017.1.207220>
- Kaya, Z. (2021). Class teachers' views on the use of out-of-school learning activities in primary school. Published master's thesis. Recep Tayyip Erdoğan University, Master's



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezler üzerine bir içerik analizi

Özdemir Dikicigil

**Önerilen atıf:** Dikicigil, Ö.(2025). Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezler üzerine bir içerik analizi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11(1), 88-115. DOI: 10.47615/issej.1675931

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1675931>



© 2025 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Küresel çapta hız kazanan demokratik gerilemeyi tersine çevirmenin yolu eğitimden ve eğitimcilerden geçmektedir. Etkin bir demokrasi eğitimi için sosyal bilgiler dersi vazgeçilmezdir. Sosyal bilgiler, demokrasi bilgisi ile demokratik tutum ve değerlerin kazandırıldığı en önemli derslerdendir. Demokrasinin olmazsa olmazı olan özgürlük, adalet, eşitlik ve insan hakları gibi kavramların öğretilmesinde sosyal bilgiler dersine büyük bir görev düşmektedir.

Akademik çalışmalar böylesine önemli bir görev üstlenmiş olan sosyal bilgiler dersine yön vermektedir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin, daha çok, öğretim yöntem-tekniklerinin etkililiği ile öğretmenler ve öğretmen adaylarının demokratik tutum ve davranışları üzerine eğildiği görülmüştür.

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisi bağlamında tamamlanan lisansüstü tezlerin gerek nicelik gerekse nitelik bakımından çoğalmasının önem arz etmektedir. Bu çalışmanın alanda tez hazırlayacak olan araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezler üzerine bir içerik analizi

Özdemir Dikicigil 

Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisine değinen lisansüstü tezlerin çeşitli ölçütler açısından incelenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan, konuyla ilgili 38 lisansüstü tez; türü, yılı, üniversitesi, enstitüsü, yazarının cinsiyeti, danışmanının ünvanı, konu alanı ve yöntemine göre ele alınmıştır. Nitel yaklaşıma dayanan çalışmada ulaşılan tezler doküman incelemesi yoluyla incelenmiş, elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin baskın çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu; konuya ilginin 2003 yılında başlamak üzere, özellikle 2018-19 yıllarında artış gösterdiği; kadın-erkek yazarların konuyla aynı ölçüde ilgilendiği; tez danışmanlarının yarısına yakınının doktor öğretim üyesi ünvanı taşıdığı anlaşılmıştır. Konuya ilişkin en fazla tezin Marmara Üniversitesi'nde hazırlandığı; sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde tamamlandığı ve araştırmalarda daha çok nicel yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin, daha çok, öğretim yöntem-tekniklerinin etkililiği ile öğretmenler ve öğretmen adaylarının demokratik tutum ve davranışlarını araştırdığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında, sosyal bilgiler bağlamında demokrasiyi ele alan daha fazla çalışma yapılması önerilmiştir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 14 Nisan 2025  
 Kabul tarihi 09 Mayıs 2025

### ANAHTAR KELİMELER

Sosyal bilgiler, demokrasi, lisansüstü, tez, eğitim

### Makale Türü

Araştırma makalesi

**İLETİŞİM** Özdemir Dikicigil  [ozdemir.dikicigil@gmail.com](mailto:ozdemir.dikicigil@gmail.com)  Buca Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, 35380, Türkiye

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Yüzyıllarca süren mücadeleler sonucu kazanılmış demokratik hak ve özgürlükler bugün birçok ülkede tehdit altındadır. Dünya çapında otoriter rejimler, temel hak ve özgürlüklerin dayanağı ve savunucusu olan kurumları baskı altına almaya çalışmaktadır. Kimi zaman sistemin açıklarını kullanan otoriter yönetimler bazen de güç kullanarak iktidarlarını sarsılmaz ve tartışılmaz bir konuma taşımaya çalışmaktadır (Waldner & Lust, 2018). Dünyada demokrasi ve özgürlük endekslerinin raporlarına göre milenyumdan bu yana demokratik değerler gerilemektedir (Freedom House, 2022; V-Dem Institute, 2025; International IDEA, 2023). Demokratik değerlerin giderek yozlaştığı toplumlarda ise insan hakları ihlallerinin yaygın olarak yaşandığı bilinmektedir.

Belli aralıklarla yapılan seçimler ve çoğunluk yönetimi anlayışı demokrasinin bir parçası olmakla birlikte demokrasi bu olgulardan ibaret bir kavram değildir (Kuçuradi, 1998). Bağımsız işleyen mahkemeler, özgür basın, tüm yurttaşların düşünce, ifade ve tercih özgürlüğüne sahip olduğu bir toplumsal ortam, kamuoyu ve sivil toplum örgütlerinin dikkate alındığı bir siyasal iklim demokrasinin olmazsa olmazlarıdır (Lührmann & Lindberg, 2019).

Öte yandan son yıllarda dünya çapında gözlenen demokratik gerilemeyi salt siyasal rejimler ya da yönetenlerin tutumlarıyla açıklamak yetersiz olur. Bu olumsuz durum bireylerin, dolayısıyla da toplumun demokratik bilinç düzeyi ve siyasal katılımıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda genel anlamda eğitimin özelde ise demokratik yurttaşlık eğitiminin rolü giderek önem kazanmaktadır (Castro & Knowles, 2017).

Akademik çalışmalar, yurttaşların demokratik değerlere bağlılığının gördükleri eğitimle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Hess, 2008; Levinson, 2011; Sounoglou & Michalopoulou, 2017). Bu doğrultuda, eğitim süreçleri özgür düşünceye ve sorgulamaya önem veren, farklılıklara saygı duymayı teşvik eden, siyasal katılım ve yurttaşlık haklarını öğreten bir nitelikte olmadığında demokrasi kültürünün bireylerce benimsenmesi güçleşmektedir.

## Sosyal Bilgiler ve Demokrasi İlişkisi

Demokrasi birçok tanımlamada halkın egemenliğine dayanan siyasal rejim olarak ifade ediliyor olsa da salt bir yönetim şekli olmaktan öte bir yaşantı biçimidir. (Ertürk 1981). Bu bakımdan demokrasi ancak onu davranışlarıyla yaşantısına uygulayabilen insanların oluşturduğu toplumlarda yaşar ve gelişir. Demokratik bir toplumsal düzenin ön koşulu demokratik değer ve tutumlarla donanmış, demokrasiyi içselleştirmiş bir toplumdur. Bu anlamda toplumu oluşturan bireylerin demokratik değerlere sahip yurttaşlar olabilmesi eğitim-öğretim süreçlerinden bağımsız düşünülemez (Rogers & Kahne, 2022).

Küresel çapta hız kazanan demokratik gerilemeyi tersine çevirmenin yolu eğitimden ve eğitimcilerden geçmektedir. Bu noktada sosyal bilgiler dersi oldukça özel bir konuma sahiptir. Sosyal bilgiler, demokrasi bilgisi ile demokratik tutum ve değerlerin kazandırıldığı en önemli derslerdendir (Bickmore, 2008). Demokrasinin olmazsa olmazı olan özgürlük, adalet, eşitlik ve

insan hakları gibi kavramların öğretilmesinde sosyal bilgiler dersine büyük bir görev düşmektedir. Demokratik hakların kullanım süreçleri hakkında bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması da yine sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarındandır (Levine, P. (2023).

Demokratik değerlere inanan, demokrasinin gerektirdiği niteliklere sahip toplumlar için etkin vatandaşlık kavramından söz etmek gerekir. Dünyada sosyal bilgiler eğitimine yön veren Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] etkin vatandaş; demokratik değerleri benimseyen ve onları yaşamına katmak için çaba gösteren kişi olarak tanımlar (NCSS, 2010). Görüldüğü üzere, bireyleri demokratik kişilik özelliklerine sahip, sorumluluk alan etkin vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi, demokrasi için vazgeçilmezdir (Koutselini, 2008). Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrencilerden; “demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri” ve “demokratik katılımın önem ve gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri,” beklenmektedir (MEB, 2024). Benzer şekilde Yazıcı (2011: 167) da demokratik eğitim ile sosyal bilgiler arasında eğitim sürecinden ve sosyal bilgilerin doğasından kaynaklı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere demokrasi eğitimi birçok bakımdan sosyal bilgilerin odağındadır.

Disiplinler arası yaklaşıma göre hazırlanmış olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğrudan, demokrasiyle ilgili öğrenme alanları yer aldığı gibi, diğer öğrenme alanlarında da birçok kez demokratik süreçlere değinilmektedir (MEB, 2024). Görüldüğü üzere sosyal bilgiler dersi amaçları ve içeriği bakımından demokratik değerlerle donatılmış etkin vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır (NCSS, 2010).

Elbette ki demokrasi eğitimi, demokratik bir öğrenme ortamından bağımsız düşünülemez. Demokratik eğitim; en genel tanımıyla demokrasinin nitelikleri ile demokratik değer ve tutumların, yaşayarak öğrenilmesi olarak tanımlanabilir. İnsan hakları ve demokrasiye inanan bireyler ancak ve ancak demokratik bir eğitim süreciyle yetiştirilebilir. Diğer bir deyişle, eğitim-öğretim süreçleri demokrasiyi içselleştirmiş bir toplumun ön koşuludur. Bu bakımdan eğitim kurumlarını ile eğitimcileri demokratik toplumun mimarları olarak nitelemek isabetli olur. Bu doğrultuda öğrencilerin demokratik değer ve becerilerle donatılmış birer etkin vatandaş olabilmeleri için programdan, öğretmene, öğrenme ortamından, ders araç-gereçlerine kadar birçok unsura görev düşmektedir. Bu noktada özellikle sosyal bilgiler öğretmeninin davranış ve tutumları dersin amacına yönelik demokratik değerlerle örtüşür nitelikte olmalıdır.

Demokrasi kültürü, öğrencilere yalnızca derste aktarılan bilgilerle öğretilemez (Kuzgun 2000). Kazandırılmak istenen demokratik değer ve becerileri, öğrencilerin öğrenme ortamlarında yaşayarak öğrenmesi makbuldür. Bu bakımdan öğretmenlerin demokrasiyi benimsemiş, demokratik tutum ve davranışları sergileyen kimseler olmaları son derece önemlidir. Böylelikle sosyal çevre ve aynı zamanda küçük birer toplum modeli olan okullarda demokratik

davranışların geliştirilmesi, bireylerin hak ve sorumluluklarının bilincinde, demokratik yaşama katılan aktif yurttaşlar olmasını sağlayacaktır.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışından bu yana önemli kırılmalara uğrayan siyasal ve toplumsal yapıyla birlikte milli eğitim anlayışı da sık sık değişmiş, dolayısıyla ders özelinde de kapsamlı değişiklikler yaşanmıştır. Ayrıca çağın getirdiği koşullara ayak uydurma çabası da söz konusu dersten beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Diğer yandan akademik anlamda sosyal bilgiler eğitimi ve sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi oldukça yeni sayılır (Turan, 2023). Dolayısıyla sosyal bilgiler alanında ülkemizde üretilen akademik çalışmaların nispeten sınırlı kaldığı söylenebilir (Şahin vd., 2011).

Sosyal bilgiler eğitim programları gelişimini sürdürürken hiç şüphesiz akademik yayınlar bu gelişime ışık tutan önemli unsurlardandır. Bu nedenle alanyazındaki birikim hem akademik anlamda hem de milli eğitimde okutulan bir ders olarak sosyal bilgileri ileriye taşımaktadır. Bu doğrultuda alanyazında yer alan çalışmaları incelemek alandaki eksiklikleri ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Söz konusu çalışmalardan bir kısmı da YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan tez çalışmalarıdır. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde, akademik danışman, tez izleme komitesi, tez savunma jürisi gibi unsurların biçimlendirdiği bu meşakkatli araştırmalar uzun süreçlerin sonunda ortaya konması bakımından incelenmeye değerdir.

Diğer yandan, en başta söz edildiği gibi son yıllarda gözle görülen bir erozyonun yaşandığı demokratik süreçleri yeniden yeşertmenin yolu demokrasi eğitimi ile iç içe olan sosyal bilgiler dersinden geçmektedir (White vd., 2023). Başka bir ifadeyle, demokrasi ve ona dair öğelerin sosyal bilgiler dersiyle ilişkisi üzerine yapılan akademik çalışmalar küresel anlamda yaşanan demokrasi krizinden çıkmak için önemli bir adım olabilir. Bu nedenlerden ötürü bu araştırmada Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisine değinen tezlerin çeşitli ölçütler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Mevcut duruma ilişkin genel bir tablo çizilmesinin ileride yapılacak araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisine yönelik tamamlanan tezlerin çeşitli ölçütler açısından dağılımı nasıldır?” biçiminde ifade edilebilir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini çeşitli yönlerden ele alan tezlerin;

- o türüne göre,
- o yıllara göre,
- o üniversitelere göre,
- o enstitülere göre,
- o yazarının cinsiyetine göre,
- o danışmanın ünvanına göre,
- o konu alanına göre,
- o yöntemine göre dağılımları nasıldır?

## Metodoloji

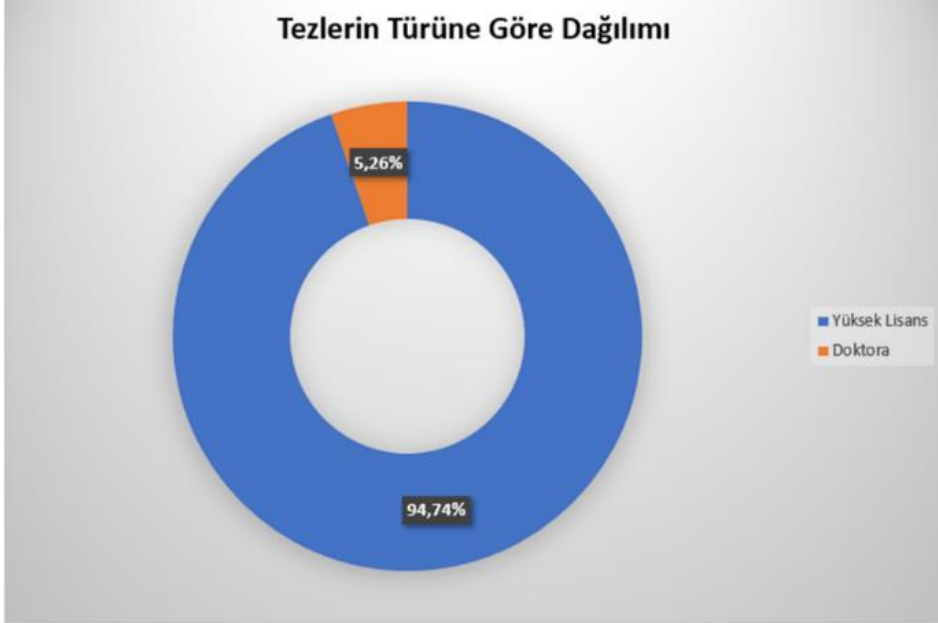
Bu araştırmada sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisi üzerine tamamlanmış lisansüstü tezlerin çeşitli ölçütler açısından dağılımlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine dayanan çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesinde amaç, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Doküman incelemesinde verilerden anlamlar çıkararak konuya genel bir bakış açısı getirilir (Bowen, 2009).

Çalışma kapsamında ulaşılan verilerin çözümlenmesi için betimsel içerik analizi uygulanmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konuda yapılan çalışmalar ele alınarak eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Suri & Clarke, 2009).

Araştırmanın ilk aşamasında YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde gelişmiş tarama özelliği kullanılarak “sosyal bilgiler”, “sosyal bilgiler eğitimi”, “sosyal bilgiler dersi” “demokrasi” “demokrasi eğitimi” ve “demokratik” gibi anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersiyle ilgili olan 38 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 36’sı yüksek lisans, 2’si doktora tezidir. Araştırma kapsamında ulaşılmış olan tezler, hazırlanan tez sınıflandırma formu aracılığıyla tezin türü, yılı, üniversitesi, enstitüsü, konu alanı, yöntemi, yazarın cinsiyeti ve danışmanın ünvanı ölçütlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar grafikler halinde sunulularak yorumlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen lisansüstü tezler farklı ölçütler açısından (tezin türü, yılı, üniversitesi, enstitüsü, yazarın cinsiyeti, danışmanın ünvanı, tezin konu alanı ve yöntemi) ele alınarak grafiklere yansıtıldıktan sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır.



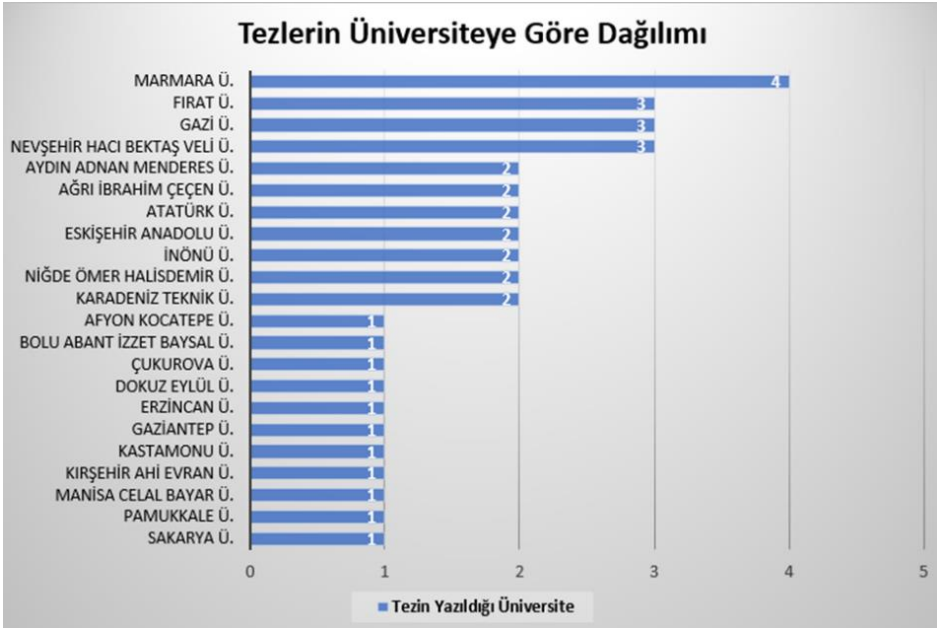
**Grafik 1.** Tezlerin türlerine göre dağılımı

Çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla konuyla ilgili 38 lisansüstü tez çalışması tespit edilmiştir. Bunlardan 36'sı yüksek lisans, 2'si ise doktora tezidir. Grafik 1'de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler alanında demokrasi konuları %94,74 oranla yüksek lisans programlarında doktora programlarından (%5,26) çok daha fazla çalışılmıştır. Doktora tezlerinin tamamlandığı üniversiteler Marmara ve Eskişehir Anadolu Üniversiteleridir. Ancak YÖK veri tabanında bulunan tüm çalışmalar içerisinde yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden sayıca fazla olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.



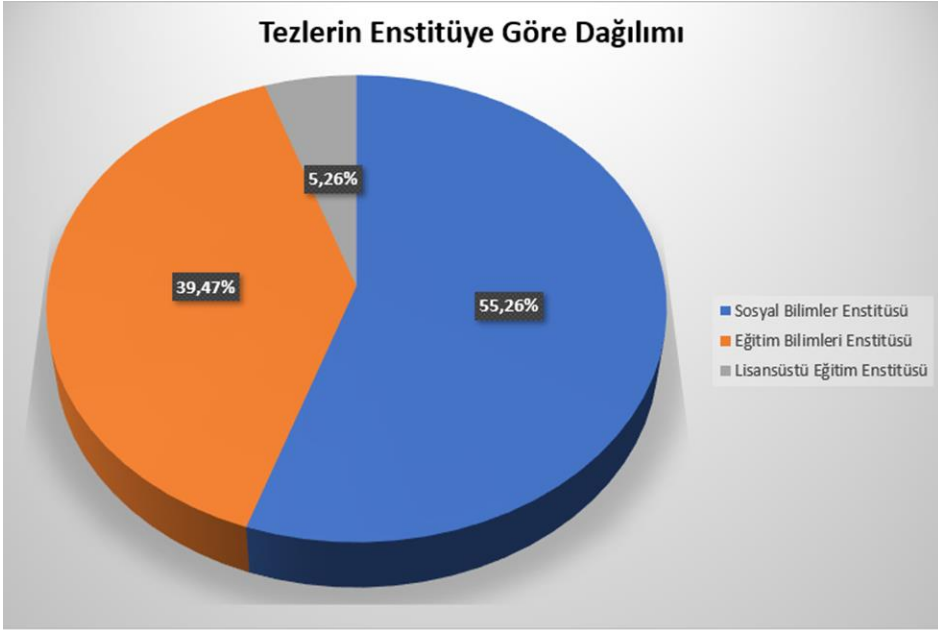
**Grafik 2.** Tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı

Grafik 2’den anlaşıldığı üzere; araştırma sürecinde konuyla ilgili ilk çalışmanın 2003 yılında yapıldığı görülmüştür. 2018 yılına kadar çalışma sayıları benzer seyrinde devam etmiş, 2018 ve 2019 yıllarında sosyal bilgiler ile demokrasi konularına ilişkin tamamlanan tezlerde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. 2018 %15,79 ile (6 tez) konuya ilişkin en fazla tezin yayımlandığı yıl olmuştur. Bu artış, 2018 yılında sosyal bilgiler sosyal bilgiler eğitimi lisans öğretim programlarında yapılan değişikliklerle ilişkilendirilebilir. Daha önce ifade edildiği gibi, 2 adet olarak tespit edilen doktora tezinden biri 2015 yılında, diğeri ise 2023 yılında tamamlanmıştır. 2014 ve 2022 yıllarında ise araştırmanın konusunu ilgilendiren bir teze rastlanmamıştır.



**Grafik 3.** Tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Grafik3'te de görüldüğü üzere; sosyal bilgiler ve demokrasi konularına ilişkin olarak en fazla tez Marmara Üniversitesi bünyesinde tamamlanmıştır. Konuya ilişkin 4 tez, toplam tez sayısının %10,53'üne tekabül etmektedir. Marmara Üniversitesi ayrıca 2 doktora tezinden 1'inin tamamlandığı üniversite olarak öne çıkmaktadır. Diğer doktora tezinin yayımlandığı üniversite ise Eskişehir Anadolu Üniversitesi'dir. Araştırmaya konu olan toplam tez sayısı bakımından Marmara Üniversitesi'ni 3'er teze (%7,89) Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi takip etmektedir. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi %5,26'lık oranla (2'şer tez) üçüncü sırayı paylaşıırken, diğer üniversiteler 1'er teze alana katkı sağlamıştır.



**Grafik 4.** Tezlerin enstitülere göre dağılımı

Ülkemizde üniversite düzeyinde sosyal bilgiler çalışmalarının yapıldığı fakülteler eğitim fakülteleri, ilişkili lisansüstü programların bulunduğu enstitüler ise genellikle eğitim bilimleri enstitüleridir. Öte yandan birçok üniversitede eğitim bilimleri enstitüsünün bulunmadığı bilinmektedir. Bu gibi durumlarda öğretmenlik alanında lisansüstü eğitim programları çoğunlukla sosyal bilimler enstitülerine bağlı olarak hizmet vermektedir. Bunun yanında kimi üniversitelerde ise sosyal bilgilere ilişkin çalışmalar az sayıdaki lisansüstü eğitim enstitüleri bünyesinde yapılabilmektedir. Bu bağlamda Grafik 4'te de görüldüğü üzere; araştırmaya konu tez çalışmalarından %55'i (21 tez) sosyal bilimler enstitülerinde, %40'ı (15 tez) eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmıştır. İncelenen 38 tezin yalnızca 2 tanesi (%5) lisansüstü eğitim enstitüsüne bağlı programlarda tamamlanmıştır. Araştırmaya konu olan 2 doktora tezinin tamamlandığı enstitüler ise eğitim bilimleri enstitüleridir.



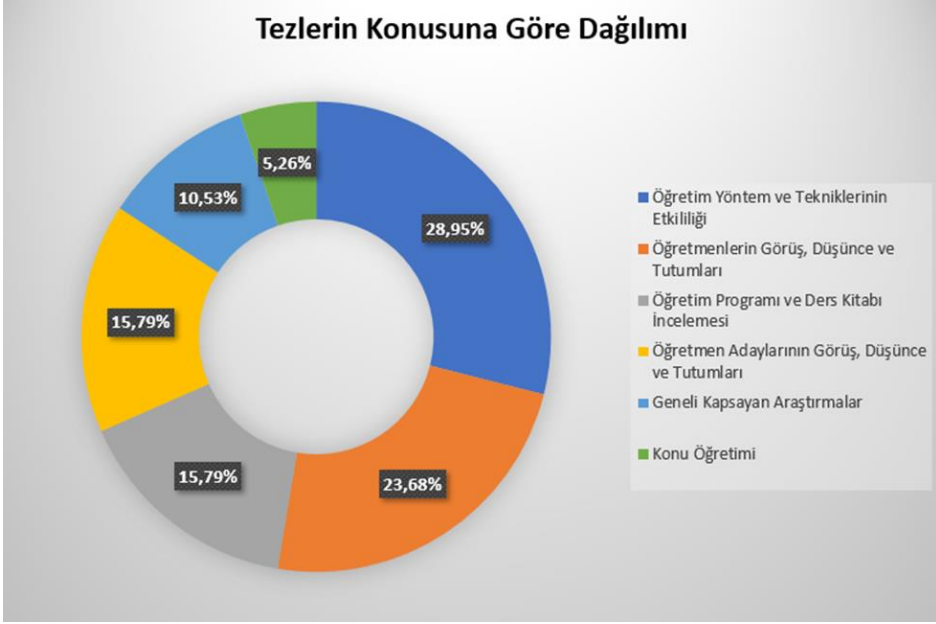
**Grafik 5.** Tezlerin yazarın cinsiyetine göre dağılımı

Grafik 5’te görüldüğü üzere; konuyla ilgili olarak erkek ve kadın yazarların oranı %50-%50 şeklindedir. Diğer bir deyişle sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisine dair konularda tamamlanan lisansüstü tezler, yazarlarının cinsiyetleri bakımından farklılaşmamaktadır. Demokrasinin her yurttaş için değerli olması, konunun kadın-erkek fark etmeksizin sosyal bilgiler eğitimi çalışan lisansüstü öğrenciler için önem taşıdığını göstermektedir. Öte yandan, araştırma konusuna ilişkin ilk tezin yayımlandığı 2003 yılını takip eden yıllarda, incelenen tez çalışmalarında erkek yazarlar ağırlıkta iken son yıllarda kadın-erkek yazar oranının dengelendiği görülmüştür. Benzer şekilde söz konusu 2 doktora tezinin yazarlarından biri kadın, diğeri ise erkektir.



**Grafik 6.** Tezlerin danışmanın unvanına göre dağılımı

Sosyal bilgiler ve demokrasi ilişkisine dair konuların araştırıldığı tezlerin danışman ünvanlarına göre oranları Grafik 6’da gösterildiği gibi olmuştur. Buna göre toplam tez sayısı içinde 18 Doktor Öğretim Üyesi (%47,37) ilgili çalışmalara danışmanlık yapmıştır. Bu sayıyı %31,58 oranla 12 Profesör danışman, %18,42 oranla 7 Doçent danışman izlemektedir. Grafik 6’da görülen %2,63’lük dilim ise ilgili tezlerden birinin eş danışmanla hazırlanmasından kaynaklı olarak Doktor Öğretim Üyesi ve Doçent danışmanı ifade etmektedir. Öte yandan iki doktora tezinin danışmanının da Profesör olduğu görülmüştür.



**Grafik 7.** Tezlerin konu alanlarına göre dağılımı

Yöntem başlığında bahsedildiği gibi, araştırma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde gelişmiş tarama özelliği kullanılarak “sosyal bilgiler”, “sosyal bilgiler eğitimi”, “sosyal bilgiler dersi” “demokrasi” “demokrasi eğitimi” ve “demokratik” gibi anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Bunun sonucunda sosyal bilgiler-demokrasi ilişkisini inceleyen tezler araştırma için veri olarak seçildikten sonra hazırlanan tez sınıflandırma formunda temalarına göre kümelerle ayrılmıştır.

Grafik 7’de görüleceği üzere konuları bakımından birbirine yakın tezler beş farklı tema altında toplanmıştır. Bunun dışında sosyal bilgiler dersi felsefesi ile demokrasi kavramına genel anlamda bakış atan tezler “geneli kapsayan araştırmalar” olarak nitelenmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde demokrasi ve demokratik değerlere eğilen tezler %28,95 ile (11 tez) en fazla öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini araştıran tezler olmuştur. Bu tema altındaki kümelenen tezlerde yazarlar; işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama, 7E öğrenme modeli, ters-yüz edilmiş sınıf modeli vb. gibi öğretim yöntem ve tekniklerinin demokrasi konularının öğretimindeki etkililiği üzerine deneysel çalışmalar yapmıştır. Öğretmenlerin görüş, düşünce ve tutumlarını araştıran tezler %23,68 oranında (9 tez) olurken, bu tema altında öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde demokrasi konularının öğretimine ilişkin görüşleri veya bizzat kendilerinin demokratik tutum ve davranışlarını inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü sırayı %15,79 oranla öğretim programı ve ders kitabında

demokratik değerlere verilen yeri inceleyen tezler (6 tez) ile öğretmen adaylarının görüş, düşünce ve tutumlarını inceleyen tezler (6 tez) paylaşmaktadır. Geneli kapsayan çalışmalar toplam tez sayısının %10,53'ü olarak (4 tez) tespit edilirken, doğrudan konu öğretimi ve kavram yanılgılarını araştıran tezler ise %5,26 ile (2 tez) son sırada gelmektedir.



**Grafik 8.** Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Nicel araştırma yöntemi, ölçütler arasındaki ilişkileri kolayca ortaya koyabilme ve genelleme yapmaya olanak tanıma gibi avantajlar sağlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi ise kapsamlı ve derinlemesine betimlemeye fırsat vermesi bakımından zengin veri elde etme avantajı sunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öte yandan her iki yöntemin harmanlandığı karma yöntemin kullanılması araştırmalarda güvenilirliği artırma ve çok yönlü derinlemesine bilgi etmek için önemli bir yoldur.

Grafik 8’de görüldüğü üzere sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin %50’si (19 tez) nicel yöntemle dayalı olarak hazırlanmıştır. Nitel yöntemle ilgili araştırmaların %36,84’ünde (14 tez) kullanılırken, incelenen tezlerin yalnızca %13,16’sında (5 tez) her iki yöntemin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasının çalışmaya konu tezlerin farklı temalara eğilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Nicel yöntemle dayalı çalışmalarda daha çok tarama modeli ve deneysel desenler kullanılırken nitel araştırmalarda durum çalışması ve eylem araştırmalarının öne çıktığı görülmüştür.

## Sonuç

Bir çalışma alanında yeni ve özgün araştırmalar yapılabilmesi için önceki araştırmalardaki eğilimlerin nasıl olduğu, araştırmaların çeşitli yönlerden nasıl farklılıklar gösterdiğinin ortaya konması önemlidir. Bu sayede ilgili alandaki eksikliklerin görülerek benzer konularda yığılmanın önüne geçilebilir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin farklı boyutlarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan konuyla ilgili 38 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Tezlerden 36'sı yüksek lisans 2'si ise doktora tezidir. İncelenen konuya dair ilk tezin 2003 yılında yayınlandığı görülmüştür. Öte yandan sosyal bilgiler eğitimi genelinde ilk yüksek lisans tezi 1990, ilk doktora tezi ise 1997 yılında yayınlanmıştır. 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla lisans ve lisansüstü sosyal bilgiler eğitimi programlarının açılmasına bağlı olarak ancak 2000 yılından sonra alandaki tezlerde artış yaşanmıştır. Bu açıdan demokrasi bağlamındaki sosyal bilgiler çalışmaları gecikmiştir denilebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan 38 lisansüstü tezden yalnızca 2'sinin doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Ancak ülkemiz yükseköğretim kurumlarında yüksek lisans programı sayısı doktora programı sayısından fazladır. Dolayısıyla Ulusal Tez Merkezi'nde bulunan tezler içinde doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az olması bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olarak gösterilebilir. Sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen doktora tezlerinin tamamlandığı üniversiteler Marmara ve Eskişehir Anadolu Üniversiteleridir. Söz konusu tezler 2015 ve 2023 yıllarında yayınlanmıştır. Her iki tez de eğitim bilimleri enstitüsü bünyesindeki programlarda tamamlanmıştır. Benzer şekilde her iki doktora tezinin danışmanın profesör olması dikkat çekicidir. Tezlerden birinin yazarı kadın, diğerkini ise erkektir. Öte yandan tezlerin birinde nitel yöntem kullanılmışken diğer tezde karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmada kapsamında incelenen bir diğer unsur sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini ele alan tez çalışmalarının yıllar içindeki dağılımıdır. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılan konuyla ilgili en eski lisansüstü tezin 2003 yılında yayınlandığı görülmüştür. Bu yıldan itibaren konuya ilişkin birer veya ikişer tez çalışması yapılmış, 2018 yılında ise bu durum değişmiştir. 2018 yılında 6 tez, 2019 yılında ise 5 tez yayımlanmıştır. Bu bakımdan 2018 yılında sosyal bilgiler dersi öğretim programının yenilenmesinin konuya yönelik akademik ilgiyi arttırdığı söylenebilir. 2014 ve 2022 yıllarında ise araştırılan konuya yönelik bir teze rastlanmamıştır. Tekrarlamak gerekirse 2 doktora tezinin yayımlandığı yıllar 2015 ve 2023 yılları olmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt problemi sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin üniversitelere göre dağılımıdır. Konuya ilişkin en fazla tezin tamamlandığı üniversite 4 teze Marmara Üniversitesi olmuştur. Marmara Üniversitesi'nin ülkemizde sosyal bilgiler eğitimi bakımından önde gelen kurumlarından olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Akademik anlamda sosyal bilgiler eğitiminde öne çıkan bir diğer üniversite olan Gazi Üniversitesi'nde ise araştırılan konuya yönelik 3 tezin yayımlandığı görülmüştür. Konuya 3'er teze katkı yapan diğer üniversiteler ise Fırat ve

Nevşehir Hacı Bektaş Veli üniversiteleri olmuştur. Ulaşılan 2 doktora tezinin biri Marmara Üniversitesi, diğeri ise Eskişehir Anadolu Üniversitesi'dir.

Çalışma kapsamında araştırılan bir unsur da sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin hangi enstitüler bünyesinde tamamlandığı olmuştur. Ulaşılan 38 lisansüstü tez incelendiğinde konuya ilişkin 21 tezin sosyal bilimler enstitüsünde, 15 tezin ise eğitim bilimleri enstitüsünde bulunan lisansüstü programlarda tamamlandığı anlaşılmıştır. Diğer 2 tez ise lisansüstü eğitim enstitülerinde yayınlanmıştır. Ülkemizde eğitim bilimlerine yönelik lisansüstü programlar çoğunlukla eğitim bilimleri altında yer almaktadır. Buna karşılık her üniversitede eğitim bilimleri enstitüsü bulunmaması, ilgili programların sosyal bilimler enstitüsü içinde açılması sonucunu doğurmaktadır. Öte yandan lisansüstü eğitim enstitüleri ise az sayıda bulunan ve çok çeşitli disiplinlerden lisansüstü programların hizmet verdiği enstitülerdir. Bu bakımdan ortaya çıkan dağılım şaşırtıcı değildir.

Araştırmada sorgulanan diğer bir alt problem sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezlerin yazarlarının cinsiyetleridir. Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan konuyla ilgili 38 tezin yazar cinsiyetlerine göre oranlarının eşit olduğu görülmüştür. Bu bakımdan demokrasi gibi önemli bir olgunun sosyal bilgiler dersiyle ilişkisinin cinsiyet fark etmeksizin araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir. Diğer yandan araştırma konusuna ilişkin ilk tezin yayımlandığı 2003 yılını takip eden yıllarda, incelenen tez çalışmalarında erkek yazarlar ağırlıkta iken son yıllarda kadın-erkek yazar oranının dengelendiği gözlemlenmiştir. Bu oran sınırlı sayıdaki doktora tezi için de geçerlidir.

Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisine değinen lisansüstü tezlerin danışmanlarına göre dağılımı bu araştırmada incelenen bir başka unsurdur. Bu bağlamda konuya ilişkin olarak en fazla tezin Doktor Öğretim Üyesi danışmanlığında tamamlandığı görülmüştür. Ekici (2022), Türkiye'de sosyal bilgiler alanında tamamlanan tezlerin danışmanlarının çoğunlukla Doçent olduğu, Profesör ve Doktor Öğretim Üyesi danışman sayısının ise birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan demokrasi ile sosyal bilgiler eğitimi ilişkisini inceleyen tezlerin danışmanları açısından genel ortalamadan farklılaştığı anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan 38 tezenin yalnızca 1'inin iki danışmanla tamamlandığı anlaşılmıştır. Bu iki danışmandan biri Doktor Öğretim Üyesi, diğeri ise Doçenttir. Öte yandan her iki doktora tezinin danışmanının da Profesör olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen tezler temalarına göre kümelere ayrılmıştır. Çalışma konusu sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tezler olarak geniş tutulduğundan ele alınan tezlerin amaçları birbirlerinden farklıdır. Sonuç olarak demokrasi, demokrasinin öğretimi, demokratik değerler, demokratik davranış ve tutumlar gibi farklı gözüken çalışma konuları çeşitli açılardan demokrasinin sosyal bilgiler dersindeki rolüne değinmektedir. İnceleme sonucunda altı farklı küme belirmiş, tez dağılımı şu şekilde olmuştur: öğretim yöntem ve tekniklerinin demokrasi öğretimindeki etkililiğini araştıran deneysel tezler (iş birlikli öğrenme, 7E modeli, yaratıcı drama, ters-yüz edilmiş sınıf modeli vb.) %28,5; sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik görüş, düşünce ve tutumlarını inceleyen tezler %23,68; sosyal bilgiler öğretim programı veya ders

kitabında demokrasiye dair bulguları ele alan tezler %15,79; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değer, görüş ve davranışlarını araştıran tezler %15,79; sosyal bilgiler ile demokrasi arasındaki ilişkiye daha genel bakış atan tezler %10,53; doğrudan sosyal bilgiler dersinde demokrasi konularının öğretimi üzerine tamamlanan tezler %5,26. Ortaya çıkan sonuç, öğretim yöntem-tekniklerinin sosyal bilgiler dersinde demokrasi öğretimine etkisini araştıran tezlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Diğer yandan sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik görüş, davranış ve tutumları ilgi çeken bir başka unsur olmuştur.

Çalışma kapsamında araştırılan son alt problem sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisine değinen tezlerin yöntemlerine göre dağılımıdır. Konu alanına giren tezler incelendiğinde nicel araştırma yöntemine dayanan çalışmaların toplam tez sayısının yarısına tekabül ettiği anlaşılmıştır. Ölçütler arasındaki ilişkiyi kolaylıkla ortaya çıkarması ve genelleme yapmaya fırsat tanıması bakımından nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği söylenebilir. Nitel araştırmaya dayalı tezler ise incelenen tezlerin %36,84'ünü oluşturmuştur. Kapsamlı ve derinlemesine betimleme olanağı sunan nitel desenler, zengin veriler sunması bakımından araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir. Diğer yandan nitel ve nicel modelleri bir arada kullanan tezler, incelenen toplam çalışma sayısının %13,16'sına denk gelmektedir. Araştırma yöntemlerinin bu denli farklılaşmasının nedeninin bu çalışmaya konu olan tezlerin sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini farklı yönlerden ele almaları olduğu düşünülmektedir.

Demokratik bir toplum, ancak demokratik değerlere sahip, bu anlayışla düşünüp harekete geçen yani demokrasiyi bir davranış biçimi olarak hayatına uygulayan insanlarla mümkündür. İnsan hakları, özgürlük, eşitlik, adalet gibi değerler ancak demokratik bir düzen içinde anlam kazanırlar. Bu bakımdan bahsi geçen değerlerin bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekir. Dolayısıyla eğitim ve demokrasi birbirinden bağımsız düşünülemez. Demokrasi ve ona ilişkin kavramlar öğretilirken aynı zamanda öğrencilerin eğitim yaşantılarının içinde bir süreç olarak gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Bu noktada okullara, öğretmenlere, öğretim programları ve ders araç gereçlerine roller düşmektedir. Bu unsurlardan birinde aksama olması demokrasiye ilişkin değerlerin öğretilmesine ve demokratik alışkanlıkların kazandırılmasına sekte vuracaktır.

Hak, özgürlük, eşitlik, adalet, dürüstlük, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk gibi demokratik değerlerin kazandırılması bireyleri hayata hazırlamak için olmazsa olmazdır. İşte bu değerler ilk ve ortaokullarda öğrencilere sosyal bilgiler dersi aracılığıyla verilmektedir (MEB, 2024). Birçok disiplinden öğeler içeren sosyal bilgiler dersi geleceğin aktif demokrat yurttaşlarını yetiştirmede vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde yer alan demokrasiye ilişkin konular; demokratik değerlerin öğretimi, aktif katılımı, hak ve özgürlüklerini bilerek onlara sahip çıkma becerisini bireylere kazandırmaktadır. Özetle sosyal bilgiler dersi demokrat ve sorumluluk sahibi yurttaşlar yetiştirme amacındadır.

Akademik çalışmalar ise böylesine önemli bir görev üstlenmiş olan sosyal bilgiler dersine yön vermektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ile demokrasi ilişkisine odaklanan lisansüstü tezlerin gerek nicelik gerekse nitelik bakımından çoğalmasında önem arz etmektedir. Bu çalışmanın alanda tez hazırlayacak olan

araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

### Öneriler

- Sosyal bilgiler dersi ile demokrasi arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla sayıda lisansüstü tez yayımlanmalıdır.
- Alanyazındaki eksikliği gidermek adına görece daha kapsamlı olan doktora tezlerinin sayısı artmalıdır.
- Sosyal bilgiler dersinde demokrasi öğretimine ilişkin olarak daha az çalışılmış olan öğretim programı ve ders kitabı temalarına önem verilmeli, bu konularda çalışma sayısı arttırılmalıdır.
- İncelenen tezlerin çoğunluğunda nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Yapılacak çalışmalarda nitel yöntemler ile nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlere ağırlık verilmelidir.
- Böylesine önemli bir konuda tamamlanan tezlerin belli üniversitelerde yığıldığı görülmüştür. Bu açıdan diğer üniversitelerde de sosyal bilgiler ile demokrasi ilişkisini inceleyen tez çalışmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

### Yayın Etiği

Herhangi bir kurum veya kuruluştan etik kurul izni gerektiren bir çalışma değildir.

## ORCID

Özdemir Dikicigil  <http://orcid.org/0000-0002-7455-1142>

## Kaynakça

- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge, 155-171. (PDF) Social justice and the social studies. [https://www.researchgate.net/publication/309105506\\_Social\\_justice\\_and\\_the\\_social\\_studies#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/309105506_Social_justice_and_the_social_studies#fullTextFileContent) (Erişim tarihi: 27 Şubat 2025)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Castro, A. J., Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education: Research across multiple landscapes and contexts. *The Wiley handbook of social studies research*, 287-318. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch13>
- Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim – Education and Science*, 39(174), 33–38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Ekici, K. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Yelken Tepe Yayınları.
- Freedom House. (2022). *Freedom in the World 2022*. [https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW\\_2022\\_PDF\\_Booklet\\_Digital\\_Final\\_Web.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf) (Erişim tarihi: 28 Şubat 2025)
- Hess, D. (2008). Democratic education to reduce the divide. *Social Education*, 72(7), 373–376.
- International IDEA. (2023). *The global state of democracy 2023*. <https://cdn.sanity.io/files/2e5hi812/production/0c4fe84a1378d22287fdcfdf36584c237264bef9.pdf> (Erişim tarihi: 28 Şubat 2025)
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19(2), 163-175. <https://dx.doi.org/10.1080/14675980801889690>
- Kuçuradi, İ. (1998). Yirmibirinci yüzyılın eşliğinde demokrasi kavramı ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 1–10.
- Kuzgun, Y. (2000). Sınıfta demokrasi. In A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi*. Eğitim Sen Yayınları.
- Levine, P. (2023). Politics by other means: Civic education in a time of controversy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/00027162231189037>
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125–144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409770>
- Lührmann, A., Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, 26(7), 1095–1113. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 2024 Maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). *National curriculum standards for social studies*. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> (Erişim tarihi: 2 Mart 2025)
- Rogers, J., Kahne, J. (2022). Educating for a Diverse Democracy: The Chilling Role of Political Conflict in Blue, Purple, and Red Communities. *UCLA’s Institute for Democracy, Education, and Access*. <https://idea.gseis.ucla.edu/publications/educating-for-a-diverse-democracy/publications/files/diverse-democracy-report> (Erişim tarihi: 26 Şubat 2025)
- Sounoglou, M., Michalopoulou, A. (2017). Early childhood education curricula: Human rights and citizenship in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53–68. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p53>
- Suri, H., Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395–430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326345>
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D., Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Turan, R. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1282-1312. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1371874>
- V-Dem Institute. (2025). *Democracy report 2025*. [https://www.v-dem.net/documents/60/V-dem-dr\\_2025\\_lowres.pdf](https://www.v-dem.net/documents/60/V-dem-dr_2025_lowres.pdf) (Erişim tarihi: 28 Şubat 2025)
- Waldner, D., Lust, E. (2018). Unwelcome change: Coming to terms with democratic backsliding. *Annual Review of Political Science*, 21, 93–113. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-050517-114628>
- White, G., Dong, D., Campbell, D. E., Lee, C. D. (2023). Civic Education in a Time of Democratic Crisis. *ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 7–15. <https://doi.org/10.1177/00027162231190539>
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education and Science*, 36(159), 165-178.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## A content analysis on theses examining the relationship between social studies course and democracy

Özdemir Dikicigil

**To cite this article:** Dikicigil, Ö. (2025). A content analysis on theses examining the relationship between social studies course and democracy, *The Journal of International Social Science Education*, 11(1), 88-115. DOI: 10.47615/issej.1675931

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1675931>



© 2025 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

The way to reverse the democratic decline that is accelerating globally is through education and educators. Social studies is indispensable for effective democracy education. Social studies is one of the most important courses in which democracy knowledge, democratic attitudes and values are acquired. The social studies course has a great role in teaching concepts such as freedom, justice, equality and human rights, which are indispensable for democracy.

Academic studies give direction to the social studies course, which has undertaken such an important task. As a result of the research, it was seen that the postgraduate theses examining the relationship between social studies course and democracy mostly focused on the effectiveness of teaching methods and techniques and the democratic attitudes and behaviors of teachers and prospective teachers.

In this context, it is important to increase the number and quality of graduate theses on the relationship between social studies course and democracy. It is hoped that this study will contribute to the researchers who will prepare theses in the field.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

# A content analysis on theses examining the relationship between social studies course and democracy

Özdemir Dikicigil 

Buca Faculty of Education, Dokuz Eylül University, İzmir, 35380, Türkiye

## ABSTRACT

The aim of this research is to examine postgraduate theses that address the relationship between social studies courses and democracy in terms of various criteria. In line with this aim, 38 postgraduate theses related to the topic and available in the Turkish Council of Higher Education National Thesis Center database were analyzed based on their type, year, university, institute, the gender of the author, the title of the advisor, subject area, and research method. In this study, which is based on a qualitative approach, the theses were examined through document analysis, and the data obtained were analyzed using descriptive content analysis. As a result of the examination, it was found that the majority of the theses investigating the relationship between social studies courses and democracy were master's theses; interest in the subject began around 2003 and showed a notable increase especially in 2018–2019; male and female authors were equally interested in the topic; and nearly half of the thesis advisors held the title of assistant professor. It was also determined that the highest number of theses on this topic were written at Marmara University; they were prepared within social sciences and educational sciences institutes; and quantitative methods were predominantly used in the research. The theses examining the relationship between social studies courses and democracy mostly focused on the effectiveness of teaching methods and techniques, as well as the democratic attitudes and behaviors of teachers and prospective teachers. In light of the findings, it is recommended that more studies be conducted that address democracy within the context of social studies. In the light of the results of the study, it is recommended that more studies on democracy in the context of social studies be conducted.

## ARTICLE HISTORY

Received 14 April 2025  
Accepted 9 May 2025

## KEYWORDS

Social studies,  
democracy,  
postgraduate,  
thesis,  
education

## Type of the paper

Research article,

CONTACT Özdemir Dikicigil  [ozdemir.dikicigil@gmail.com](mailto:ozdemir.dikicigil@gmail.com)

© 202X The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Democratic rights and freedoms, achieved through centuries of struggle, are increasingly under threat in many parts of the world. Authoritarian regimes attempt to suppress institutions that uphold and protect fundamental rights, sometimes exploiting legal loopholes or resorting to coercion to consolidate power. According to recent reports by global democracy and freedom indices (Freedom House, 2022; V-Dem Institute, 2025; International IDEA, 2023), democratic values have been in decline since the turn of the millennium. In societies where these values erode, widespread human rights violations are often observed.

Although periodic elections and majority rule are part of democracy, democracy is not a concept that consists of these facts (Kuçuradi, 1998). Independently functioning courts, a free press, a social environment in which all citizens have the freedom of thought, expression and choice, and a political climate in which public opinion and civil society organizations are taken into account are the *sine qua non* of democracy.

On the other hand, it would be insufficient to explain the democratic decline observed worldwide in recent years solely in terms of political regimes or the attitudes of rulers. This negative situation is closely related to the level of democratic consciousness and political participation of individuals, and therefore of society. In this context, the role of education in general and democratic citizenship education in particular is becoming increasingly important.

Academic studies reveal that citizens' commitment to democratic values is shaped by the education they receive (Hess, 2008; Levinson, 2011; Sounoglou & Michalopoulou, 2017). Accordingly, when education processes are not of a quality that emphasizes free thinking and questioning, encourages respect for differences, and teaches political participation and citizenship rights, it becomes difficult for individuals to adopt a culture of democracy.

## Democracy and Social Studies Education:

Democracy, often defined as a political regime based on popular sovereignty, extends beyond governance into a way of life (Ertürk, 1981). Democratic societies can only flourish where individuals internalize democratic attitudes and values. Thus, cultivating democratic citizens is inherently tied to educational processes.

Reversing the current global trend of democratic backsliding requires a renewed focus on education and educators. In this context, social studies education plays a pivotal role. Social studies is a key subject in promoting both knowledge of democratic principles and the adoption of democratic values and attitudes. It is instrumental in teaching concepts such as freedom, justice, equality, and human rights pillars of any democratic society. Furthermore, the subject aims to develop the knowledge, skills, and dispositions necessary for students to engage with democratic processes actively.

The concept of active citizenship is essential in societies that uphold democratic norms. The National Council for the Social Studies (NCSS, 2010) defines an active citizen as one who adopts democratic values and strives to embody them in everyday life. Accordingly, the primary goal of social studies education is to raise responsible, active citizens equipped with a democratic identity. This is clearly reflected in Turkey's Social Studies Curriculum, which expects students to "comprehend the historical evolution and current implications of concepts such as human rights, national sovereignty, democracy,

secularism, and the republic, and to organize their lives according to democratic principles" (MEB, 2024). These definitions underscore the centrality of democratic education within social studies.

The social studies curriculum, which embraces an interdisciplinary approach, includes both direct and indirect learning areas related to democracy (MEB, 2024). Because one of the primary goals is to raise democratic citizens, school experiences should reinforce students' awareness of their rights and freedoms.

Democratic education cannot be separated from a democratic learning environment. In its broadest sense, democratic education refers to the experiential learning of democratic norms, values, and attitudes. Only individuals who experience democratic practices during their education can become true believers in human rights and democracy. Therefore, educators and educational institutions can be seen as architects of a democratic society. Achieving this goal requires alignment among curriculum design, teaching methods, learning environments, and instructional materials.

As Kuzgun (2000) points out, democracy cannot be effectively taught solely through theoretical instruction. Students must experience democratic processes in practice. Hence, teachers must model democratic attitudes and behaviors, enabling schools -often considered micro-societies- to nurture citizens who are conscious of their rights and responsibilities and actively participate in democratic life.

In light of increasing threats to democracy worldwide, education emerges as a key instrument for safeguarding democratic values. Social studies education, by fostering democratic knowledge, skills, and attitudes, is uniquely positioned to cultivate active, responsible citizens. Ensuring democratic learning environments and empowering teachers with democratic competencies are critical steps toward sustaining democratic societies in the face of growing authoritarianism.

## Purpose

Since the emergence of the social studies course in Turkey, the understanding of national education has changed frequently along with the political and social structure that has undergone significant fractures, and therefore, comprehensive changes have been experienced in the course. In addition, the effort to keep up with the conditions brought by the age causes the expectations from this course to differentiate. On the other hand, the history of social studies education and social studies teacher training is quite recent.

The academic study of social studies education and teacher training is still relatively recent in Turkey. As a result, the academic output in this field, including research on its relationship with democracy, remains limited. Nevertheless, academic studies, particularly graduate theses, provide valuable insights into the development of the field. Graduate-level research, especially those housed in the Turkish Council of Higher Education National Thesis Center database, reflects long-term academic efforts shaped by institutional processes and scholarly guidance.

In an era of democratic decline globally, the role of education -and specifically social studies- in fostering democratic values is more vital than ever. Understanding how democracy is addressed in academic work on social studies education can help inform future educational policies and practices.

This study aims to analyze graduate theses focusing on the relationship between social studies education and democracy in Turkey. The primary research question is: How are

theses on this topic distributed across various criteria? These criteria include thesis type, publication year, university, institute, author gender, advisor title, subject area, and research method.

## Method

This research aims to examine graduate theses written on the relationship between the social studies course and democracy in Turkey, analyzing their distribution across various criteria. The study adopts a qualitative research design and utilizes the document analysis technique. Document analysis is defined as the systematic review of materials that contain information about the phenomenon being investigated (Yıldırım & Şimşek, 2016). This technique enables researchers to interpret and derive meaning from existing documents, offering a broader understanding of the subject (Bowen, 2009).

For data analysis, the study employs descriptive content analysis, which involves reviewing research in a specific field to identify prevailing trends and summarize findings from a descriptive standpoint (Çalık & Sözbilir, 2014; Suri & Clarke, 2009).

In the first stage of the study, a keyword-based search was conducted on the Turkish Council of Higher Education National Thesis Center's online database using terms such as “sosyal bilgiler” (social studies), “sosyal bilgiler eğitimi” (social studies education), “sosyal bilgiler dersi” (social studies course), “demokrasi” (democracy), “demokrasi eğitimi” (democracy education), and “demokratik” (democratic). As a result, 38 graduate theses related to the topic were identified, of which 36 were master's theses and 2 were doctoral dissertations.

These theses were then categorized using a classification form developed by the researchers. The criteria used for classification included: type of thesis, year of publication, university, institute, subject area, research method, gender of the author, and academic title of the advisor. The findings were presented and interpreted using visual aids such as graphs and tables to offer a clearer understanding of the distribution and characteristics of the theses.

## Findings

A total of 38 graduate theses focusing on the relationship between social studies education and democracy were identified in the National Thesis Center of the Council of Higher Education in Turkey. Among these, 36 were master's theses and only 2 were doctoral dissertations. This suggests that the topic has been predominantly explored at the master's level, with doctoral research remaining limited.

The earliest thesis on the subject was written in 2003. A consistent number of theses followed in subsequent years, with a notable increase observed in 2018 and 2019. The year 2018 saw the highest number of theses (15.79%), possibly due to updates in the undergraduate social studies curriculum. This indicates that curriculum reforms may positively influence academic interest in democratic education.

When analyzing university distribution, Marmara University emerged as the leading institution, producing the highest number of theses (10.53%) and one of the two doctoral dissertations. It was followed by several universities contributing three theses each. This shows that interest in the topic is spread across various higher education institutions, though some universities are more prominent contributors.

The institutional affiliation of the theses revealed that 55% were submitted to Social Sciences Institutes, 40% to Educational Sciences Institutes, and 5% to Graduate Education Institutes. This distribution indicates that although the field is primarily associated with educational faculties, many related programs function under different institutional structures.

The gender distribution of thesis authors was equal, with male and female researchers each contributing 50%. This balance suggests that democracy-related issues in social studies education are of equal interest to researchers regardless of gender, especially in recent years where gender parity has become more evident.

Advisor titles showed that nearly half (47.37%) of the theses were supervised by assistant professors, followed by full professors (31.58%) and associate professors (18.42%). Interestingly, both doctoral theses were supervised by full professors, suggesting that higher academic titles are more involved in doctoral-level research on the subject.

Thematically, the theses were categorized into five main areas. The most frequently studied theme (28.95%) involved examining the effectiveness of teaching methods and techniques in promoting democratic values. Other notable themes included teachers' views (23.68%), curriculum and textbook analysis (15.79%), and pre-service teacher perspectives (15.79%). This highlights a strong focus on classroom practices and teacher perceptions in the context of democratic education.

In terms of methodology, 50% of the theses used quantitative methods, 36.84% used qualitative methods, and 13.16% employed mixed methods. This methodological diversity reflects a comprehensive approach to understanding democracy in social studies education from multiple research perspectives.

## Conclusion

This study aimed to examine the relationship between social studies education and democracy through the analysis of 38 graduate theses in Turkey. The results reveal significant trends and offer insights into the progression of this area of research. The study's findings contribute to understanding the current landscape of social studies education in relation to democracy, and highlight key areas for further exploration.

The research found that the number of theses related to social studies and democracy has gradually increased since 2000, following the restructuring of education faculties in Turkey. Despite this growth, doctoral dissertations on this topic are still limited, with only two identified in the years 2015 and 2023. This suggests that while the interest in this field has expanded, doctoral research remains relatively scarce compared to master's theses. This is likely due to the larger number of master's programs available in Turkish universities compared to doctoral programs.

Another key finding is that Marmara University and Gazi University have contributed significantly to this area of research, with multiple theses produced at these institutions. The research also shows a balanced gender representation among the authors of these theses, indicating that both male and female researchers are equally interested in studying the relationship between social studies education and democracy. This balance is a positive indicator of inclusivity within the academic community.

The distribution of theses by institution and academic department further emphasizes the interdisciplinary nature of this research area. Most theses were conducted within Social Sciences Institutes and Education Sciences Institutes, reflecting the diverse academic backgrounds of the researchers involved. These findings suggest that social studies and democracy education are areas of interest for a wide range of academic disciplines and approaches.

In terms of research methodology, the study found that the majority of theses utilized quantitative research methods, focusing on the relationships between criteria and providing generalizable findings. However, qualitative research methods were also widely used, allowing for more in-depth exploration of the topic. This diversity in research methods highlights the complexity of studying the relationship between social studies education and democracy, and suggests that both quantitative and qualitative approaches are valuable for gaining a comprehensive understanding of the subject.

The thematic analysis of the theses revealed that the majority focused on the effectiveness of teaching methods and techniques for democracy education. Other prominent themes included exploring the democratic views, attitudes, and behaviors of social studies teachers and teacher candidates. These findings suggest that there is a strong academic interest in how democratic values can be effectively taught within social studies education, and how teachers and students engage with these values in practice.

In conclusion, this study underscores the ongoing need for research in the relationship between social studies education and democracy. The findings provide valuable insights into current research trends and highlight important areas for future investigation. It is hoped that this study will inspire further research that can address gaps in the literature and contribute to the development of more innovative and effective practices in social studies education, ultimately fostering the growth of democratic values in future generations.

### ***Publication Ethics***

It is not a study that requires ethical committee approval from any institution or organization.

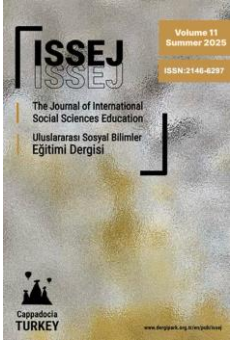
## ORCID

Özdemir Dikicigil  <http://orcid.org/0000-0002-7455-1142>

## References

- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, 155-171. (PDF) Social justice and the social studies. [https://www.researchgate.net/publication/309105506\\_Social\\_justice\\_and\\_the\\_social\\_studies#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/309105506_Social_justice_and_the_social_studies#fullTextFileContent) (Retrieved on February 27, 2025)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Castro, A. J., Knowles, R. T. (2017). Democratic citizenship education: Research across multiple landscapes and contexts. *The Wiley handbook of social studies research*, 287-318. <https://doi.org/10.1002/9781118768747.ch13>
- Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim – Education and Science*, 39(174), 33–38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Ekici, K. (2022). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerinin belirlenmesi* [Unpublished doctoral dissertation]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Yelkenstepe Yayınları.
- Freedom House. (2022). *Freedom in the World* 2022. [https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW\\_2022\\_PDF\\_Booklet\\_Digital\\_Final\\_Web.pdf](https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf) (Retrieved on February 28, 2025)
- Hess, D. (2008). Democratic education to reduce the divide. *Social Education*, 72(7), 373–376.
- International IDEA. (2023). *The global state of democracy 2023*. <https://cdn.sanity.io/files/2e5hi812/production/0c4fe84a1378d22287fdcdf36584c237264bef9.pdf> (Retrieved on February 28, 2025)
- Koutselini, M. (2008). Citizenship education in context: Student teacher perceptions of citizenship in Cyprus. *Intercultural Education*, 19(2), 163-175. <https://dx.doi.org/10.1080/14675980801889690>
- Kuçuradi, İ. (1998). Yirmibirinci yüzyılın eşiğinde demokrasi kavramı ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 1–10.
- Kuzgun, Y. (2000). Sınıfta demokrasi. In A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi*. Eğitim Sen Yayınları.
- Levine, P. (2023). Politics by other means: Civic education in a time of controversy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 24-38. <https://doi.org/10.1177/00027162231189037>
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9(2), 125–144. <https://doi.org/10.1177/1477878511409770>
- Lührmann, A., Lindberg, S. I. (2019). A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, 26(7), 1095–1113. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). 2024 *Maarif modeli sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). *National curriculum standards for social studies*. <https://www.socialstudies.org/standards/introduction> (Retrieved on March 2, 2025)
- Rogers, J., Kahne, J. (2022). Educating for a Diverse Democracy: The Chilling Role of Political

- Conflict in Blue, Purple, and Red Communities. *UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access*. <https://idea.gseis.ucla.edu/publications/educating-for-a-diverse-democracy/publications/files/diverse-democracy-report> (Retrieved on February 26, 2025)
- Sounoglou, M., Michalopoulou, A. (2017). Early childhood education curricula: Human rights and citizenship in early childhood education. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 53–68. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n2p53>
- Suri, H., Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395–430. <https://doi.org/10.3102/0034654308326345>
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D., Duman, R. (2011). Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121.
- Turan, R. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1282-1312. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1371874>
- V-Dem Institute. (2025). *Democracy report 2025*. [https://www.v-dem.net/documents/60/V-dem-dr\\_2025\\_lowres.pdf](https://www.v-dem.net/documents/60/V-dem-dr_2025_lowres.pdf) (Retrieved on February 28, 2025)
- Waldner, D., Lust, E. (2018). Unwelcome change: Coming to terms with democratic backsliding. *Annual Review of Political Science*, 21, 93–113. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-050517-114628>
- White, G., Dong, D., Campbell, D. E., Lee, C. D. (2023). Civic Education in a Time of Democratic Crisis. *ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 7–15. <https://doi.org/10.1177/00027162231190539>
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education and Science*, 36(159), 165-178.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Üniversite öğrencilerinin cam tavan algılarının belirlenmesi

Recep Özkan

**Önerilen atıf:** Özkan, R. (2025). Üniversite öğrencilerinin cam tavan algılarının belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 11(1), 116-143. DOI: 10.47615/issej.1531207

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.1531207>



© 2025 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

### Öne Çıkanlar

Cam tavan konusunda üniversite öğrencileri ile ilgili çok fazla çalışma olmayıp, daha çok farklı sektörlerdeki yöneticiler üzerine çalışmalar söz kousudur. Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının cam tavan konusundaki görüşlerinin ortaya konulmuştur. Eğitim fakültelerine toplumsal cinsiyet ile ilgili derslerin konulması ya da ilgili derslerin konuları arasında toplumsal cinsiyet konusunun eklenmesi gerekliliği.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Üniversite öğrencilerinin cam tavan algılarının belirlenmesi

Recep Özkan 

Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi, Kırşehir, 40100, Türkiye

### ÖZ

Kadın olgusu insanlık tarihi sürecinde her dönemde önemli tartışma konularından biri olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Kadınların iş yaşamına girmesiyle birlikte farklı bir boyuta gelen kadın erkek mücadelesi, kadınların çalıştıkları işte yöneticilik yapip yapamayacakları yöneticilikte yükselmelerinin önüne çıkan ve literatürde cam tavan kavramıyla karşılık bulan konu son dönemlerin önemli araştırma alanları içine girmektedir. Bu çalışmada da; üniversite öğrencilerinin özellikle de yeni nesilleri eğitecek geleceğin öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, PDR, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi eğitimi anabilim dallarında okuyan 2. sınıf öğrencilerinden 264 kadın ve 60 erkek öğrenci üzerinde toplamda 324 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçekteki 30 sorudan 18'ine verilen cevaplarda katılımcıların cinsiyetlerine göre algılamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin kadınlara göre farklı, daha doğrusu kadınların erkeklere göre daha yetersiz olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Yine bu sorulara kadınların yetersiz cevapları, cam tavan olgusunun kadınlar üzerinde ne derece etkili olduğunun da bir göstergesi sayılabilir. Anabilim dalları açısından bakıldığında; özellikle sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin diğer anabilim dalalarına göre farklı düşündüğü görülmektedir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 10 Ağustos 2024  
 Kabul tarihi 21 Ekim 2024

### ANAHTAR KELİMELER

Cam tavan, öğrenci, toplumsal cinsiyet, eğitim, üniversite

### Makale Türü

Araştırma makalesi,

İLETİŞİM Recep Özkan  recepozkan@hotmail.com  Eğitim Fakültesi, Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi, 40100, Kırşehir, Türkiye

© 2025 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eseriniz remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Yaratılış itibarı ile biyolojik olarak farklı özelliklere sahip olan insan, bu özellikleri nedeniyle erkek ve kadın olmak üzere iki farklı cinsiyet olarak tanımlanmaktadır. Kadın ve erkek olarak ayrılan bu iki cinsiyet, hemen her alanda mücadele içinde olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Özellikle kadının mücadelesi, hemen her dönemde var olma mücadelesi olarak kendini göstermiştir. Erkeğin gölgesinde kalmama, hak arama ve adalet üzerine olan bu mücadelenin şekli ve şiddeti zamana ve mekana göre farklılaşsa da, kadın olgusu her dönemde ve her toplumda, erkeğe göre ikinci planda oluşuyla gündemdeki yerini korumuştur. Kadının varlık mücadelesi, zaman içinde sosyal ve ekonomik konumları olumlu bir gelişme göstererek değişmiştir (Carvalho vd., 2019. Aktaran: Yanar ve Akpınar, 2023). Bütün bu değişimlere rağmen konunun tarihi seyri, hemen bütün toplumlarda, kadının erkek karşısındaki varlık mücadelesinin devam edeceğini gösterir niteliktedir.

Özellikle yerleşik hayatla birlikte, ev içi ve ev dışı yaşam şeklinde insanoğlunun karşısına çıkan hayat mücadelesinde kadın; genelde ev içi yaşamla ilişkilendirilmiş, rol paylaşımları bu doğrultuda gelişmiştir. Süreç içerisinde kültürel faktörlerin etkisiyle kadın ve erkek arasındaki rol paylaşımları belirginleşmiş ve çoğunlukla da erkek lehine gelişmeler tarihin her aşamasında devam etmiştir. Bütün toplumlarda; kadını içe dönük, erkeği ise dışa dönük yaşam tarzına zorlayan uygulamalar, kadının erkeğin gerisinde ve güdümünde, onun izin verdiği oranda hayatta ve ayakta kalmasını da ortaya çıkarmıştır. Bu uygulamalar yanında kadının hayatta ve ayakta kalmada, en azından erkek kadar haklara sahip olmada verdiği mücadele çağlar boyu devam etmiştir. Mücadelenin şekli ise kültürden kültüre farklı şekillerde olmuştur.

Kadının erkek karşısında verdiği varlık mücadelesi, toplumsal kabul çabaları, uzun zamandır farklı bilim dalları tarafından araştırmalara konu olmuştur. Araştırmalarda; dönemin özellikleri araştırmacıları farklı kavramlar üreterek bu kavramlar üzerinden hareket etmeye yöneltmiş, çağın şartlarına göre kadının mücadelesi farklı kavramlarla gündeme getirilmeye çalışılmıştır. Yirminci yüzyılda özellikle kadınların da erkekler gibi statü gerektiren işlerde başarılı olabileceği anlayışı öne çıkmış olsa da kadın, toplumsal kültür etkisiyle görünmeyen engellerle karşılaşmıştır. Aynı işi aynı başarı oranında hatta erkekten daha fazla başarılı yapmasına rağmen, yapılan işin statü yükselmesinde, erkek basamakları rahatlıkla çıkarken, kadının önüne birçok engeller çıkmakta/çıkarılmaktadır. Yasal olarak bir engelin olmadığı yükselme basamaklarında, aslında net, açık, apaçık varlığı bilinen fakat görülmeyen ya da görülmek istenmeyen engeller kadını geriye doğru çekmekte, yükselmesini engellemektedir. Yüzyılın sonlarına doğru bu durum “cam tavan” kavramıyla açıklanmaya çalışılmış ve birçok bilim dalında bu konuda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Çünkü cam tavan sendromu, ekonomik büyüme gündemini etkilemenin yanı sıra, toplumda ve örgütlerde her düzeyde cinsiyet eşitliği hedeflerine ulaşmak için bir tehdit unsuru oluşturmaktadır (Bakan vd. 2023. 252). Daha çok çalışılan iş ortamında kadınların, statüye ulaşmasını

güçleştiren/engelleyen (Jafarov ve Kamiloğlu, 2022. 1495) görünmezlik olarak nitelendirilebilecek cam tavan, onların kariyer hedeflerini gerçekleştirmesinde üst yönetim pozisyonlarına ulaşmasını sınırlandıran engellerdir (Er ve Adıgüzel, 2015: 166) Örgütlerde tepe yönetim pozisyonu için kadınlara konulan keyfi bir engel olarak tanımlanmaktadır (İpçioğlu, Eğilmez ve Şen, 2018. 687). Dolayısıyla bazı tanımlarda yöneticilik, bazı tanımlarda da üst yönetime gelmeyi engelleyen görünmez faktörler olarak tanımlanmaktadır. Babiç ve Hansez ise (2021) cam tavan teorisini, kurumsal işyerlerinde cinsiyetçilik veya ırkçılığa dayalı uygulanan ayrımcılık olarak ifade etmektedir.

Kadınların yöneticilikte yükselmelerini engelleyen faktörler olarak açıklanan cam tavan kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda ifade edilmeye başlanmıştır. Kadının çalışmasına yönelik, daha çok toplumsal ön yargıların etkisiyle ortaya çıkan engeller, zaman içerisinde kadının en az erkekler kadar, toplumsal yaşamda biz de varız anlayışını dillendirmesiyle birlikte görünür olmaya ve bu alandaki mücadelenin dikkate alınmasında önemli olmuştur. Kadının iş hayatındaki varlığının ve iş hayatında yükselmesinin önünde görünür engeller yanında, açık ve net olarak görülemeyen engeller de söz konusudur. Cam tavan olarak adlandırılan bu engeller, yasal düzenlemelerle ortadan kaldırılmaya çalışılsa da, bireylerin anlayışlarının değişmemesi nedeniyle varlığını devam ettirmektedir. Kadınların aileye yönelik sorumlulukları, çalışılan işle ilgili deneyim eksiklikleri, işin gereklilikleri ile ilgili yetersizlikler, toplumsal önyargılar, tutum ve algılar, üst yönetim pozisyonlarında kadınlar arasındaki çatışan ilişkiler lietratürde önemli engeller olarak yer almaktadır (Mathur-Helm, 2006).

Cam tavan kavramını ortaya çıkışıyla ilgili farklı tespitler söz konusu olsa da; 1970'li yıllarda ABD de ortaya çıkan bir kavram (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007) olduğu anlayışı kabul görmektedir. Vargas (2018, Aktaran: Üstünoldu; 2023) cam tavan teriminin ilk olarak 2 Mayıs 1978'de, New York Telephone'da orta düzey yönetici olarak görev yapan bir kadın yönetici olan Marilyn Loden tarafından, 1978 Kadınlar Fuarı "Mirror, Mirror on the Wall" panelinde kullanıldığını, kadınların da liderlik pozisyonlarına taşınması gerektiğine değinildiğini, kadınların iş hayatında ilerleyememesinin sebebinin giyim tarzı ya da erkek meslektaşlarının söylediklerinden değil de, bunun görünmez bir engel olmasından kaynaklandığını ifade ederek bu durumun ilk kez "cam tavan" olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Bilimsel olarak 1990'lı yıllarda yaygın kullanımıyla (Maume, 2004) karşılaşılan cam tavan kavramı literatürde; kadın yöneticilerin yöneticilikte yükselmelerini engelleyen görünmeyen, aşılamayan, üstesinden gelinemeyen, gelinmesi pek mümkün olmayan engeller olarak tanımlanmaktadır (Weil, Mattis, 2003, s. 224; Wirth, 2001:1; Aycan, 2004; Şiyve, 2004).

Hem milletlerarası arenada hem de ülke içinde, cinsiyet eşitliğine yönelik birçok yasal uygulamalar hayata geçirilmiş olmasına rağmen kadınların, iş hayatının hemen her alanında yükselme konusunda bu görünmez engellerle karşılaşmaları hala devam etmektedir (Yavuzer ve Özkan, 2020). Çalışılan iş ortamında birçok işi kadınların erkeklerden daha iyi yapmalarına rağmen kadınların erkeklerden daha düşük ücret almalarında cam tavanın önemli etkisi vardır. Cam tavan engelleri

denilen, kadının çalıştığı ortamda kariyer basamaklarını erkekler gibi rahat bir şekilde çıkmasını engelleyen nedenleri; iş ortamından, kadınların kendilerinden, hemcinslerinden, bireysel faktörlerden, örgütsel faktörlerden ve toplumsal faktörlerden kaynaklanan nedenler olarak sınıflamak mümkündür.

Kadının çalışma hayatına girmesi özellikle de yönetim alanlarında görev alması, hemen her çağda önemli sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların temel kaynağı, az da olsa hemcinsleri tarafında üretilirken büyük bir oranı da karşı cins tarafından üretilmiştir. Toy'un (2022) "banka kadın çalışanlarının cam tavan farkındalığı" adlı çalışmasında elde ettiği sonuç da, kadın banka çalışanlarının yönetici tercihlerini genellikle erkeklerden yana kullandıkları sonucunu vermekte, cam tavan algısının oluşmasında hem cinslerin etkisinin hala devam ettiğini göstermektedir. Uzun yıllar üniversitede verilen konu ile ilgili derslerde, özellikle son sınıf öğrencileri ile yapılan derslerde, "*mezun olunca çalıştığınız yerde hemcinsinizin yöneticilik yapmasını ister misin?*" sorusuna kadın öğrencilerin önemli bir kısmının "*hayır istemeyiz*" cevabı vererek, "*hocam biz kadınlar birbirimizi çok kıskanırız, kadınların iş dışı yaşamlarında, özellikle annelikle ilgili görevleri iş-yöneticilik işlerini aksatabilir*" gibi cevaplar verdikleri görülmüştür. Erkekler ise bu soruya; çoğunlukla "fark etmez, hatta daha iyi olur" cevabı verirken, bazı erkek öğrencilerin kadın öğrencilerde olduğu gibi kadının ev içi ve annelikle ilgili görevlerinden dolayı yöneticilik işlerini aksatabileceği gerekçesiyle hayır cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Hem modern hem de geleneksel toplumlarda, tarihin her döneminde, ev içi ve ev dışı yaşam dendiğinde, kadınların daha çok ev içi yaşama ilişkin, erkeklerin ise ev dışı yaşama ilişkin rollerin üstlenilmesine yönelik eğilimi olduğu görülmektedir. Özkan (2017) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin, kadına daha çok anne rolü biçerek, kadının kocasına ve evine karşı sorumluluklarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu anlayış toplum yapısına göre değişebilmekle birlikte, zamanla toplumsal statüler ve rollerde cinsiyete dayalı bir ayrımı ortaya çıkarmaktadır.

Toplumlar, bulundukları coğrafyada kültür ve inancın da etkisiyle kurmuş oldukları devletlerde kadınların rollerine ilişkin farklı uygulamalar ortaya koymuşlardır (Gündüz, 2012, 130). Hemen belirtmek gerekir ki bu uygulamalar hangi dönem ve coğrafyada olursa olsun, daha çok erkek egemen kültürün oluşturduğu uygulama/ların ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu uygulama/lar; modern ya da geleneksellik fark etmeksizin, derecesi farklı olmakla birlikte, her çağda her toplumda karşılaşılan bir durum olmuştur.

Tarihsel süreçte belli dönemlerde kadının toplumsal yaşamdaki konumunun farklılaştığının görülmesi, toplumsal anlayışın değişmesinden çok, o dönemin toplumsal özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle savaşlar sonrası birçok toplumda erkek nüfusunun azalmasıyla, boşalan iş alanlarını dolduracak erkek nüfusun bulunmayışı zorunluluk olarak bu alanların kadınlar tarafından doldurulmasına, belli zaman sonra ise durumun tekrar eski haline dönmesine neden olmaktadır. Bozkaya (2013) 2. Dünya Savaşında savaşa giden erkek nüfusunun fazlalığı nedeniyle, kadınların hem evini hem de çocuklarını düşünmek zorunda olduklarından dolayı çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Benzer durum

Kurtuluş Savaşı sonrası Türkiye’de de görülmektedir. Kurtuluş Savaşında erkek nüfusunun büyük bir kısmı, silah altına alınmış, üniversite öğrencilerinden yaşı tutanlar askere çağırılmış, yaşı tutmayanlardan gönüllü olarak askere alınmak isteyenler olmuştur. Kayseri, Sivas ve Galatasaray Lisesi öğrencileri gönüllü olarak askere katılmışlar. Bu durum savaş öncesi erkeklerin doldurdukları iş alanlarının boşalmasına neden olmuştur. Dolayısıyla boşalan iş alanlarını kadınlar doldurmak durumunda kalmıştır. Kürtuluş Savaşı sonrası böyle bir durumun ortaya çıkması, kadının toplumsal yaşamda görünür olması anlamına gelmemekte, kadın algısının değiştiğini göstermemektedir. Yukarıda belirtilen zorunluluklar yanında, kadınların eğitimden yararlanma düzeylerinin yetersizliği de toplumsal yaşama katılma ve erkeklerle mücadele etmede önemli bir faktördür.

Kadın yöneticilerin yöneticilikte yükselmelerini engelleyen görülmeyen faktörler olarak tanımlanan cam tavan kavramı, özellikle kadınların toplumsal hayattaki konumlarının henüz tam olarak yerleşmediği toplumlarda çok yaygın görülen bir durumdur. Toplumsal kültürün etkisiyle kadın cinsinden beklenen rollerin erkeklerden beklenilenden farklı oluşu bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir etken olmaktadır. Süreci içerisinde, toplumsal anlayışın değişmesine paralel olarak kadınların iş yaşamında özellikle de yöneticilikte belli konumları işgal etme oranları artsa da yeterli değildir.

Dışişleri Bakanlığı verilerine göre kadın büyükelçi oranı 2011 yılında %11,9 iken 2022 yılında %27,2 olurken, erkek büyükelçi oranı ise 2011 yılında %88,1 iken 2022 yılında %72,8 olmuş. Türkiye Büyük Millet Meclisi verilerine göre 2022 yılsonu itibarıyla 579 milletvekili içerisinde kadın milletvekili sayısının 100, erkek milletvekili sayısının ise 479 olduğu görülmektedir. Meclise giren kadın milletvekili oranı, 2007 yılında %9,1 iken 2022 yılında %17,3 olması, oranın yükseldiğini göstermesine rağmen kadın erkek nüfus oranlarıyla kıyaslandığında oldukça düşük kalmaktadır. Yükseköğretim istatistiklerine göre yükseköğretimde görevli profesörler içinde kadın profesör oranı 2010-2011 öğretim yılında %27,6 iken 2021-2022 öğretim yılında %33,2, doçent kadrosunda görev yapan kadın oranı 2021-2022 öğretim yılında %40,2 iken öğretim görevlisi kadrosunda görev yapan kadın oranının %50,8 olması, akademiye üst kadrolarda da durumun çok fazla gelişmediğini göstermektedir.

Hane halkı işgücü araştırması sonuçlarına göre şirketlerde üst düzey ve orta kademe yönetici pozisyonundaki kadın oranı 2012 yılında %14,4 iken 2021 yılında %20,7 oldu. Aile yapısı araştırması sonuçlarına göre 2021 yılında kadınların çalışması ile ilgili bireylerin algıları incelendiğinde, kadının çalışması ve sosyal hayata katkı sağlamasının değerli olduğunu düşünenlerin oranı %82,6 olurken, kadınlara göre bu oran %85,6, erkeklere göre ise %79,5 olmuştur (data.tuik.gov.tr). Bu verilerden her ne kadar, kadınların çalışma hayatına ve yöneticilik kademesine geçişlerinde yıllara göre olumlu anlamda bir farklılık olduğu görülsede yeterli olduğunu söylemek mümkün olmamaktadır. Çünkü artık kabul edilen bir gerçek vardır ki, toplumların gelişmişlik düzeyleri o toplumun kadınlara verdiği değer oranında olmaktadır. Bir başka ifadeyle; bir toplumda kadının toplumsal yaşamdaki

görünürlüğü ile gelişmişlik oranı aynı doğrultudadır.

Toplumsal cinsiyet konusunda, çocuk yaştan itibaren, özellikle de okul öncesi çağıdan başlayarak bireylerin bilinçlendirilmesi önemli olmaktadır. Bu noktada da öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda bilgili ve tutarlı davranmaları bireylerin konuyu içselleştirmelerinde önemlidir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademesinde, bireylerin öğretmene bağlılığı, onu rol model olarak benimsemeleri ve her dediğini doğru olarak kabul etmeleri hatta ailenin de önüne geçerek “ama öğretmenim böyle söyledi” ifadesinde anlam bulan, okul çağı çocuğunun öğretmen algısı çok çok önemli olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konunun önemli noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın, öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesi çalışmanın önemini daha da arttırmaktadır.

## Amaç

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin cam tavan konusuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Eğitim Fakültesi'nde Matematik Eğitimi, PDR, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerinin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

## Metodoloji

Bu çalışma; nitel araştırma modelindedir. Fenomoloji (olgu-bilim) desenden hareketle yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından, belli olguya yönelik bireyin sahip olduğu algılarının belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla yapılan araştırmalar fenomenolojik araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin cam tavan olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlandığından fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda; Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Matematik Eğitimi, PDR, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi eğitimi anabilim dallarında okuyan 2. sınıf öğrencilerinin “Cam Tavan Engelleri Ölçeği (CTEÖ)” ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin toplanmasında; Yavuzer ve Özkan (2020) tarafından geliştirilen “Cam Tavan Engelleri Ölçeği”, elektronik ortam hazırlanarak, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde Türk Eğitim Tarihi dersi alan öğrencilere sosyal medya üzerinden ölçek linki gönderilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında 2. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinde; bu öğrencilerin birinci sınıfta eğitim sosyolojisi dersi konuları içerisinde “toplumsal cinsiyet ve eğitim” ve 2. sınıfta Türk eğitim tarihi dersi konuları içerisinde “Türklerde kadın eğitimi” konularını işlemeleri önemli bir gerekçedir. 3. ve 4. sınıfların araştırmaya dâhil edilmemelerinde ise bu sınıf öğrencilerinin mezuniyet sonrası girecekleri KPSS sınavına yoğunlaşmaları ve ayrıca birçok üniversitede olduğu gibi bu zamana kadar çok fazla araştırmacının anket, ölçek vb. araştırma sorularıyla karşılaşmış olması nedeniyle bu tür araştırma sorularını cevaplamada isteksiz

olmaları nedeniyle çalışmanın sorularına objektif cevap verememe ihtimalinin önemli etkisi vardır.

### *Katılımcılar*

Araştırmaya katılan öğrencilerin; birinci sınıf eğitim sosyolojisi dersi konuları içerisinde “toplumsal cinsiyet ve eğitim”, ikinci sınıf Türk eğitim tarihi dersi konuları içerisinde ise “Türklerde kadın eğitiminin tarihi” konularının işlenmesinde alanla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Özellikle ikinci sınıf Türk eğitim tarihi dersindeki “Türklerde kadın eğitimi” konusu anlatılırken, birinci sınıfta işlenen toplumsal cinsiyet konusuna da değinilmiş ve elektronik ortama aktarılan ölçek soruları ile ilgili link, sınıf haberleşme kanalından gönderilerek ölçek soruları ile ilgili verecekleri cevapları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplamalarının çalışmanın güvenilirliği açısından öneminden bahsedilmiştir. Aşağıda araştırmaya katılanların cinsiyete ve anabilim dallarına göre sayıları verilmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı

| Cinsiyet     | N          | %            | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Kadın        | 264        | 81,5         | 81,5          | 81,5               |
| Erkek        | 60         | 18,5         | 18,5          | 100,0              |
| <b>Total</b> | <b>324</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

Tablo 1’e bakıldığında katılımcılar arasında %81,5 ile kadınların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlar içerisinde kadınların çoğunlukta olması, eğitim fakültesinin her bölüm/anabilim dalı için geçerli bir durumdur. Buradan hareketle, meslek tercihinde de cinsiyete göre bir farklılığın olduğu, toplumsal kültür bağlamında meslek tercihinde dahi cinsiyetin göz önüne alındığı söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki en önemli gösterge, toplumsal kültür etkisiyle kadına ve erkeğe yüklenen rollerin farklılığıdır.

**Tablo 2.** Katılımcıların anabilim dallarına göre dağılımı

| Bölüm            | N          | %            | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|------------|--------------|---------------|--------------------|
| Matematik Eğitim | 47         | 14,5         | 14,5          | 14,5               |
| PDR              | 93         | 28,7         | 28,7          | 43,2               |
| Türkçe           | 40         | 12,3         | 12,3          | 55,6               |
| Sınıf Eğitimi    | 73         | 22,5         | 22,5          | 78,1               |
| Sosyal Bilgiler  | 28         | 8,6          | 8,6           | 86,7               |
| Okul öncesi      | 31         | 9,6          | 9,6           | 96,3               |
| Diğer            | 12         | 3,7          | 3,7           | 100,0              |
| <b>Total</b>     | <b>324</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>  |                    |

Anabilim dalı bazında bakıldığında, çalışmaya en çok Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) anabilim dalında okuyan öğrencilerin katıldığı görülmektedir. Bu

durum, anabilim dalı tercihlerinde özellikle iş bulma-atanma kolaylığının dikkate alındığını göstermektedir.

Dersine girilen sınıflara, daha önceden elektronik ortama aktarılan ölçek soruları ile ilgili link, sınıf haberleşme kanalından gönderilerek yüz yüze yapılan derste de linkteki ölçek ile ilgili bilgi verilip, öğrencilerin ölçek soruları ile ilgili verecekleri cevapları dikkatli bir şekilde okuyarak cevaplamalarının çalışmanın güvenilirliği açısından önemli olduğu anlatılmış ve çalışmaya verecekleri katkı için teşekkür edilmiştir.

Verilerin analizinde; öğrencilerin, daha önceden sınıf iletişim kanalından gönderilen linkteki sorulara verdikleri cevaplar, istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında faydalanan cam tavan ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı 0,913 olarak hesaplanmış, ölçeğinde Cronbach's Alpha katsayısı  $0,60 \leq \alpha < 0,80$  arasında olması durumunda güvenilir,  $0,80 \leq \alpha < 1,00$  arasında olması durumunda ise çok güvenilir (Kalaycı, 2009: 405) önermesinden hareketle bu araştırmanın ölçeğinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılımdan sapıp saptığını gösteren çarpıklık (-0,685 / 1,665) ve basıklık (-1,190 / 2,742) katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılımı hususunda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -3,0 ve +3,0 değerleri arasında bir dağılım göstermesi gerektiği (Kunan, 1998; Chemingui ve Ben Lallouna, 2013) görüşü göz önünde bulundurulmuştur.

## Bulgular

Çalışmada fazla yazıdan kaçınmak ve anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla cinsiyete ve bölümlere göre farklılık göstermeyen maddelere aşağıdaki tabloda yer verilmemiştir. Bütün ortalama verileri ise farklılık göstermemesine rağmen anabilim dalına göre algılamaların ortaya konabilmesi için ilgili tabloda yer almıştır.

Tablo 3'de de görüldüğü gibi ölçekteki 30 sorudan 18'ine verilen cevaplarda katılımcıların cinsiyetlerine göre algılamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bütün ortalamalara bakıldığında da katılımcıların görüşlerinde cinsiyete göre de farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların algılarındaki cinsiyete göre farklılıkları

| Maddeler                                                                                                                  | Cinsiyet | N   | Ort. | Standart Sapma | t değeri | Serbestlik Derecesi | p     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----|------|----------------|----------|---------------------|-------|
| a1* İş ve aile hayatındaki sağlıklı bir denge kurmak adına kadınlar daha az emek ve zaman isteyen işler tercih etmelidir. | Kadın    | 264 | 2,42 | 1,17           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 3,08 | 1,17           | -5,846   | 87,773              | 0,000 |
| a2* Çalışma yaşamı bir kadının aile içinde görevlerini yerine getirmesini engeller.                                       | Kadın    | 264 | 1,97 | 0,91           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,78 | 1,15           | -3,97    | 76,689              | 0,000 |
| a3* Kadınların evli ya da çocuk sahibi olmaları iş performanslarını olumsuz yönde etkiler.                                | Kadın    | 264 | 2,16 | 0,99           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,87 | 1,05           | -5,896   | 84,267              | 0,000 |
| a5* Çalışma yaşamı kadınların iş ve aile arasında denge kurmasını zorlaştırmaktadır                                       | Kadın    | 264 | 2,33 | 1,06           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,80 | 1,05           | -2,278   | 88,256              | 0,002 |
| a6* Kadınlar terfi etme ve daha yüksek pozisyonlara gelme konusunda isteksizdirler.                                       | Kadın    | 264 | 1,44 | 0,68           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,08 | 0,87           | -3,103   | 76,412              | 0,000 |
| a8* Kadınlar kariyer hedefleri için karşılaşılabilecek zorluklarla baş edemeyeceklerini düşünürler                        | Kadın    | 264 | 1,87 | 0,90           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,55 | 0,91           | -0,735   | 87,092              | 0,000 |
| a9* Kadınlar çalışma hayatında kendileri ile ilgili olumsuz önyargıları kabul ederler                                     | Kadın    | 264 | 2,04 | 0,98           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,38 | 1,11           | -5,299   | 81,260              | 0,017 |
| a10* Çalışan kadınlar eşine ve çocuklarına gerekli zamanı ayıramadığı duygusu ile kariyer planlarından vaz geçerler       | Kadın    | 264 | 2,26 | 0,99           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,78 | 0,78           | -2,409   | 106,727             | 0,000 |
| a11* Kadınlar kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze alamazlar                                   | Kadın    | 264 | 1,57 | 0,68           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,22 | 0,98           | -3,812   | 72,677              | 0,000 |
| a12* Kadınlar aile yaşamlarının zarar görebileceği endişesi nedeniyle daha fazla yükselmeyi istememektedir                | Kadın    | 264 | 1,95 | 0,97           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,50 | 0,98           | -6,082   | 87,292              | 0,000 |
| a23* Kadınlar erkekler kadar kariyerlerinde kararlı değillerdir                                                           | Kadın    | 264 | 1,72 | 0,80           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,48 | 1,00           | 0,516    | 77,107              | 0,000 |
| a24* Bazı kararlarda duygusal davranışları nedeniyle kadınlar üst düzey görevlerde başarısızdırlar                        | Kadın    | 264 | 1,97 | 0,97           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,67 | 1,11           | -6,317   | 80,540              | 0,000 |
| a25* Kadınların hızlı ve mantıksal karar verme kapasiteleri yoktur.                                                       | Kadın    | 264 | 1,44 | 0,70           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,38 | 1,18           | -4,88    | 68,725              | 0,000 |
| a26* Kadınlar uzun mesai, şehirlerarası ya da ülkeler arası seyahatleri sevmeyizler.                                      | Kadın    | 264 | 1,64 | 0,81           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,43 | 1,00           | -8,149   | 77,638              | 0,000 |
| a27* Kadınlar ağır çalışma koşullarına ayak uyduramazlar                                                                  | Kadın    | 264 | 1,86 | 0,94           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,87 | 1,27           | -6,54    | 74,396              | 0,000 |
| a28* Kadınlarla iş yaşamında iletişim kurmak zordur                                                                       | Kadın    | 264 | 1,52 | 0,74           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,55 | 1,13           | -7,007   | 70,981              | 0,000 |
| a29* Kadınlar iş dünyasının güçlüklerine erkekler kadar direnç gösteremezler                                              | Kadın    | 264 | 1,76 | 0,89           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,90 | 1,17           | -8,747   | 75,128              | 0,000 |
| a30* Erkekler kadınlara göre üst düzey yöneticilik konumuna                                                               | Kadın    | 264 | 1,66 | 0,91           |          |                     |       |
|                                                                                                                           | Erkek    | 60  | 2,92 | 1,24           | -8,419   | 73,946              | 0,000 |

|                 |       |     |      |      |        |        |       |
|-----------------|-------|-----|------|------|--------|--------|-------|
| daha uygundur   |       |     |      |      |        |        |       |
| Bütün ortalama* | Kadın | 264 | 2,26 | 0,51 | -9,044 | 77,234 | 0,000 |
|                 | Erkek | 60  | 2,71 | 0,64 |        |        |       |

N: 324, %95 güven aralığı; p<0,05 anlamlılık düzeyi; \*farklılık gösteren faktörler.

Cinsiyetlerine göre algılamalarında farklılık görülmeyen maddelere bakıldığında, özellikle a20 “Kadınlara kariyer ilerlemesinde rol model olabilecek yeterli sayıda kadın yoktur”, a21 “Kadınlar kurumda üst yönetimde erkeklerin bulunması nedeni ile kendilerine yol gösterecek kişi (kadın) bulamamaktadırlar”, a22 “Kadınlara kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları engelleri aşmada yardımcı olacak kimse yoktur” maddeleri kariyer ilerlemesinde rol model ve yol gösterici eksikliği, erkek egemenliği gibi konularda farklı düşüncenin olmadığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Katılımcıların algılarında cinsiyete göre farklılık görülmeyen maddeler

|     |                                                                                                                                                |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a4  | Şu anda ya da gelecekte çocuk sahibi olma düşüncesi kadınların kariyer hedeflerini sınırlar.                                                   |
| a7  | Kadınlar çalışma hayatında karşı karşıya kaldıkları engeller karşısında çaresizlik yaşadıkları için kariyer gelişimlerini sonlandırmaktadırlar |
| a13 | Kariyer ilerlemesi için erkeklere kadınlardan daha çok fırsat sağlanmaktadır.                                                                  |
| a14 | Kadınlar erkek-baskın iletişim ağlarına girmekte zorlanmaktadır.                                                                               |
| a15 | Kültürel değerler kadınların özellikle çoğunluğu erkek olan üst düzey yöneticilerle iş dışı aktivitelere katılmalarını engellemektedir.        |
| a16 | İş yaşamı erkeklerin kurallarıyla yönetilmektedir.                                                                                             |
| a17 | Kurumda üst düzey görevler daha çok erkeklere verilmektedir.                                                                                   |
| a18 | Kurumda üst düzey görevlerin kadınlara uygun olmadığı düşünülmektedir.                                                                         |
| a19 | Kurum içinde görev dağılımı kadın ve erkek için farklıdır                                                                                      |
| a20 | Kadınlara kariyer ilerlemesinde rol model olabilecek yeterli sayıda kadın yoktur.                                                              |
| a21 | Kadınlar kurumda üst yönetimde erkeklerin bulunması nedeni ile kendilerine yol gösterecek kişi (kadın) bulamamaktadırlar                       |
| a22 | Kadınlara kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları engelleri aşmada yardımcı olacak kimse yoktur.                                                |

Dolayısıyla, kadınlara rol model olacak hemcinslerinin kariyer ilerlemesinde itici güç olacağı düşüncesi öne çıkmaktadır. Üst kademelerde yol gösterici hemcinslerin olmayışının önemli bir eksiklik olduğu bu eksikliğin, karşılaşılan engellerin aşılmasında ve problemlerin çözümünde önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sonuçtan, hemcins olmayışı yanında erkeklerin bu konuda yardım etmedikleri ya da isteksiz oldukları anlamını da çıkmaktadır.

**Tablo 5.** Katılımcıların algılarında bölümlere göre farklılıklar (ANOVA)

| Maddeler                | Bölüm             | n  | Ort. | Standart Sapma | F Değeri | p     |
|-------------------------|-------------------|----|------|----------------|----------|-------|
| a13*                    | Matematik eğitimi | 47 | 3,06 | 1,24           |          |       |
|                         | PDR               | 93 | 3,40 | 1,29           |          |       |
| Kariyer ilerlemesi için | Türkçe            | 40 | 3,53 | 1,36           |          |       |
| erkeklere kadınlardan   | Sınıf eğitimi     | 73 | 3,18 | 1,22           | 3,000    | 0,007 |
| daha çok fırsat         | Sosyal Bilgiler** | 28 | 2,36 | 1,39           |          |       |
| sağlanmaktadır          | Okul öncesi       | 31 | 3,03 | 1,11           |          |       |
|                         | Diğer             | 12 | 3,25 | 1,54           |          |       |
| a14*                    | Matematik eğitimi | 47 | 3,09 | 1,18           |          |       |
| Kadınlar erkek-baskın   | PDR               | 93 | 3,13 | 0,98           | 2,384    | 0,029 |

|                                                           |                   |    |      |      |       |       |
|-----------------------------------------------------------|-------------------|----|------|------|-------|-------|
| iletişim ağlarına girmekte zorlanmaktadır                 | Türkçe            | 40 | 2,85 | 1,08 |       |       |
|                                                           | Sınıf eğitimi     | 73 | 2,92 | 1,09 |       |       |
|                                                           | Sosyal Bilgiler** | 28 | 2,32 | 1,19 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 2,81 | 0,83 |       |       |
|                                                           | Diğer             | 12 | 2,83 | 1,11 |       |       |
| a15*                                                      | Matematik eğitimi | 47 | 3,02 | 1,13 |       |       |
| Kültürel değerler                                         | PDR               | 93 | 3,39 | 1,09 |       |       |
| kadınların özellikle                                      | Türkçe            | 40 | 3,18 | 1,17 |       |       |
| çoğunluğu erkek olan                                      | Sınıf eğitimi     | 73 | 2,86 | 1,11 | 3,202 | 0,005 |
| üst düzey yöneticilerle                                   | Sosyal Bilgiler** | 28 | 2,46 | 1,32 |       |       |
| iş dışı aktivitelere                                      | Okul öncesi       | 31 | 2,87 | 0,99 |       |       |
| katılmalarını engellemektedir                             | Diğer             | 12 | 3,25 | 1,42 |       |       |
|                                                           | Matematik eğitimi | 47 | 2,81 | 1,17 |       |       |
|                                                           | PDR               | 93 | 3,16 | 1,11 |       |       |
| a16*                                                      | Türkçe            | 40 | 3,18 | 1,32 |       |       |
| İş yaşamı erkeklerin kurallarıyla yönetilmektedir         | Sınıf eğitimi     | 73 | 2,67 | 1,23 | 2,356 | 0,031 |
|                                                           | Sosyal Bilgiler** | 28 | 2,50 | 1,29 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 2,68 | 1,08 |       |       |
|                                                           | Diğer             | 12 | 3,08 | 1,24 |       |       |
|                                                           | Matematik eğitimi | 47 | 3,19 | 1,15 |       |       |
| a17*                                                      | PDR**             | 93 | 3,55 | 1,13 |       |       |
| Kurumda üst düzey görevler daha çok                       | Türkçe            | 40 | 3,65 | 1,14 |       |       |
| erkeklerle                                                | Sınıf eğitimi     | 73 | 3,08 | 1,21 | 2,529 | 0,021 |
| verilmektedir.                                            | Sosyal Bilgiler   | 28 | 2,89 | 1,52 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 3,03 | 1,14 |       |       |
|                                                           | Diğer             | 12 | 3,17 | 1,19 |       |       |
|                                                           | Matematik eğitimi | 47 | 3,02 | 1,07 |       |       |
|                                                           | PDR               | 93 | 3,43 | 1,04 |       |       |
| a19*                                                      | Türkçe            | 40 | 3,43 | 1,03 |       |       |
| Kurum içinde görev dağılımı kadın ve erkek için farklıdır | Sınıf eğitimi     | 73 | 3,29 | 1,03 | 2,213 | 0,042 |
|                                                           | Sosyal Bilgiler   | 28 | 3,07 | 1,36 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 3,06 | 1,09 |       |       |
|                                                           | Diğer**           | 12 | 2,50 | 1,09 |       |       |
| A22*                                                      | Matematik eğitimi | 47 | 2,45 | 1,12 |       |       |
| Kadınlara kariyer gelişimlerinde                          | PDR               | 93 | 2,68 | 0,96 |       |       |
| karşılaştıkları                                           | Türkçe            | 40 | 2,58 | 1,06 |       |       |
| engelleri aşmada                                          | Sınıf eğitimi     | 73 | 2,21 | 0,78 | 3,044 | 0,007 |
| yardımcı olacak kimse yoktur.                             | Sosyal Bilgiler   | 28 | 2,43 | 1,23 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 2,23 | 0,80 |       |       |
|                                                           | Diğer**           | 12 | 1,75 | 0,75 |       |       |
|                                                           | Matematik eğitimi | 47 | 2,24 | 0,59 |       |       |
|                                                           | PDR               | 93 | 2,45 | 0,52 |       |       |
|                                                           | Türkçe            | 40 | 2,39 | 0,59 |       |       |
| Bütün ortalama                                            | Sınıf eğitimi     | 73 | 2,36 | 0,55 | 1,238 | 0,286 |
|                                                           | Sosyal Bilgiler   | 28 | 2,24 | 0,73 |       |       |
|                                                           | Okul öncesi       | 31 | 2,25 | 0,45 |       |       |
|                                                           | Diğer             | 12 | 2,26 | 0,54 |       |       |

N: 324; %95 güven aralığı; p<0,05 anlamlılık düzeyi; \*farklılık gösteren faktörler; \*\* farklılaşan değişkenler.

Cinsiyete göre bütün ortalamalara bakıldığında erkek ve kadınların algılamaları arasında farklılık olduğu görülürken, anabilim dallarına göre algılamalar arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bölümlere göre farklılığa bakıldığında; a13 “Kariyer ilerlemesi için erkeklere kadınlardan daha çok fırsat sağlanmaktadır”, a14 “Kadınlar erkek-baskın iletişim ağlarına girmekte zorlanmaktadır”, a15 “Kültürel değerler kadınların özellikle çoğunluğu erkek olan üst düzey

*yöneticilerle iş dışı aktivitelere katılmalarını engellemektedir*”, a16 *“İş yaşamı erkeklerin kurallarıyla yönetilmektedir”* sorularına yönelik katılımcıların algıları farklılık göstermektedir. Bu farklılık arasında sosyal bilgilerden katılımcıların diğerlerinden farklılaştığı görülmektedir. a17 *“Kurumda üst düzey görevler daha çok erkeklere verilmektedir”* sorusuna PDR öğrencilerinin yüksek oranda katıldıkları görülmektedir. Burada, bu bölüm öğrencilerinin okullarda yaptıkları görev nedeniyle yöneticilerle diğer anabilim dalı öğrencilerine göre daha çok karşı karşıya gelecek olmaları, ayrıca alanları gereği yöneticilikle daha fazla ilgili olmalarının etkili olabileceği söylenebilir.

## Tartışma and Sonuç

Çalışma sonuçlarından hareketle, öğretmenlik alanında eğitim gören farklı branşlardaki öğrencilerin, her ne kadar birinci sınıfta eğitim sosyolojisi dersi içerisinde toplumsal cinsiyet ve eğitim ve ikinci sınıfta Türk eğitim tarihi dersi içerisinde Türklerde kadın eğitimi gibi konuları görmüş olmalarına rağmen, sorulara farklı cevaplar verdikleri dolayısıyla kadınların yöneticilikle ilgili yükselmeleri konusunda kafalarının net olmadığı görülmektedir. Burada yetişilen kültürel ortamın etkisini de hatırlamak verilen cevapların farklı oluşunu açıklamada önemli olsa gerek.

Çalışma bulgularından hareketle; kadınların yöneticilikte kendilerine rehber olacak hemcinslerinin eksikliği, onların cam tavan olgusuyla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Anafarta ve Yapıcı (2008) ve Toy’un (2022) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar elde etmeleri, kadınların çalıştıkları iş ortamında ve yönetici konumuna gelmelerinde rol model eksikliğinin ya da yokluğunun önemli olduğu ortaya koymaktadır. Bir başka elde edilen bulgu ise toplumsal kültürün önemli olduğudur. Benzer sonuçlar, Bajdo ve Dickson (2001) ve Lyness ve Judiesch’un (1999) yaptıkları çalışmalarda elde edilmiştir. Bu çalışmalarda, toplumsal cinsiyet eşitliğinin var olduğu kültürlerde kadınların daha üst yönetimde yer aldıklarını belirlemiştir (Aktaran: Toy, 2022).

Cam tavanla ilgili yapılan diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlar bakıldığında; Kılıç ve Çakıcı’nın (2016) çalışmalarında da; kadın çalışanların yaşları ile cam tavan algısı ölçeği “kişisel tercih algıları” alt boyutu ile “yaş” arasında negatif yönde zayıf bir ilişki olduğu, Çetin’in (2011) araştırmasında kadın yöneticilerin yaş gruplarına göre cam tavan algıları arasında anlamlı bir fark olmadığını, Çetin ve Atan’ın (2012) çalışmalarında 51 yaş ve üzerindeki katılımcıların yaş değişkeninin cam tavan algılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu, Soysal ve Baynal’ın (2016) çalışmalarına göre 46-55 yaş arasında olan sağlık çalışanlarının cam tavan algısının daha fazla olduğu, Atalay’ın (2022) kamu personeli ile yapılan çalışmada; yaş değişkeni ile cam tavan ölçeğinin sadece mentörlük alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkması (Aktaran: Akca, Çakmak ve Şahin (2022) yaş ile cam tavan arasında her zaman doğrudan bir ilişki olduğunu söylemenin pek mümkün olmadığını göstermektedir. Akca, Çakmak ve Şahin’in (2022) aktarımıyla; Kılıç ve Çakıcı (2016), Soysal ve Baynal’ın (2016) ve Öztürk ve

Bilkay'ın (2016) çalışmalarında bekârların evli olanlara göre daha fazla cam tavan algısına sahip oldukları (Aktaran: Akca, Çakmak ve Şahin (2022) sonuçları bekarların evlilere göre algı yüksekliğinin farklı önceliklere sahip olmayla ilişkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle evli olanların, toplumsal kültürün de etkisiyle, kadına yüklenen annelik kutsallığı ve aile olmanın önemi neticesinde, çalışma ortamında yükselme hedefinin geri plana itilmesi ve yükselmeyi engelleyen görünür ya da görünmez engellerle fazla ilgilenmemeleri/ilgilenememeleri şeklinde değerlendirilebilir.

Yapılan bu çalışma; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, PDR, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında okuyan 2. sınıf öğrencilerinden 264 kadın, 60 erkek olmak üzerinde toplam 324 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kadın öğrencilerin fazlalığının nedeni hemen tüm bölümlerde öğrenci sayısı olarak çoğunluğun kadınlardan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum da aslında çalışmanın önemini ortaya koyma açısından önemlidir. Çünkü her ne kadar toplumsal cinsiyet eşitliği alanında Türkiye’de çalışmalar hız kazanmış olsa da, diğer birçok alanda olduğu gibi meslek tercihinde de hala cinsiyete göre seçim-tercih yapıldığının bir göstergesidir. Giriş bölümünde de bahsedildiği gibi, kültürel kodların kolay kolay görmezden gelinemediği, birçok alanda olduğu gibi meslek tercihi-seçimi noktasında kültürel geçmişin önemli etkisinin olduğu söylenebilir. *“İş ve aile hayatındaki sağlıklı bir denge kurmak adına kadınlar daha az emek ve zaman isteyen işler tercih etmelidir”* sorusunda katılım oranının erkeklerin kadınlara göre daha fazla olması da bu durumun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Aynı durum; ölçekteki *“İş ve aile hayatındaki sağlıklı bir denge kurmak adına kadınlar daha az emek ve zaman isteyen işler tercih etmelidir.”* *“Çalışma yaşamı bir kadının aile içinde görevlerini yerine getirmesini engeller.”* *“Kadınların evli ya da çocuk sahibi olmaları iş performanslarını olumsuz yönde etkiler”* ve *“Çalışma yaşamı kadınların iş ve aile arasında denge kurmasını zorlaştırmaktadır”* sorularına verilen cevaplarda da görülmektedir. Öğretmenliğin, her ne kadar yanlış olsa da, hala boş zaman fazlalığı, yapılan iş kolaylığı, tatillerinin çokluğu, kazanmanın kolaylığı vb. nedenlerle kadınlar için ideal meslek olduğu anlayışı devam etmektedir. Yaşanılan çağda dahi; kadın eve yönelik yaşamla ilişkilendirildiği için ev işleri, çocuk yapma ve büyütme gibi birçok alanda önemli konumda olması nedeniyle öğretmenliğin bu işleri yerine getirmede en ideal meslek olduğunun benimsenmesi durumu devam etmektedir.

Yukarıda Tablo 1’de de görüldüğü gibi ölçekteki 30 sorudan 18’ine verilen cevaplarda katılımcıların cinsiyetlerine göre algılamalarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. *“Kadınlar terfi etme ve daha yüksek pozisyonlara gelme konusunda isteksizdirler. Kadınlar kariyer hedefleri için karşılaşacağı zorluklarla baş edemeyeceklerini düşünürler. Kadınlar çalışma hayatında kendileri ile ilgili olumsuz önyargıları kabul ederler. Çalışan kadınlar eşine ve çocuklarına gerekli zamanı ayıramadığı duygusu ile kariyer planlarından vaz geçerler. Kadınlar kariyerde yükselmenin gerekliliklerini ve zorunluluklarını göze alamazlar. Kadınlar aile yaşamlarının zarar görebileceği endişesi nedeniyle daha fazla yükselmeyi*

istememektedir. Kadınlar erkekler kadar kariyerlerinde kararlı değillerdir. Bazı kararlarda duygusal davranmaları nedeniyle kadınlar üst düzey görevlerde başarısızdırlar. Kadınların hızlı ve mantıksal karar verme kapasiteleri yoktur. Kadınlar uzun mesaileri, şehirlerarası ya da ülkeler arası seyahatleri sevmezler. Kadınlar ağır çalışma koşullarına ayak uyduramazlar. Kadınlarla iş yaşamında iletişim kurmak zordur. Kadınlar iş dünyasının güçlüklerine erkekler kadar direnç gösteremezler. Erkekler kadınlara göre üst düzey yöneticilik konumuna daha uygundur” Sorularında ise erkeklerin kadınlara göre farklı, daha doğrusu kadınların erkeklere göre daha yetersiz olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Yine bu sorulara kadınların yetersiz cevapları, cam tavan olgusunun kadınlar üzerinde ne derece etkili olduğunun da bir göstergesi sayılabilir.

Çalışmadan çıkarılacak bir başka sonuç da; üniversite 2. sınıfta olmalarına rağmen öğrencilerin cam tavan algılarının geliştiğidir. Buradan da, lise dönemi ve üniversite 1. sınıfta aldıkları eğitim sosyolojisi dersindeki toplumsal cinsiyet ve Türk eğitim atrihi dersindeki Türklere kadın eğitimi konularının konuyla ilgili farkındalık oluşturmada etkili olmuş olabileceğidir. Akca, Çakmak ve Şahin’in (2022) cam tavan sendromu ve mobbing: kadın sağlık çalışanları üzerine bir araştırma adlı çalışmalarında, 41 ve üzeri yaş grubu kadınların cam tavan algısının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle; toplumsal yapıyı oluşturan enstrümanların bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bireyin cinsiyetinin belirlendiği andan itibaren; geleceğine yönelik planlamalardan giyeceği kıyafetlere, ileride yaşayacağı hayattan birlikte olacağı kişilere ya da evliliğine, alacağı eğitimden ortaya koyacağı hareket ve düşünme biçimine kadar hemen her şeyin belirlendiği bir yapıda yukarıdaki sonuçların çok yüksek çıkmaması çok da yadigarlanmaması gereken bir durum olarak gözükmektedir.

### *Öneriler*

Çalışma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Eğitim fakültelerine ayrı bir ders olarak toplumsal cinsiyetle ilgili ders konulması,
- Mevcut öğretmenlerin, özellikle de okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin toplumsal cinsiyetle ilgili hizmet içi eğitimlere alınması,
- Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin işbirliğinin artırılması,
- İl Milli Eğitim müdürlüklerinin bu konuda, üniversitelerin kadın araştırma merkezleriyle birlikte çalışmalar yürütmesi,
- Okullarda çalışan yardımcı personellerin, özellikle de okul öncesindeki yardımcı personellerin konuyla ilgili eğitimlere tabi tutulması,
- Okulların okul aile birliklerini daha işlevsel hale getirerek konuyla ilgili ailelere yönelik konferans, panel vb. etkinlikler düzenlemesinin sağlanması,
- Öğretim yılı başında yapılan öğretmen seminerleri içerisine toplumsal cinsiyet konusunun eklenmesi,

- Akademik çalışmaların (tez, makale, kitap vb.) takibi ve yararlanılması konusunda Milli Eğitim Bakanlığının ayrı bir birim oluşturarak, çalışmaların ilgilil personele kolay ulaşımının sağlanması,

Araştırmanın bütün üniversitelerin eğitim fakültelerini kapsayacak şekilde daha kapsamlı olarak yapılması.

### ***Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar***

Araştırma; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi, PDR, Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında okuyan 2. sınıf öğrencilerinden 264 kadın, 60 erkek olmak üzerinde toplam 324 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Taranılan literatürle sınırlıdır. Gelecekte, eğitim fakültelerindeki tüm bölüm ve sınıflara ile ve ülke genelindeki tüm eğitim fakültelerini kapsayacak şekilde yapılabilir.

### ***Yazar Katkıları***

Tek yazarlı olup yazarın kendisi tarafından hazırlanmıştır.

### ***Yayın Etiği***

Etik kurul izni; “Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı”nın 03.09.2024 tarih ve 2024/08/26 karar no ile izin alınmıştır.

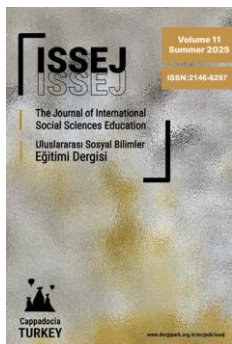
## ORCID

Recep Özkan  <http://orcid.org/0000-0003-1915-2365>

## Kaynakça

- Akca, N., Çakmak, A., Şahin, H. (2022). Cam tavan sendromu ve mobbing: kadın sağlık çalışanları üzerine bir araştırma, *Akademik Hassasiyetler*. 9(20). 89-106.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapici, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya İlinde bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*. 8(15). 111-137.
- Aycan, Z. (2004). Üç boyutlu cam tavan: kadınların kariyer gelişiminde kim, kime, neden engel oluyor? [www.annemiz.biz/haber/haberdil.php?hid=1809](http://www.annemiz.biz/haber/haberdil.php?hid=1809) (07.03.2007).
- Babic, A., Hansez, I. (2021). “The glass ceiling for women managers: antecedents and consequences for work-family interface and well-being at work”. *Front. Psychol.* 12:618250. doi: 10.3389/fpsyg.2021.618250
- Bakan, İ., Erşahan, B. ve Şekkeli, Z. H. (2023). Cam tavan sendromunun kadınların çalışmasına karşı tutum üzerindeki etkisi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 8(20), 250-268. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1216289>.
- Bozkaya, G. (2013). Kadınların işgücüne katılımını belirleyen faktörler: Türkiye üzerine bir analiz. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilemler Dergi*. 3(5). 69– 89.
- Chemingui, H. and Ben Lallouna, H. (2013). Resistance, motivations, trust and intention to use mobile financial services. *International Journal of Bank Marketing*. 31 (7). 574-592.
- Er, O. ve Adıgüzel, O. (2015). Cam tavan gölgesindeki kraliçe arılar: kadınların kariyer ilerlemelerinde karşılaştıkları engeller ve etkili liderlik, *Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2. 163-175.
- Gündüz A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *International Journal of Social Science*. 5(5). 129–148.
- İpçioğlu, İ., Eğilmez, Ö. ve Şen, H. (2018). Cam tavan sendromu: insan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(25). (686-709).
- Jafarov, S. ve Kamiloğlu, F. (2022). “Cam tavan sendromunun kadınların çalışma hayatına etkisi: türkiye ve ingiltere örneği”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*. (Issn:2630 631X) 8(62): 1494 1504.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Dördüncü Baskı). Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kunan, J. A. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*. 15 (3). 295-332.
- Mathur-Helm, B. (2006). Women and the glass ceiling in south African Banks: An illusion or reality? *Women in Management Review*. 21(4). 311-326.
- Maume Jr, D. J. (2004). Is the glass ceiling a unique form of inequality? evidence from a random-effects model of managerial attainment. *Work and Occupations*. 31(2). 250-274.
- Örücü, E., Kılıç, R., Kılıç, T., (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir İli örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 14(2). 117-135.
- Özkan, R. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2). 7–31.
- Şiyve, O. Ç. (2004). “Kadın-erkek liderlik tarzları ve cam tavan” tügiad elegans magazin. 66. [www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html](http://www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html) (13.07.2007).
- Toy, A. (2022). Banka kadın çalışanlarının cam tavan farkındalığı. *Studies on Social Science Insights*. 2(3) 32-53.
- Üstünöldü, E. (2023). Cam tavan etkisine güncel yaklaşımlar. *International Social Sciences Studies Journal*. 9(111). 7111.
- Weil P., Mattis. (2003). To shatter the glass ceiling in healthcare management: who supports affirmative action and why? *Health Services Management Research*. 16. 224-233.
- Wirth, L. (2001), Breaking through the glass ceiling: women in management, International Labour Office, Geneva.
- Yanar, N. ve Akpınar, Ö. (2023). Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromundaki metaforik algıları. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. 6(2). 507-520. DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1269776>.
- Yavuzer, Y. ve Özkan, R. (2020). Cam tavan algısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (40). 585-599. DOI: 10.30794/pausbed.647791.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri- büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme*.

(Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.  
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0statistiklerle-Kad%C4%B1n-2022-49668&dil=1>



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Determination of glass ceiling perceptions of university students

Recep Özkan

**To cite this article:** Özkan, R. (2025). Determination of glass ceiling perceptions of university students, The Journal of International Social Science Education, 11(1), 116-143. DOI: 10.47615/issej.1531207

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.1531207>



© 2025 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

### Highlights

There are not many studies on the glass ceiling with university students, but rather with managers in different sectors. Within the scope of the research, the views of pre-service teachers on the glass ceiling were revealed. The necessity to include gender-related courses in faculties of education or to include gender among the subjects of related courses.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Determining of glass ceiling perceptions of university students

Recep Özkan 

Faculty of Education, Kırşehir Ahi Evran, Kırşehir, 40100, Türkiye

### ABSTRACT

The phenomenon of women continues to be one of the important discussions in every period throughout human history. The struggle between men and women, which has reached a different dimension as women continue their business lives, prevents women from being promoted to management positions where they cannot manage in the job they work for, and is reflected in the literature with glass ceiling features, are among the important research areas of the extinction periods. And this; determining these technological images of university students, especially future teacher candidates who will educate the new generations, will end. In this direction; Kırşehir Ahi Evran University Faculty of education was completed with a total of 324 students, 264 female and 60 male students from the 1st and 2nd grades studying Mathematics education, PDR, Turkish Education, Classroom Education, Social Studies education and Preschool Teaching.

It was determined that there were differences in perceptions according to gender in the answers given to 18 out of 30 questions in the scale. It turns out that men have different details compared to women, and women in better situations preserve less details than men. However, the inadequate answers of these women are also seen as an indicator of how effective the glass ceiling phenomenon is on women. In terms of departments, economically; it is seen that it differs especially from other departments of the social studies department.

### ARTICLE

#### HISTORY

Received 10

August 2024

Accepted 21 Ekim  
2025

### KEYWORDS

Glass ceiling,  
student, gender,  
education,  
university

### Type of the paper

Research article

CONTACT Recep Özkan  [recep@hotmail.com](mailto:recep@hotmail.com)

© 2025 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

Human beings, who have biologically different characteristics as of creation, are defined as two different genders, male and female, due to these characteristics. These two genders, men and women, have been and continue to be in struggle in almost every field. Especially the struggle of women has manifested itself as a struggle for existence in almost every period. Although the form and intensity of this struggle, which is about not being in the shadow of men, seeking rights and justice, has varied according to time and place, the phenomenon of women has maintained its place on the agenda in every period and in every society with its second place compared to men. As a result of women's struggle for existence over time, their social and economic position has changed with a positive development (Carvalho et al., 2019. as cited in Yanar & Akpınar, 2023). Despite all these changes, the historical course shows that women's struggle for existence against men will continue in almost all societies.

In the struggle for life, especially with settled life, women have generally been associated with domestic life and role sharing has developed in this direction. Over time, with the influence of cultural factors, the role sharing between men and women has become more pronounced and developments in favor of men have continued at every stage of history. In all societies, practices that force women to live an introverted lifestyle and men to live an extroverted lifestyle have led to women surviving and surviving behind and under the guidance of men to the extent that they are allowed to do so. In addition to these practices, women's struggle to have at least as many rights as men in life and survival has continued throughout the ages. The form of the struggle has taken different forms from culture to culture.

Women's struggle for existence against men and their efforts for social acceptance have long been the subject of research by different branches of science. In the studies, the characteristics of the period have led researchers to produce different concepts and act on these concepts, and women's struggle has been tried to be brought up with different concepts according to the conditions of the age. In the twentieth century, although the understanding that women can be successful in jobs that require status like men has come to the fore, women have faced invisible obstacles due to the influence of social culture. Although she performs the same job at the same success rate or even more successfully than men, in the promotion of the status of the job, while men can easily climb the steps, many obstacles are/are put in front of women. In the steps of promotion, where there are no legal obstacles, in fact, clear, open, obvious obstacles whose existence is known, but which are not seen or not wanted to be seen, pull women backwards and prevent them from rising. Towards the end of the century, this situation was tried to be explained with the concept of “glass ceiling” and studies on this subject began to be conducted in many disciplines. Because the glass ceiling syndrome, in addition to affecting the economic growth agenda, poses a threat to achieving gender equality goals at all

levels in society and organizations (Bakan et al. 2023. 252). The glass ceiling, which can be described as the invisibility that makes it difficult/obstructive for women to achieve status in the work environment (Jafarov & Kamiloğlu, 2022. 1495), is the barriers that limit them from reaching top management positions in realizing their career goals (Er & Adıgüzel, 2015: 166). It is defined as an arbitrary barrier placed on women for top management positions in organizations (İpçioğlu, Eğilmez, & Şen, 2018. 687). Therefore, in some definitions, it is defined as an invisible factor that prevents women from becoming managers, and in other definitions, it is defined as invisible factors that prevent them from reaching top management. Babiç and Hansez (2021) state that the glass ceiling theory is discrimination based on sexism or racism in corporate workplaces.

## Purpose

In this study, it was aimed to determine the views of university students on the issue of glass ceiling. In this direction, it was tried to determine the opinions of 2nd year students studying in the departments of Mathematics Education, PDR, Turkish Education, Classroom Education, Social Sciences Education and Preschool Education in the Faculty of Education.

## Method

This study is a qualitative research model. It was based on the phenomenology (phenomenology-science) design. According to Yıldırım and Şimşek (2016), the researches conducted to determine and interpret the perceptions of the individual towards a certain phenomenon are called phenomenological researches. Therefore, in this study, since it was aimed to determine the perceptions of university students about the glass ceiling phenomenon, the phenomenological design was used. In this direction; it was aimed to determine the opinions of the 2nd year students studying in the departments of Mathematics Education, PDR, Turkish Education, Classroom Education, Social Studies Education and Preschool Education at Ahi Evran University Faculty of Education about the “Glass Ceiling Barriers Scale (GCBA)”.

## Findings

This study was conducted with a total of 324 students (264 female and 60 male) from the departments of Mathematics Education, Counseling and Psychological Counseling, Turkish Education, Classroom Education, Social Studies Education and Preschool Education at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education. The reason for the high number of female students is that the majority of students in almost all departments are women. This situation is actually important in terms of revealing the importance of the study. Because, although studies in the field of gender equality have gained momentum in Turkey, it is an indication that, as in

many other fields, the choice-preference is still made according to gender. As mentioned in the introduction, it can be said that cultural codes cannot be easily ignored and that cultural background has a significant impact on occupational preference-selection as in many other fields. The fact that the participation rate of men is higher than that of women in the question “In order to establish a healthy balance between work and family life, women should prefer jobs that require less labor and time” can be considered as an indicator of this situation.

The same is true for the scale “In order to establish a healthy balance between work and family life, women should prefer jobs that require less labor and time.” “Working life prevents a woman from fulfilling her duties in the family.” “Being married or having children negatively affects women's work performance” and “Working life makes it difficult for women to balance work and family life”. Even though it is wrong, the understanding that teaching is the ideal profession for women because of the excess of free time, the ease of work, the abundance of vacations, the ease of earning, etc. continues. Even in the current age, since women are associated with home-oriented life, they are in an important position in many areas such as housework, making and raising children, and the adoption of teaching as the ideal profession to fulfill these tasks continues.

In the answers given to 18 of the 30 questions in the scale, it was determined that there were differences in the perceptions of the participants according to their gender. “Women are reluctant to be promoted and reach higher positions. Women think that they cannot cope with the difficulties they will face for their career goals. Women accept negative prejudices about themselves in working life. Working women give up their career plans because they feel that they cannot devote the necessary time to their spouses and children. Women cannot afford the requirements and obligations of career advancement. Women do not want to advance further because of concerns that their family life may suffer. Women are not as determined as men in their careers. Women are unsuccessful in senior positions because they are emotional in some decisions. Women do not have the capacity to make quick and logical decisions. Women do not like long working hours, traveling between cities or countries. Women cannot adapt to heavy working conditions. It is difficult to communicate with women in business life. Women are not as resistant to the challenges of the business world as men.

Another conclusion to be drawn from the study is that students' perceptions of the glass ceiling have improved even though they are in their second year of university. From this point of view, the subjects of gender in the sociology of education course and women's education in Turks in the history of Turkish education course may have been effective in raising awareness on the subject. In Akca, Çakmak and Şahin's (2022) study titled Glass ceiling syndrome and mobbing: a research on female health workers, it was found that women aged 41 and over had a higher perception of glass ceiling.

Based on these results; it can be said that the instruments that make up the social structure have an important effect on the upbringing of individuals. In a structure where almost everything is determined from the moment the gender of the

individual is determined; from the plans for his/her future to the clothes he/she will wear, from the life he/she will live in the future to the people he/she will be with or his/her marriage, from the education he/she will receive to the way he/she will act and think, the fact that the above results are not too high seems to be a situation that should not be too strange.

## Discussion and Conclusion

Although the participants in the study had been exposed to topics such as gender, glass ceiling and women's education in the sociology of education course in the first year and in the history of Turkish education course in the second year, the fact that they gave different answers to the questions shows that their minds are not clear about the promotion of women in management. The effect of the cultural environment in which the students grew up must be important in the emergence of this situation.

Based on the findings of the study, women's lack of peers who will guide them in management causes them to encounter the glass ceiling phenomenon. The fact that Anafarta and Yapici (2008) and Toy (2022) obtained similar results in their studies reveals that the lack or absence of role models is important in the business environment where women work and in becoming managers. Another finding is that social culture is important. Similar results were obtained in the studies conducted by Bajdo and Dickson (2001) and Lyness and Judiesch (1999). In these studies, it was determined that in cultures where gender equality exists, women are more likely to take part in top management (as cited in Toy, 2022).

When the results obtained in other studies related to the glass ceiling are examined; In Kılıç and Çakıcı's (2016) study; There is a weak negative relationship between the age of female employees and the "personal preference perceptions" sub-dimension of the glass ceiling perception scale and "age", Çetin (2011) found that there is no significant difference between the glass ceiling perceptions of female managers according to their age groups, Çetin and Atan (2012) found that the age variable of the participants aged 51 and over created a significant difference in their perceptions of the glass ceiling, Soysal and Baynal (2016) found that the glass ceiling perception of health workers between the ages of 46-55 was higher, Atalay (2022) found a significant relationship between the age variable and only the mentoring sub-dimension scores of the glass ceiling scale; In the study conducted by Atalay (2022) with public personnel, the emergence of a significant relationship between the age variable and only the mentoring sub-dimension scores of the glass ceiling scale (As cited in: Akca, Çakmak and Şahin (2022) shows that it is not always possible to say that there is a direct relationship between age and glass ceiling. As cited by Akca, Çakmak and Şahin (2022), in the studies of Kılıç and Çakıcı (2016), Soysal and Baynal (2016) and Öztürk and Bilkay (2016), single employees had a higher perception of glass ceiling than married employees (As cited in: Akca, Çakmak and Şahin (2022) the results suggest that the higher perception of singles compared to married women may be related to having different priorities. In particular, it can be evaluated as the fact that especially those

who are evil, with the influence of social culture, as a result of the sanctity of motherhood and the importance of being a family attributed to women, the goal of promotion in the working environment is pushed to the background and they are not interested in/not interested in the visible or invisible obstacles that prevent promotion.

This study was conducted with a total of 324 students, 264 female and 60 male. The reason for the high number of female students is that the majority of students in almost all departments are women. This situation is actually important in terms of revealing the importance of the study. Because, although studies in the field of gender equality have gained momentum in Turkey, it is an indication that, as in many other fields, the choice- preference is still made according to gender. As mentioned in the introduction, it can be said that cultural codes cannot be easily ignored and that cultural background has a significant impact on occupational preference-selection as in many other fields. The fact that the participation rate of men is higher than that of women in the question “In order to establish a healthy balance between work and family life, women should prefer jobs that require less labor and time” can be considered as an indicator of this situation. The same is true for the scale “Women should prefer jobs that require less labor and time in order to establish a healthy balance between work and family life.” “Working life prevents a woman from fulfilling her duties in the family.” “Being married or having children negatively affects women's work performance” and “Working life makes it difficult for women to balance work and family life”. Even though it is wrong, the understanding that teaching is the ideal profession for women because of the abundance of free time, ease of work, the abundance of vacations, the ease of earning, etc. continues. Even in the current age, since women are associated with home-oriented life and are in an important position in many areas such as housework, making and raising children, the adoption of teaching as the ideal profession to fulfill these tasks continues.

Another conclusion to be drawn from the study is that students' perceptions of the glass ceiling have improved even though they are in their second year of university. From this point of view, the subjects of gender in the sociology of education course and women's education in Turks in the history of Turkish education course may have been effective in raising awareness on the subject. In Akca, Çakmak, and Şahin's (2022) study titled Glass ceiling syndrome and mobbing: a research on female health workers, it was determined that women aged 41 and over had a higher perception of glass ceiling.

Based on these results; it can be said that the instruments that make up the social structure have an important effect on the upbringing of individuals. In a structure where almost everything is determined from the moment the gender of the individual is determined; from the plans for his/her future to the clothes he/she will wear, from the life he/she will live in the future to the people he/she will be with or his/her marriage, from the education he/she will receive to the way he/she will act and think, the fact that the above results are not too high seems to be a situation that should not be too strange.

### ***Implication and Suggestions***

Based on the results of the study, the following recommendations are made:

- Including a separate course on gender in faculties of education,
- In-service training on gender issues for existing teachers, especially pre-school and classroom teachers,
- Increasing the cooperation between the Ministry of National Education and universities,
- Provincial Directorates of National Education should work together with university women's research centers on this issue,
- Training of auxiliary staff working in schools, especially pre-school auxiliary staff, -
- Ensuring that schools organize conferences, panels, etc. for families by making PTAs more functional,
- Including gender in teacher seminars at the beginning of the academic year,
- The Ministry of National Education should establish a separate unit for the follow-up and utilization of academic studies (theses, articles, books, etc.) and ensure easy access to the relevant personnel.
- The research should be conducted more comprehensively to cover all faculties of education of all universities.

### ***Research Limitations and Future Research***

The study was limited to a total of 324 students (264 females and 60 male) from the 2nd year students studying in the departments of Mathematics Education, Psychological Counseling, Turkish Education, Classroom Education, Social Studies Education and Preschool Education at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education. It is limited to the literature reviewed. In the future, it can be conducted with all departments and grades in faculties of education and all faculties of education across the country.

### ***Author Contributions***

It has a single author and was prepared by the author himself.

### ***Publication Ethics***

Ethics committee permission; "Permission was obtained from Kırşehir Ahi Evran University Ethics Committee Presidency with the decision number 2024/08/26 and date 03.09.2024.

## ORCID

Recep Özkan  <http://orcid.org/0000-0003-1915-2365>

## References

- Akca, N., Çakmak, A., Şahin, H. (2022). Cam tavan sendromu ve mobbing: kadın sağlık çalışanları üzerine bir araştırma, *Akademik Hassasiyetler*. 9(20). 89-106.
- Anafarta, N., Sarvan, F. ve Yapici, N. (2008). Konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin cam tavan algısı: Antalya İlinde bir araştırma. *Akdeniz İİBF Dergisi*. 8(15). 111-137.
- Aycan, Z. (2004), Üç boyutlu cam tavan: kadınların kariyer gelişiminde kim, kime, neden engel oluyor? [www.anneyiz.biz/haber/haberdtl.php?hid=1809](http://www.anneyiz.biz/haber/haberdtl.php?hid=1809) (07.03.2007).
- Babic, A., Hansez, I. (2021). “The glass ceiling for women managers: antecedents and consequences for work-family interface and well-being at work”. *Front. Psychol.* 12:618250. doi: 10.3389/fpsyg.2021.618250
- Bakan, İ., Erşahan, B. ve Şekkeli, Z. H. (2023). Cam tavan sendromunun kadınların çalışmasına karşı tutum üzerindeki etkisi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 8(20), 250-268. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1216289>.
- Bozkaya, G. (2013). Kadınların işgücüne katılımını belirleyen faktörler: Türkiye üzerine bir analiz. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilemler Dergi*. 3(5). 69– 89.
- Chemingui, H. and Ben Lallouna, H. (2013). Resistance, motivations, trust and intention to use mobile financial services. *International Journal of Bank Marketing*. 31 (7). 574-592.
- Er, O. ve Adıgüzel, O. (2015). Cam tavan gölgesindeki kraliçe arılar: kadınların kariyer ilerlemelerinde karşılaştıkları engeller ve etkili liderlik, *Recep Tayyip Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2. 163-175.
- Gündüz A. (2012). Tarihî süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *International Journal of SocialScience*. 5(5). 129–148.
- İpçioğlu, İ., Eğilmez, Ö. ve Şen, H. (2018). Cam tavan sendromu: insan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(25). (686-709).
- Jafarov, S. ve Kamiloğlu, F. (2022). “Cam tavan sendromunun kadınların çalışma hayatına etkisi: türkiye ve ingiltere örneği”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*. (Issn:2630 631X) 8(62): 1494 1504.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Dördüncü Baskı). Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kunan, J. A. (1998). An introduction to structural equation modelling for language assessment research. *Language Testing*. 15 (3). 295-332.
- Mathur-Helm, B. (2006). Women and the glass ceiling in south African Banks: An illusion or reality? *Women in Management Review*. 21(4). 311-326.
- Maume Jr, D. J. (2004). Is the glass ceiling a unique form of inequality? evidence from a random-effects model of managerial attainment. *Work and*

*Occupations*. 31(2). 250-274.

- Örücü, E., Kılıç, R., Kılıç, T., (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir İli örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 14(2). 117-135.
- Özkan, R. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin algılarının belirlenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2). 7-31.
- Şiyve, O. Ç. (2004). “Kadın-erkek liderlik tarzları ve cam tavan” tügiad elegans magazin. 66. [www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html](http://www.elegans.com.tr/arsiv/66/haber018.html) (13.07.2007).
- Toy, A. (2022). Banka kadın çalışanlarının cam tavan farkındalığı. *Studies on Social Science Insights*. 2(3) 32-53.
- Üstünoldu, E. (2023). Cam tavan etkisine güncel yaklaşımlar. *International Social Sciences Studies Journal*. 9(111). 7111.
- Weil P., Mattis. (2003). To shatter the glass ceiling in healthcare management: who supports affirmative action and why? *Health Services Management Research*. 16. 224-233.
- Wirth, L. (2001), Breaking through the glass ceiling: women in management, International Labour Office, Geneva.
- Yanar, N. ve Akpınar, Ö. (2023). Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromundaki metaforik algıları. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*. 6(2). 507-520. DOI: <https://doi.org/10.38021asbid.1269776>.
- Yavuzer, Y. ve Özkan, R. (2020). Cam tavan algısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (40). 585-599. DOI: 10.30794/pausbed.647791.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejileri- büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme*. (Yayınlanmamış doktora lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=%C4%B0statistiklerle-Kad%C4%B1n-2022-49668&dil=1>